

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК**

**Выпуск 22**

**Научный журнал**

**Новосибирск  
Ялта**

**2022**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 27 апреля 2022 года (протокол № 4)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2022. – Вып. 22. – 97 с.

**Главный редактор:**

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

**Заместитель главного редактора:**

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

**Редакционная коллегия:**

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Глузман Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара)

Вовк Е.В., кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

**Учредитель:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

**Средства массовой информации:** Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77 – 81640 от 27.08.2021

**Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU:** Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

**ISSN:** Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2618-818X), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2022 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2022 г.

Все права защищены.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусств*

*Бакиева Ольга Афанасьевна*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение*

*«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);*

*студентка Аяганова Айнажан Руслановна*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение*

*«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время вопрос о всестороннем развитии личности ребёнка стоит особенно остро. Поэтому важнейшей задачей современного образования является развитие личности ребёнка, её духовного и морального облика.

Известно, что искусство является эффективным средством развития личности подрастающего человека. И художественное образование призвано отвечать современным требованиям времени. Основой любого художественного произведения является композиция.

Однако, зачастую у обучающихся отсутствуют или являются неразвитыми знания и умения композиционных основ и правил.

В этой связи можно обозначить одну из важных проблем художественного образования - развитие композиционных навыков обучающихся.

**Изложение основного материала исследования.** Это проблема не нова. Проблемой развития навыков в художественном образовании занимались психологи, художники-педагоги.

Кузин В. С. в своем исследовании «Психология искусства» рассматривает художественные навыки, которые формируются в результате систематических упражнений и заданий, доводя при этом навыки выполнения этих заданий до автоматизма [4].

Автоматизм навыков подтверждает в своих исследованиях Беда, который уточняет, что действия, совершаемые автоматически, не позволяют обдумать промежуточные шаги. [2].

Таким образом, любые навыки рассматриваются психологами, педагогами и профессорами наук как целенаправленные действия, сформированные путём систематического повторения и закрепления, направленные на получение практического результата и доведенные до автоматизма.

Однако, нам важно понять особенность композиционных навыков.

Для этого рассмотрим термин «композиция».

Известный советский художник, теоретик искусства Константин Юон рассматривает композицию как некую конструкцию-структуру произведения, в которой автор организует изображаемые предметы на плоскости, распределяет части целого.

Шорохов рассматривает термин «композиция» как некий процесс сочинения художественного произведения и составления его частей во взаимосвязи друг с другом, в единое целое сообразно замыслу. [5, С. 86].

Батаева уточняет, что термин «композиция» в художественной педагогике применяется по отношению не только к сюжетному произведению, но и к этюду, так как, выполняя его, ученик ищет ракурс, удачную точку зрения, размещает элементы на плоскости и пр. [1, С. 186].

По мнению исследователя, чтобы изобразить на плоскости грамотно выполненную композицию, необходимо знать и применять основные законы композиции: целостность, композиционный центр, контрастность, соподчинение, равновесие и т.п.

Нами рассмотрены основные законы композиции, без которых невозможно её правильное создание. В ходе работы над композицией обучающийся должен выполнить ряд задач: использовать формат, разместить на листе объекты, продумать цветовое и тоновое решение, выделить композиционный центр. Неуспешность композиции зачастую зависит от неверного применения законов композиции или вовсе их незнания.

Таким образом, композиция – это конструкция-структура произведения, в которой автор организует изображаемые предметы на плоскости, распределяет части, находящиеся во взаимосвязи друг с другом в единое целое в соответствии с замыслом произведения и соблюдая законы композиции.

Учитывая рассмотренные нами термины «навык» и «композиция», можно уточнить понятие «композиционные навыки» – это целенаправленные действия по организации изображаемых предметов на плоскости, распределению частей, находящихся во взаимосвязи друг с другом в единое целое в соответствии с замыслом произведения и соблюдая законы композиции, сформированные путём систематического повторения и закрепления, доведенные до автоматизма.

Композиционные навыки обучающегося в школе не могут быть сформированы опосредованно, на их зарождение и развитие оказывают влияние ряд образовательных факторов: учитель изобразительного искусства, задачи и упражнения, содержание, благоприятная творческая атмосфера урока.

Для решения проблемы методисты, практикующие педагоги, учителя изобразительного искусства используют разнообразные методы, направленные на развитие композиционных навыков у обучающихся на занятиях изобразительного искусства.

Одним из эффективных методов, на наш взгляд, является метод коллажирования, потому что при применении данного метода обучающийся имеет возможность составлять части композиции в единое целое и использует различные варианты, которые представляют собой – технический приём, наклеивания частей композиции из различных материалов на какую-либо основу, отличающихся от неё по цвету и фактуре, а также самостоятельное художественное произведение [3, С. 128].

Например, изучая в 6 классе тему «Натюрморт», учитель дает обучающимся упражнения по составлению коллажа по известным композициям художников (Петров-Водкин К. «Селёдка», Караваджо М. «Корзина с фруктами» и т.п.). Суть упражнения заключается в том, что учащиеся изучают композиционные приемы в этих произведениях, подбирают цветовые сочетания бумаги по предложенной репродукции натюрморта. Методом вырезывания или обрывания бумаги подготавливают элементы композиции по форме и фактуре предметов. После чего они располагают полученные элементы на основе, komponуя их между собой. В зависимости от успеваемости на уроках изо обучающегося, учитель может усложнять задачу. Например, предложить им на уже склеенной композиции прорисовать детали цветными карандашами. Результатом данного упражнения является не только точный повтор композиции натюрморта этого художника, но и применение на практике знаний о законах композиции. При выполнении упражнений на составление коллажа обучающиеся

учатся понимать принципы художественного обобщения, познают законы композиции и развивают своё творческое воображение.

В художественной творческой деятельности существует несколько разновидностей коллажа: декупаж, ассамбляж, аппликация, киноколлаж и компьютерный коллаж. Каждый из них отличается от своего вида чем-то особенным, но неизменным остаётся одно – наклеивание, или в киноколлаже склеивание. А благодаря наличию различных вариаций коллажа обучающийся сможет самостоятельно сделать выбор в пользу того, что ему будет действительно по душе.

Одним из распространённых методов коллажа является аппликация, которая направлена на «украшение» уже имеющихся предметов, ими могут служить предметы интерьера, одежда и прочее. Процесс выполнения аппликации включает два этапа: вырезывание отдельных форм и прикрепление их к фону. Занятия аппликацией способствуют не только формированию изобразительных умений и композиционных навыков, но и развитию творческих способностей обучающихся.

Метод компьютерного коллажа подразумевает под собой компьютерное оснащение кабинетов изобразительного искусства и переход творческой деятельности в цифровую реальность. Данный метод будет способствовать компьютерной грамотности обучающихся и возможности цифрового творчества, который способствует развитию композиционных навыков.

Ассамбляж это одна из техник декоративного прикладного искусства, подразумевающая под собой рельефное изображение, выполняемое художником. Объёмные детали или предметы наклеиваются на плоскую основу, что в общем виде создаёт гармоничное сочетание объёмного и плоского. Ассамбляж отличается трёхмерной композицией и использованием объёмных деталей, благодаря которым изображение получается максимально реалистичным. Данный метод будет развивать в детях трёхмерное восприятие и создание композиции.

Выполняя работы с применением техники коллажа, обучающиеся учатся принципам художественного обобщения, развивают композиционные навыки, знакомятся с технологией творческих импровизированных декорированных работ, знакомятся с правилами композиции, которые в дальнейшем будут влиять на успешность выполненного задания.

**Выводы.** Таким образом, использование методов коллажирования, аппликации, компьютерного коллажа, ассамбляжа оказывают влияние на развитие композиционных навыков. Благодаря тому, что обучающиеся могут сами непосредственно принимать участие в создании своей работы и самостоятельно придумывают задумку композиции, учащиеся испытывают положительные эмоции. Работа с бумагой развивает мелкую моторику у обучающихся, благоприятно воздействует на психику и даёт им проявить упорство, фантазию и самостоятельность. Посредством использования метода коллажирования происходит формирования знаний учащихся о композиционных законах. Со временем и практикой формируются композиционные навыки. Предложенные методы коллажа (аппликация, метод компьютерного коллажирования, ассамбляж) влияют на развитие композиционных навыков и знакомят обучающихся с композиционными правилами, которые в их дальнейшей деятельности в первую очередь будут влиять на успешность выполненного задания.

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития композиционных навыков обучающихся на уроках изобразительного искусства. Для решения данной проблемы авторы проанализировали литературу по теме исследования. Рассмотрели термины «навык» и «композиция», где композиция является конструкция-структурой произведения. Уточнили понятие «композиционные навыки». Обосновали методы развития композиционных навыков (аппликация, компьютерный коллаж, ассамбляж). По мнению авторов, для развития композиционных навыков необходимо знать и применять основные законы композиции: целостность, композиционный центр, контрастность, соподчинение, равновесие и т.п. Выявленные методы развития композиционных навыков оказывают влияние на творческий потенциал в целом.

**Ключевые слова:** композиция, законы композиции, навык, композиционный навык, коллаж, метод коллажирования.

**Annotation.** The article is devoted to the actual problem of the development of compositional skills of students in the lessons of fine arts. To solve this problem, the authors analyzed the literature on the research topic. We considered the terms "skill" and "composition", where the composition is the construction-structure of the work. Clarified the concept of "compositional skills". The methods of developing compositional skills (application, computer collage, assemblage) were substantiated. According to the authors, in order to develop compositional skills, it is necessary to know and apply the basic laws of composition: integrity, compositional center, contrast, subordination, balance, etc. The identified methods of developing compositional skills affect the creative potential in general.

**Key words:** composition, laws of composition, skill, compositional skill, collage, collage method.

#### **Литература:**

1. Батаева, Л.А. Проблематика развития композиционного видения обучающихся на занятиях изобразительной деятельностью/ Л.А. Батаева // Наука и школа. – 2021. – № 4. – С. 184-191
2. Беда, Г.В. Живопись и её изобразительные средства [Текст]: [Учеб. пособие для худож.-граф. фак. пед. ин-тов] / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1977. – 152 с.
3. Векслер, А.К. Коллаж как метод творческой работы в системе вузовской подготовки художника-педагога / А.К. Векслер // Общество. Среда. Развитие. – 2010. – С. 128-131
4. Кузин, В.С. Психология [Текст]: [Учебник для худ. уч.] / В.С. Кузин. – М.: Высшая школа, 1982. – 256 с.
5. Шорохов, Е.В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе [Текст]: [Пособие для учителей] / Е.В. Шорохов. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.

*магистрант Баранцева Кристина Юрьевна*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
заведующий Калягина Юлия Евгеньевна  
МБОУ «Детский сад №315» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время в результате бурного технологического прогресса, возрастания и ускорения информационного потока, увеличения интенсивности обмена информацией между людьми, жизнь людей модернизируется, знания, умения, навыки людей совершенствуются.

Нельзя забывать тот факт, что родители, воспитывая и развивая своих детей, вынуждены адаптироваться под новые условия развития современного общества, под современные технологии, современные образовательные программы. Родителям необходимо быть компетентными в вопросах воспитания и развития своих детей.

Проблема психолого-педагогической компетентности, ее сущность, разрабатывалась в педагогической науке такими учеными, как В.П. Бездуховым, Н.А. Гришановой, И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторским и др.

Мы рассматриваем психолого-педагогическую компетентность в рамках компетентностного подхода как личностную характеристику, которая отражает интеграцию трех компонентов: мотивационно-личностных качеств, когнитивной составляющей, деятельностных способностей в определенной предметной области [1].

С развитием цивилизации возрастает тенденция появления в семьях детей-инвалидов по разным группам заболеваний. Например, с каждым годом во всем мире возрастает число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Родители не готовы к появлению таких детей в семье. У них можно отметить недостаточный уровень знаний и умений в области воспитания и обучения своих особенных детей, неадекватные воспитательные установки, существуют трудности налаживания контакта с детьми с РАС. Ведущим стилем воспитания является дисгармоничный стиль, проявляющийся в стремлении к инфантилизации, эмоциональному отвержению или завышении требований к своим особенным детям. В личности родителей будут доминировать повышенная личностная тревожность, низкая самооценка [2].

Изучением психологических особенностей семей детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание им помощи занимались такие ученые, как И.Ю. Левченко, О.С. Никольская [4], В.В. Ткачева [6], Е.Р. Баенская [5], В.В. Коноплева [3], И.И. Мамайчук и др.

Немногочисленные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о недостаточном уровне психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра.

**Изложение основного материала исследования.** Цель предпринятого нами исследования – экспериментальное изучение родительской психолого-педагогической компетентности в области воспитания и обучения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и возможности ее оптимизации через программу психолого-педагогического сопровождения.

В нашем исследовании приняли участие 20 родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нормальным психическим развитием – 20 родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Исследование было проведено на базах двух учреждений: МАУ ДО ЦППМСП «Иволга» г.о.г. Бор Нижегородской области, МБДОУ «Детский сад № 315» г. Н. Новгород.

В экспериментальном исследовании используются следующие психодиагностические методики: опросник "Анализ семейных взаимоотношений" (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), опросник "Анализ семейной тревоги" (АСТ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин), методика Дембо-Рубинштейн, опросник для родителей (А.М. Щетинина), модифицированная методика «Родительское сочинение» (О.А. Карабанова).

В ходе экспериментального исследования изучались следующие показатели психолого-педагогической компетентности родителей: стиль семейного воспитания, ролевые установки семьи, уровень семейной тревоги, родительское отношение к ребенку, знание возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, средств взаимодействия.

Нами были получены следующие результаты исследования.

1. Опросник "Анализ семейных взаимоотношений" (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис). Мы выявили, что в группе родителей, воспитывающих дошкольников с РАС ярко выражена гиперпротекция (100%) то есть родители уделяют крайне много времени и сил воспитанию ребенка. Это стало для них смыслом и центральным делом их жизни. Также характерны следующие проявления по отношению к детям: чрезмерное проявление любви и заботы, удовлетворение каждого каприза, желания своего ребенка (54%). Родители «балуют» детей, объясняя это его особенностью, исключительностью, «слабостью ребенка», желанием компенсировать его дефект, чтобы ребенок не чувствовал себя «обделенным» по отношению к нормальным детям. Наравне с этими проявлениями мы также выявили, что дети с РАС имеют минимальные обязанности в семье (63%). Родители не привлекают детей к выполнению даже простейших домашних задач и делают все за него, объясняя это состоянием здоровья ребенка. Также, родители не накладывают на ребенка санкции (72%).

И на фоне всего имеющегося сами родители имеют низкий показатель воспитательной уверенности в себе (56%).

2. Опросник "Анализ семейной тревоги" (АСТ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис). У родителей детей с РАС чаще всего выражена напряженность (55%). Данный показатель характеризует ощущение, что выполнение семейных обязанностей представляет собой непосильную задачу для индивида. Родителем, воспитывающим детей с РАС значительно больше времени и усилий, необходимо вкладывать в выполнение семейных обязанностей, что значительно повышает уровень семейной напряженности. Повышенный уровень общей семейной тревоги у родителей детей с РАС диагностируется у 47%.

3. Тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин). У родителей отмечается среднее значение между принятием и отвержением ребенка (77%). Родители не готовы кооперироваться со своим ребенком, считаться с его интересами (49%). У родителей детей с РАС есть тенденция к установлению симбиотических связей с

ребенком (58%). Родители детей с РАС реже устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стремятся к удовлетворению его потребностей и оградить от неприятностей (83%). Родители относятся к неудачам ребенка отрицательно, видят в ребенке «неудачника» (75%).

4. Методика Дембо-Рубинштейн. Исследование показало, что уровень притязаний у родителей детей с РАС имеет низкое значение в 45% случаев, высокое – в 30% и адекватное – в 25%. Родители имеют высокий и низкий уровень самооценки и завышенный или заниженный уровень притязаний, что характеризует их как личностей неуверенных в себе, с повышенным уровнем тревожности, с тенденцией к избеганию ситуации соревнования, не критичности в оценке достигнутого, ошибочности прогноза и т.п.

5. Опросник для родителей (А.М. Щетинина). Исходя из результатов методики, мы пришли к выводу, что родители детей с РАС недостаточно компетентны в вопросах обучения и воспитания детей. Они редко играют со своими детьми (63%), в основном потому что не владеют достаточным практическим опытом и теоретическими знаниями как играть с «особенным ребенком»; мало знают, как вести себя, когда ребенок капризничает, показывает упрямство (54%); наблюдается недостаток знаний в области возрастной психологии (72%); не владеют учебной литературой, пособиями по воспитанию детей (72%), при этом имеется потенциал и желание к развитию собственных знаний.

6. Модифицированная методика «Родительское сочинение» (О.А. Карабанова).

Методика позволила нам собрать дополнительные сведения об отношении родителей к ребенку, к его особенностям, принятию или непринятию ребенка.

Родители отмечают, что хотели и ждали ребенка, но не готовы были к диагнозу своего ребенка, с которым пришлось столкнуться. Им было достаточно трудно принять сложившуюся ситуацию. Также родители отмечают трудности взаимодействия с ребенком, выстраивания детско-родительских отношений, сообщают о трудностях выстраивания семейных ролей, о трудностях в межличностных отношениях семьи. Не все члены семьи одинаково восприняли и приняли диагноз ребенка, что, в свою очередь, негативно сказывалось на формировании семейных взаимоотношений, выполнении функций и обязанностей и, соответственно, отражалось на ребенке.

Итак, выявив особенности психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с РАС, нами была предложена программа сопровождения родителей данной группы.

Программа включает в себя четыре этапа, каждый из которых ориентирован на проработку таких компонентов как: мотивационный, когнитивный, поведенческий, совокупность которых составляет психолого-педагогическую компетентность родителя.

Этапы:

1. Первый этап (8 встреч по 60-90 минут) - «Подготовка» - родители получают теоретические знания в области педагогических и психологических основ развития детей дошкольного возраста с РАС.

В данный этап включаются лекции различных специалистов (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед и педагог дополнительного образования) по вопросам воспитания, развития детей, а также конструктивного взаимодействия с ними.

2. Второй этап (3 групповых консультаций, 12 индивидуальных консультаций по 40-45 мин) - «Осознание» - родители осознают свою недостаточную компетентность в области педагогики и психологии (существующего положения) по воспитанию и развитию своих детей.

Данный этап предполагает консультативные встречи, где каждый родитель может высказаться, поделиться своим опытом, проанализировать свои ошибки и ошибки других родителей в вопросах воспитания и развития детей дошкольного возраста.

3. Третий этап (3 открытых урока, 1 игровое взаимодействие, 1 тренинг) - «Переоценка» родители переоценивают и осмысливают влияние своего собственного не вполне компетентного поведения по отношению к своим детям.

На этом этапе происходит перестройка существующих моделей поведения, стилей воспитания на продуктивный уровень.

4. Четвертый этап (2 встречи, которые включают арт-терапию, кейс-задания по 90-120 минут) - «Действие» родители апробируют новые способы поведения во взаимодействии с детьми.

Данный этап включает в себя встречи по рефлексии, родители делятся своим опытом.

Итак, проведя предложенную программу сопровождения по оптимизации психолого-педагогической компетентности родителей, мы предполагаем, что родители получают новый опыт, они повысят уровень знаний в области педагогики и психологии, практический опыт по взаимодействию со своим особенным ребенком.

**Выводы.** Таким образом, мы можем сказать, что психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, недостаточна для полноценного развития и обучения ребенка. Ее необходимо повышать с помощью обогащения как теоретических знаний по вопросам обучения и воспитания, так и практическими умениями в области установления контакта с ребенком, конструктивном взаимодействии с ним, принятии его особенностей и нахождении положительных качеств в ребенке.

**Аннотация.** С каждым годом во всем мире возрастает число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Родители не готовы к появлению таких детей в семье. У них можно отметить недостаточный уровень знаний и умений в области воспитания и обучения своих особенных детей, неадекватные воспитательные установки, существуют трудности налаживания контакта с детьми с РАС – психолого-педагогической компетентности. В статье представлены результаты исследования психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Выявлены определенные проблемы в этой области. Представлены этапы программы сопровождения, направленной на оптимизацию психолого-педагогической компетентности родителей.

**Ключевые слова:** компетентность, психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитание детей с РАС, родительские установки.

**Annotation.** Every year the number of children with autism spectrum disorders (ASD) is increasing all over the world. Parents are not ready for the appearance of such children in the family. They may note an insufficient level of knowledge and skills in the field of raising and educating their special children, inadequate educational attitudes, there are difficulties in establishing contact with children with ASD - psychological and pedagogical competence. The article presents the results of a study of the psychological and pedagogical competence of parents raising preschool children with autism spectrum disorders. Certain problems have been identified in this area. The stages of the support program aimed at optimizing the psychological and pedagogical competence of parents are presented.

**Key words:** competence, psychological and pedagogical competence of parents, education of children with ASD, competence, psychological and pedagogical competence, education of children with ASD parents, requiring installation.

#### Литература:

1. Кисова, В.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения на разных ступенях образовательной системы / В.В. Кисова, Ю.А. Кузнецов, А.В. Семенов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6. – С. 367.
2. Конева, И.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция / И.А. Конева, Е.Н. Краснова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 113-116.
3. Коноплева, В.В. Формирование педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС): диссертация ... канд. психол. наук / В.В. Коноплева. – Красноярск, 2017. – 98 с.
4. Никольская, О.С. Проблемы семьи аутичного ребенка / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 76-82.
5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — Москва: Теревинф, 2016. – 288 с.
6. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. Педвузов / В.В. Ткачева. – Москва: АСТ; «Астрель», 2007 – 318 с.

#### УДК 371

### НОРМАТИВНЫЕ И ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ФГОС

*кандидат политических наук, доцент,  
заведующий кафедрой истории и философии Бекиров Сервер Нариманович  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Развитие современного общества и всех его сфер характеризуется тенденциями реформирования с целью повышения эффективности и оптимизации труда, производительности, развития культуры и экономики для улучшения качества жизни и возможности прогнозирования позитивных перспектив [10, С. 74].

Одной из современных тенденций является склонность к стандартизации, в частности стандартизации качества. Эта тенденция охватывает различные сферы деятельности человека: торговля, производство, предоставление различного рода услуг. Не составила исключения и система образования. Ведь от уровня ее качества зависит уровень развития всех сфер общества [2, С. 9].

Уровень качества состояния современной системы образования и подготовки будущих специалистов определяют утвержденные нормативные документы как на государственном, так и на международном уровне. К последним относят международные стандарты качества серии ISO, EQUIS (система повышения качества образования в Европе) и другие документы [2, С. 10].

Говоря о качестве системы образования, нельзя упускать из вида проблему уровня профессионализма сегодняшних педагогов, ведь именно они, по нашему мнению, и определяют эффективность процесса образования в целом, а также, в свою очередь, качество жизни людей и направления развития современного общества [8, С. 279]. В связи с этим разработка и использование оценочных фондов, показателей успешности деятельности педагогов является приоритетным направлением политики в сфере образования в период его модернизации.

Система оценивания деятельности педагогов должна быть независимым, объективным фактором, мотивирующим каждого педагога к достижению поставленных целей образования [7].

Так, в рамках тенденции стандартизации качества образования как логическое следствие возникла потребность в разработке и внедрении стандартных требований, регламентирующий уровень квалификации педагогов, позволяющий им осуществлять профессиональную деятельность в области дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Вышеуказанный документ, принятый в практику с 1 января 2015 года, направлен на оказание нового импульса для развития педагога педагогической общественности [11].

**Изложение основного материала исследования.** Профессиональный стандарт относительно педагогических работников стал инструментом реализации стратегии образования в современном обществе, которое характеризуется существенными и стремительными изменениями социокультурных и экономических реалий, средством повышения качества образования и возможности его вывода на международный уровень [4, С. 129].

В вышеуказанном документе определены основные (объективные и непременно обязательные) требования к педагогу, а точнее к уровню его квалификации, влияющей на результаты успешности обучающихся, что также содействует вовлечению педагога в решение задачи, касающейся мероприятий, направленных на повышение качества образования.

Как было указано выше, современное общество и система образования как одна из его сфер оценивается с точки зрения выведенных стандартизированных норм, которые прописаны в ряде документов различных уровней. Так, основным документом, регламентирующим уровень профессионализма и готовности педагога к реализации целей современного образования, является профессиональный стандарт. Данный документ, в свою очередь, также регламентируется и подкрепляется рядом нормативных документов различных уровней. Прежде всего стоит указать документы федерального уровня.

Рассмотрим подробнее юридическую сторону влияния федеральных нормативных документов, которые регламентируют систему внедрения стандарта деятельности педагогических работников.

На федеральном уровне управление системой образования в Российской Федерации осуществляется Министерством науки и высшего образования Российской Федерации. К функциям данного ведомства относят: выработку государственной политики и нормативно-правовое регулирование системы образования. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации призвано также к выполнению функции Федерального агентства по образованию (Рособразование), деятельность и сила влияния которого были упразднены в 2010 году. К этим функциям относятся:

- оказание определенного перечня государственных услуг;
- управление федеральным имуществом учреждений образования;



– исполнение правоприменительных функций в области образования, воспитания, опеки и попечительства касательно несовершеннолетних граждан Российской Федерации, а также социальной поддержки и защиты обучающихся образовательных организаций [3].

Нормативные документы федерального уровня (законы, акты, приказы) в сфере образования также уполномочены принимать Президент и Правительство РФ [9].

Функции, которые заключаются в осуществлении контроля и надзора в сфере образования, уполномочена осуществлять Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). Деятельность этого государственного ведомства направлена на осуществление ряда функций (полномочий):

- лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных организаций;
- аттестации преподавательского состава и научных сотрудников высших учебных заведений;
- аттестации выпускников образовательных организаций;
- подтверждения и нострификации документов (аттестатов, дипломов, свидетельств и т.п.) об образовании.

К перечню общих полномочий федеральных органов государственной власти в сфере образования относятся:

- функции разработки и проведения единой государственной политики в указанной области;
- функция утверждения федеральных государственных образовательных стандартов на всей территории государства;
- функция установления государственных требований к осуществлению всех уровней общего образования, а также к деятельности и подготовке педагогов [1].

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что нормативные акты федерального уровня, должны беспрекословно исполняться на всей территории государства. Составление и внедрение региональных и локальных нормативных документов должно быть в соответствии с документами федерального уровня (то есть не перечить их положениям).

Перечисленные государственные нормативные документы федерального уровня курируют систему внедрения профессионального стандарта в сфере деятельности педагогических работников в сфере дошкольного начального общего, основного общего и среднего общего образования. Однако специфика и особенности некоторых регионов требуют разработки дополнительных региональных документов.

Управление системой образования на региональном уровне в Российской Федерации осуществляют органы исполнительной власти. К ним относятся министерства (труда, образования и науки, юстиции, экономики и другие), а также региональные департаменты образования. Управление образованием на муниципальном уровне осуществляют департаменты и управления образования, муниципальные отделы образования.

Согласно федеральным законам и постановлениям, в Российской Федерации вышеуказанные органы государственной региональной власти наделены рядом полномочий, а именно:

- осуществлением государственного контроля (надзора) в области образования за деятельностью организаций, которые осуществляют образовательную деятельность на территории конкретного субъекта РФ (исключения составляют высшие учебные заведения);
- осуществлением контроля над деятельностью органов местного самоуправления, которые осуществляют управление в области образования на определенной территории;
- проведением лицензирования деятельности образовательных организаций на территории конкретного субъекта РФ (исключения составляют организации, осуществляющие деятельность в сфере высшего профессионального образования);
- проведением государственной аккредитации деятельности учреждений, которые осуществляют образовательную деятельность на территории данного субъекта РФ (исключения составляют организации, которые перечислены в п. 7 ч. 1 ст. 6 действующего Федерального закона «Об образовании в РФ»);
- осуществлением утверждения документов об образовании и об уровне квалификации педагогических работников.

К особым полномочиям органов региональной государственной власти в области образования относят разработку и реализацию региональных программ развития образования. Процесс разработки и внедрения региональных образовательных программ должен происходить с учетом региональных социальных, экологических, демографических, экономических, этнокультурных и прочих особенностей конкретного субъекта РФ.

К нормативным документам регионального уровня, касающихся системы внедрения стандарта, регулирующего образовательную сферу, относятся те документы, которые определяют регламент оказания государственной услуги «Аттестация педагогических кадров». Это могут быть: регламент по проведению аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных организаций и их руководителей, подведомственных учреждений, которые осуществляют образовательную деятельность, положения о формах и процедурах проведения аттестации работников образовательных организаций, положения о критериях оценки уровня квалификации учителей при прохождении аттестации.

Система внедрения профессионального стандарта относительно деятельности педагогических работников подразумевает учет и наличие документов локального уровня (то есть конкретной организации, специализирующейся на осуществлении образовательной деятельности) [4, С. 69].

Каждая организация, осуществляющая образовательную деятельность, составляет собственные локальные нормативные акты, которые должны быть созданы с учетом положений федеральных и региональных нормативных документов. К ним относят различные акты, положения, инструкции, правила и т.п.

Кроме того, стоит уточнить, что существуют общеустановленные локальные акты, наличие которых в учреждении является обязательным для всех образовательных организаций, а также бывают дополнительные акты, которые принимаются в учреждении по желанию администрации.

Независимо от типа локального документа, каждый акт обязателен для исполнения как для работника, так и для работодателя. Исключения составляют только те случаи, когда содержание документа противоречит законодательству Российской Федерации.

Трудовые и другие отношения в образовательной организации, непосредственно связанные с ними, в Российской Федерации регулируются трудовым законодательством [13]. Сюда также включается законодательство об охране труда и другие акты, содержащие положения и нормы трудового права, коллективные договоры, соглашения и локальные нормативные акты, регламентирующие основы трудового права в РФ.

Работодатели (администрация организации, осуществляющей образовательную деятельность) принимают внутренние локальные акты, которые содержат нормы трудового права. Локальные нормативные акты принимаются в пределах своей компетенции (образовательной организации) в соответствии с трудовым законодательством и другими актами, которые регламентируют нормы трудового права [14].

Хотя Трудовой кодекс и регламентирует составление и уровень влияния локальных нормативных актов, однако в нем нет их четкого определения. В тексте ТК РФ отсутствует также и перечень документов, которые можно считать локальными актами.

По мнению ряда современных исследователей [1; 5], локальными актами стоит считать те внутренние нормативные документы, которые принимаются работодателем организацией. Такие документы должны содержать правила трудового поведения и протекания трудового процесса. Так, составленные администрацией локальные нормативные акты рассчитаны на неоднократное применение к различному кругу лиц (сотрудников).

Однако, по нашему мнению, данная формулировка локального акта является слишком узкой, так как к основным документам, которые содержат правила поведения, можно отнести, например, правила внутреннего трудового распорядка или инструкции по охране труда. Понятие же локального акта как такового гораздо шире. Для внесения ясности в его определение, обратимся к ст. 8 ТК РФ. В статье указано, что локальный акт – документ, в котором содержатся нормы трудового права. Данный документ принимается работодателем в пределах его компетенции в соответствии с законами и иными нормативными правовыми актами, коллективным договором, соглашениями [14].

Относительно того, какие акты следует отнести к локальным, мнений достаточно много. Локальными актами, бесспорно, являются правила внутреннего распорядка трудовой деятельности, различные положения (о персональных данных, об оплате труда, об аттестации), инструкции по охране труда и т.п. Ряд специалистов относят к перечню указанного типа документов актам также штатное расписание и график отпусков, а некоторые – и приказы руководителя [5].

Относительно сферы применения профессионального стандарта педагога в образовательной организации должны присутствовать следующие локальные акты:

- трудовой договор (или эффективный контракт) между руководителем образовательной организации и педагогом;
- положение об оплате труда;
- порядок, формы и правила проведения аттестации;
- должностная инструкция педагога, педагога-организатора, педагога группы продленного дня и т.д.;
- номенклатура должностей образовательной организации;
- штатное расписание осуществления образовательной деятельности в организации;
- устав образовательной организации;
- основная образовательная программа образовательной организации;
- программа развития образовательной организации;
- коллективный договор;
- правила внутреннего распорядка трудовой деятельности;
- положение о конфликте интересов работника школы;
- локальные акты, которые направлены на нормативное сопровождение методической работы организации, положения по работе органов школьного самоуправления (совет педагогов, совет педагогического коллектива) [12].

Указанные выше документы федерального, регионального и локального уровней предусматривают нормативно-правовое сопровождение системы внедрения профессионального стандарта деятельности педагогических кадров как на всей территории РФ и ее субъектов, так и в рамках каждой образовательной организации.

**Выводы.** Учитывая вышесказанное, можно резюмировать, что для полноценного и эффективного внедрения стандарта педагога в систему деятельности образовательной организации первым и обязательным этапом должно стать изучение нормативно-правовой базы и составление пакета документов локального уровня по вопросам перехода деятельности организации образования на систему работы согласно требованиям профстандарта педагога.

**Аннотация.** В статье рассматриваются нормативные и правовые основания, регламентирующие использование профессионального стандарта педагога в условиях ФГОС. В работе определена потребность в разработке и внедрении стандартных требований, регламентирующих уровень квалификации педагогов, позволяющий им осуществлять профессиональную деятельность в области дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, современное общество, система образования, профессиональная подготовка будущих педагогов.

**Annotation.** The article discusses the regulatory and legal grounds governing the use of the professional standard of a teacher in the conditions of the Federal State Educational Standard. The paper identifies the need for the development and implementation of standard requirements regulating the level of qualification of teachers, allowing them to carry out professional activities in the field of preschool, primary general, basic general and secondary general education.

**Key words:** professional standard, modern society, education system, professional training of future teachers.

#### Литература:

1. Беспалов, М.В. Государственная политика и правовое регулирование в сфере образования и системе образовательных услуг в современной России / М.В. Беспалов, В.А. Котенев, А.В. Кузьмин, Т.В. Ряховская // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 12 (140). – С. 132-140.
2. Калинина, Е.Ю. Нормативно-правовое обеспечение перехода на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения / Е.Ю. Калинина // Universum: Вестник Герценовского университета. – № 5. – 2011. – С. 9-13.
3. Котенев, В.А. Государственная политика в области образования в России на современном этапе / В.А. Котенев, А.В. Кузьмин // Ученые записки Тамбовского отделения РГСУ. – № 3. – 2015. – С. 7-11
4. Кудрина, Е.Л. Компетентностный подход как парадигма подготовки специалистов в сфере культуры и искусства / Е.Л. Кудрина, А.В. Шунков // Профессиональное образование в России и за рубежом. – № 2 – 14. – 2014. – С. 69-75.
5. Лазарев, В.С. Проекты локальных актов по введению федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения / В.С. Лазарев // Инновационные проекты и программы в образовании. – № 4. – 2010. – С. 9-15.
6. Назарова, С.И. Экспертиза качества педагогического образования на основе профессионального стандарта педагога / С.И. Назарова // Человек и образование. – № 1 (42). – 2015. – С. 129-134
7. Оганезова, Л.М. Аттестация педагогических кадров и профессиональный стандарт педагога – новые подходы / Л.М. Оганезова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 1. – 2015. – С. 9-14
8. Петунин, О.В. Компетенции учителя в свете требований профессионального стандарта педагога / О.В. Петунин // Символ науки. – № 6. – 2015. – С. 278-280
9. Указ Президента РФ от 07 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».
10. Фролов, Ю.В. Профессиональный стандарт педагога с точки зрения компетентностного подхода / Ю.В. Фролов // Справочник заместителя директора школы. – 2009. – № 6 (июнь).
11. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Мин-ва труда и соц. защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н : зарегистрирован Минюстом 06.12.2013 г.: рег. № 30550 // Рос. Газета: Документы [Электронный ресурс]. – URL: Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

12. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, г. Москва. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedag0g-d0k.html>

13. ТК РФ, Статья 5. Трудовое законодательство и иные акты, содержащие нормы трудового права // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683/a841e9eba9f6a64a663eccde223009b49b6a0464](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/a841e9eba9f6a64a663eccde223009b49b6a0464)

14. ТК РФ, Статья 8. Локальные нормативные акты, содержащие нормы трудового права // <http://www.trudkod.ru/kommentarii/chast-1/razdel-1/glava-1/st-8-tk-rf>

УДК 371

## **ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ ПЕДАГОГА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КРИТЕРИЕВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ОТНОСИТЕЛЬНО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ УРОВНЕЙ**

*кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Целенаправленная педагогическая деятельность, целью которой является развитие обучающихся, формирование у них предметных, метапредметных и личностных результатов, предполагает также и профессиональный рост педагога как одного из важнейших субъектов процесса образования [6].

На основе анализа нормативных государственных документов и исследований современных ученых [2] можно увидеть, что основными элементами системы профессионального роста педагога в нынешних условиях являются:

1. Квалификация как результат образования, самообразования и развития педагога (данный факт подтверждает получение документа (свидетельства) о профессиональной подготовке).

2. Квалификационные уровни представляющие собой ступени профессионального роста педагога.

3. Квалификационная категория, под которой следует понимать степень определения уровня квалификации, являющегося достаточным для поощрения специалиста и для определения уровня и спектра доступных для него профессиональных действий.

4. Спектр требований к системе должностей [4].

5. Профессиональный стандарт, который описывает требования к профессиональной деятельности педагога и регламентирует ее на федеральном уровне, а также оценка деятельности учителя на соответствие требованиям, сформулированным в указанном государственном документе.

6. Соединение в профессиональном стандарте педагогической деятельности уровней квалификации педагогов относительно уровней общего образования.

**Изложение основного материала исследования.** Процесс дифференцирования уровней квалификации педагогических работников, которые можно также считать уровнями профессионального развития или роста учителей, предполагает, прежде всего, разграничение уровней сложности профессиональных задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности работников системы образования, и качества их решения педагогами [1]. Данные задачи по дифференцированию уровней с учетом вышеизложенных положений зафиксированы в профессиональном стандарте учителя [7].

Учитывая международную практику применения профессиональных стандартов оценки качества специалистов, требования к дифференцированным уровням квалификации педагогов, сформулированные в стандарте, включают спектр требований к компетентному исполнению задач и обязанностей специалистом на рабочем месте [3].

Уровни квалификации педагога являются показателями качества и в то же время своеобразными сборниками, которые содержат требования к знаниям, умениям, профессиональным навыкам и опыту работы, которые необходимы для выполнения трудовых педагогических функций.

Квалификационные уровни специалиста в области образования составлены по определенной структуре с учетом принципа иерархичности. Критерии и факторы, влияющие на дифференциацию уровней, позволяют проследить, как меняется уровень знаний, умений и компетенций от одного квалификационного уровня к следующему. Соответственно происходят изменения и в областях глубины знаний, характера умений и навыков, уровня ответственности педагога за результаты собственной педагогической деятельности и другие показатели профессионализма и компетентности педагога.

При работе по дифференциации уровней профессионального развития педагогических работников проводилось экспертное исследование, направленное на установление соответствия содержания стандарта квалификационным уровням педагогов [5]. По результатам этой работы была найдена возможность соотнести трудовые действия педагогов с четырьмя уровнями профессионального развития, которые можно воспринимать в качестве возможных квалификационных категорий. На основе обобщения результатов проведенной работы были сформулированы трудовые действия педагога, которые соответствуют каждому из четырех уровней.

Нулевой, или входной, уровень соответствует квалификации педагога, который обеспечивает образовательную деятельность в роли помощника учителя, несущего ответственность за реализацию основной образовательной программы [5].

Первый уровень заключается в ведении педагогом педагогической деятельности, направленной на выполнение задач, которые ставятся перед педагогами более высокого уровня квалификации. Такой педагог может самостоятельно определять задачи своей работы.

Педагог второго уровня профессионального роста предполагает самостоятельное компетентное осуществление основной образовательной программы по предмету. Третий уровень характеризует специалиста, показателем которого является компетентность в области проектирования образовательных программ. Достижение данного уровня возможно при наличии педагогического опыта.

Педагог четвертого уровня профессионального развития может осуществлять деятельность, связанную с решением задач в области управления деятельностью педагогов, методической работы и наставничества.

Рассмотрим соответствие разработанных в ходе экспертных исследований уровней профессионального роста педагогов квалификационным уровням, указанном в профессиональном стандарте педагога. Так, в стандарте выделено 4

квалификационных уровня, включающих ряд требований по заявленным выше критериям (образование, знания, владение трудовыми действиями, компетенциями и т.д.).

Итак, первый уровень соответствует квалификационной категории, получившей условное название «Педагог (учитель, воспитатель)». Рассмотрим наглядно требования, выдвигаемые к педагогу данного уровня.

Таблица 1

Требования к образованию	Требования к опыту работы	Требования к умениям	Требования к знаниям	Требования к профессиональным навыкам
1. Наличие среднего профессионального образования по специальностям: «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Педагогика дополнительного образования», «Специальное дошкольное образование», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», а также профессиональной переподготовки по профилю профессиональной деятельности. 2. Наличие высшего образования (уровень бакалавриата) по направлениям «Педагогическое образование», «Педагогическое образование с двумя профилями», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование».	1. Отсутствуют требования к опыту для специалистов, имеющих квалификацию бакалавра. 2. Требуется практический опыт не менее двух лет для специалистов, имеющих среднее профессиональное по специальностям: «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Педагогика дополнительного образования», «Специальное дошкольное образование», «Коррекционная педагогика в начальном образовании».	Способность специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности, предполагающей определение задач собственной работы по достижению цели, способность к взаимодействию с другими специалистами, ответственность за результат выполнения работы. 2. Умение разрабатывать, контролировать, оценивать и корректировать направления профессиональной деятельности, принимать технологические решения. 3. Способность применять профессиональные знания технологического характера, к самостоятельному поиску, анализу и оценке профессиональной информации. Способность к обеспечению и самостоятельному осуществлению образовательной деятельности.	Наличие широкого диапазона теоретических знаний, приобретенных на основе получения дополнительного профессионального образования и самообразования.	Практические умения по обеспечению и осуществлению образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования. 2. Использование широкого набора практических умений в конкретной области трудовой деятельности. Анализ ситуации и выбор наиболее оптимальных путей реализации поставленного задания с учетом использования диапазона практических и теоретических знаний. 3. Анализ, интерпретация и адаптация полученной информации с учетом конкретной области деятельности. 4. Разработка и применение методических приемов с использованием знаний и умений из различных профессиональных источников информации. 5. Оценка результатов деятельности с точки зрения эффективности использованных подходов.

Второй уровень квалификации соответствует квалификационной категории «Педагог со стажем». Его требования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Требования к образованию	Требования к опыту работы	Требования к умениям	Требования к знаниям	Требования к профессиональным навыкам
<p>1. Наличие среднего профессионального образования по специальностям: «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Педагогика дополнительного образования», «Специальное дошкольное образование», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», а также профессиональной переподготовки по профилю профессиональной деятельности.</p> <p>2. Наличие высшего образования (уровень бакалавриата) по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Педагогическое образование с двумя профилями», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», а также профильного дополнительного профессионального образования.</p>	<p>Требуется практический опыт работы не менее пяти лет для специалистов со средним профессиональным образованием и не менее двух лет для специалистов с высшим образованием (уровень бакалавриата).</p>	<p>1. Способность специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности, предполагающей определение задач собственной работы по достижению цели, способность к взаимодействию с другими специалистами, ответственность за результат выполнения работы.</p> <p>2. Умение разрабатывать, контролировать, оценивать и корректировать направления профессиональной деятельности, принимать технологические решения.</p> <p>3. Способность применять профессиональные знания технологического характера, в том числе инновационные, к самостоятельному поиску, анализу и оценке профессиональной информации.</p> <p>4. Способность к обеспечению и осуществлению самостоятельной образовательной деятельности.</p> <p>5. Способность к проектированию образовательной деятельности.</p>	<p>Наличие широкого диапазона теоретических знаний, носящих специализированный характер в рамках области профессиональной деятельности.</p>	<p>1. Практические умения по организации, обеспечению, осуществлению образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования.</p> <p>2. Использование широкого диапазона теоретических знаний, носящих специализированный характер в рамках области профессиональной деятельности для решения поставленных задач в условиях рабочей ситуации. Осознанное выполнение стандартных и разработка творчески-ориентированных подходов, направленных на выполнение трудовой деятельности с наибольшей эффективностью. Освоение инновационных подходов в практической деятельности. Оценка и отбор информации, необходимой для развития области деятельности.</p> <p>3. Разработка методических подходов с использованием специальных знаний и умений и экспертных источников информации. Оценка результатов деятельности с точки зрения эффективности использованных подходов. Применение инновационных подходов и технологий в оценке результатов деятельности.</p>

Следующий дифференцированный уровень соответствует категории «Педагог-методист». В таблице 3 детально представлены требования, выдвигаемые к данному уровню согласно профессиональному стандарту.

Таблица 3

Требования к образованию	Требования к опыту работы	Требования к умениям	Требования к знаниям	Требования к профессиональным навыкам
Наличие высшего образования (уровни магистратуры, специалитета) по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Педагогическое образование с двумя профилями», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», а также профильного дополнительного профессионального образования.	Требуется практический опыт не менее пяти лет.	1. Решение задач методического, исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности процессов образовательной деятельности. 2. Способность к обеспечению, осуществлению и проектированию образовательной деятельности.	Наличие новых знаний междисциплинарного и межатраслевого характера.	1. Практические умения по организации, обеспечению, осуществлению, проектированию образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования. Освоение инновационных подходов в практической деятельности. Оценка и отбор информации, необходимой для развития области деятельности. 2. Решение задач исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности процессов. 3. Применение инновационных подходов и технологий в оценке результатов деятельности.

Четвертый уровень квалификации педагога соответствует категории «Педагог-наставник». Рассмотрим подробнее, какими качествами, знаниями и умения должен обладать такой учитель.

Таблица 4

Требования к образованию	Требования к опыту работы	Требования к умениям	Требования к знаниям	Требования к профессиональным навыкам
Наличие высшего образования (уровень магистратуры) по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», а также профильного дополнительного профессионального образования.	Требуется практический опыт более пяти лет.	1. Определение стратегии, управление процессами и деятельностью (в том числе инновационной) с принятием решения на уровне организации. 2. Решение задач исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности процессов. 3. Способность к организации, обеспечению, осуществлению, проектированию и управлению образовательной деятельностью.	Наличие новых знаний междисциплинарного и межатраслевого характера.	1. Практические умения по обеспечению, осуществлению, проектированию и управлению образовательной деятельностью. 2. Освоение и/или создание новых знаний в области педагогики или междисциплинарного и межатраслевого характера. 3. Решение задач методологического, исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности процессов.

**Выводы.** Подводя итог, стоит уточнить, что в целом дифференцированные уровни развития педагога соответствуют квалификационным категориям учителей (кроме нулевого). Таким образом, критерии, формирующие требования к

деятельности учителя, указанные в профессиональном стандарте, и являются теми уровнями развития, которыми должен идти каждый педагог в процессе своего непрерывного профессионального роста.

**Аннотация.** В статье обоснована проблема требований к профессиональным компетенциям педагога с точки зрения критериев профессионального стандарта относительно дифференциации квалификационных уровней. В работе отмечено, что целенаправленная педагогическая деятельность, целью которой является развитие обучающихся, формирование у них предметных, метапредметных и личностных результатов, предполагает также и профессиональный рост педагога как одного из важнейших субъектов процесса образования.

**Ключевые слова:** модернизация образования, профессиональные компетенции, педагог.

**Annotation.** The article substantiates the problem of the requirements to the professional competencies of a teacher from the point of view of the criteria of the professional standard regarding the differentiation of qualification levels. It is noted in the work that purposeful pedagogical activity, the purpose of which is the development of students, the formation of their subject, meta-subject and personal results, also assumes the professional growth of a teacher as one of the most important subjects of the educational process.

**Key words:** modernization of education, professional competencies, teacher.

#### Литература:

1. Антонова, А.В. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя / А.В. Антонова, И.М. Клименко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 81-86.
2. Блинкова, Л.В. Организация личностно-ориентированного сопровождения профессионального роста педагогов / Л.В. Блинкова, Н.П. Гуринова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. – № 1. – С. 42-44.
3. Кудрина, Е.Л. Компетентностный подход как парадигма подготовки специалистов в сфере культуры и искусства / Е.Л. Кудрина, А.В. Шунков // Педагогическое образование в России и за рубежом. – № 2 – 14. – 2014. – С. 69-75.
4. Махотин, Д.А. Профессиональные и образовательные стандарты: соотношение требований к современному педагогу / Д.А. Махотин // Вестник РМАТ. – № 2-3 (5-6). – 2012. – С. 89-100
5. Методические материалы по результатам поэтапного внедрения стандарта профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). – М.: Москва. – 2015. – 64 с.
6. Сиденко, Е.А. Профессиональное развитие педагога в условиях введения ФГОС нового поколения / Е.А. Сиденко // Образование и наука. – 2012. – № 8. – С. 5-14.
7. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, г. Москва. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedag0g-d0k.html>

УДК 372.874

#### РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖА

*студентка Белозерова Дарья Сергеевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент Бакиева Ольга Афанасьевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В современном мире, в век цифровых технологий, где на экранах всевозможных компьютерных устройств происходит искажение цветов окружающей действительности, неизбежно снижается цветовосприятие у подрастающего поколения.

Известно огромное значение в общем развитии и становлении личности человека, которое оказывает восприятие окружающего мира, основанного на имеющихся у человека различных чувств (зрение, слух, обоняние, осязание, вкус, равновесие).

Одним из важных аспектов зрительного восприятия оказывающий влияние на становление образной картины мира является способность различать цвета, цветовосприятие.

Как утверждали древние мудрецы, развитое цветовосприятие способно укрепить Дух человека и его духовно-нравственное становление [5].

В этой связи в настоящее время особую актуальность приобретает проблема развития навыков цветовосприятия у детей и подростков.

Этой проблемой занимались различные ученые, психологи и педагоги, такие как: Е.И. Игнатьев, А.М. Новиков, Т.С. Комарова и др.

Так, например, Комарова Т.С. в своем исследовании о значении цвета в изобразительном творчестве выделяет следующее понятие «цветовосприятие». По ее мнению, цветовосприятие является умением различать, называть, использовать, дифференцировать и группировать различные цвета [2].

В своих исследованиях, психолог Игнатьев Е.И. цветовосприятие рассматривает как восприятие цвета, сопровождающееся определенными образами и связанными с ними воспоминания, эмоции и психические состояния [1].

**Изложение основного материала исследования.** Таким образом, рассмотрев несколько определений понятия цветовосприятия разными авторами мы можем уточнить определение, в котором цветовосприятие – возможность зрительного аппарата к восприятию различных цветов и их характеристик; способность глаза к определению именно физических свойств цвета, а также способность психики к эмоциональному восприятию цвета.

Для решения задачи этой статьи нам необходимо уточнить понятие «навыки цветовосприятия».

В российской педагогической энциклопедии дается такое определение навыку: «навык, действие, в составе которого отдельные операции стали автоматизированными в результате упражнения» [4].

Понятие «навык» рассматривал Новиков А.М., он отмечал, что это такой компонент деятельности, который является автоматизированным, сформированный при множестве повторений [3].

Навыки в художественной деятельности будут связаны с автоматизированными действиями, связанными с художественной деятельностью, и выражаются в творческих работах.

Таким образом, в нашем исследовании мы будем использовать такое понятие как «навыки цветовосприятия», которое понимаем как сформировавшиеся при многократных повторениях (упражнениях, тренировках) автоматизированные

действия, связанные с художественной деятельностью направленные на восприятие различных цветов и их характеристик, которые находят отражение в материале и в творческих работах.

Известно, что эффективным средством развития цветовосприятия является изучение Живописи в учреждениях дополнительного художественного образования.

В соответствии с этим задача деятельности учеников будет заключаться в развитии у них навыков воспринимать цвета и их свойства; навыков называть эти цвета и их оттенки; навыков группировать цвета по их характеристикам.

К таким действиям, направленным на многогранное развитие цветовосприятия, относятся:

- ознакомление учащихся со свойствами цвета;
- мотивация к восприятию и различению цветовых оттенков в видимых предметах окружающей действительности;
- обогащение цветовосприятия на основе анализа живописных произведений художников и понимании замысла их произведений;
- получение художественного опыта цветовосприятия с помощью различных упражнений.

Следовательно, проанализировав понятие навыки цветовосприятия, мы пришли к выводу, что для успешного развития данного качества у обучающихся необходим определенный процесс, состоящий из множества компонентов (беседы, побуждения, анализа произведений, заданий и упражнений и др., направленных на более эффективное восприятие цветов и их свойств).

В ходе наблюдения нами было выявлено, что для полноценного развития навыков цветовосприятия у обучающегося необходимо создание соответствующих условий образовательного процесса, способствующих наиболее эффективно воспринимать множество различных цветов и оттенков и правильно их дифференцировать. Правильное цветовое объединение является эстетически приятным для наших глаз, поэтому со временем мы запоминаем их наиболее удачные комбинации, что позволяет применять полученные знания на практике.

Для создания эффективных условий в процессе обучения Живописи, направленных на развития цветовосприятия рассмотрим различные методы по выстраиванию цветовой гармонии при выполнении живописного пейзажа.

Одним из эффективных методов является метод анализа живописного произведения.

Обучая анализу живописных произведений художников учителю необходимо обратить внимание на художественный замысел автора и акцентировать заинтересованность обучающихся на использовании в этой связи цветовой палитры. При этом важно рассмотреть творческую идею художника и материал с помощью которого автор воплощает свой замысел. Техника исполнения позволяет создавать цветовую гамму и тональную градацию, раскрывающую творческий замысел.

Постановка цели анализа живописного произведения позволяет выстраивать последовательность вопросов к анализу, логичность выводов и как итог понимание творческой идеи автора.

Так, например, анализируя произведение Архипа Куинджи «Березовая роща», педагог знакомит обучающихся с историей создания произведения, с особенностями эпохи, с творческим замыслом автора. Важно обратить внимание на постановку задач, которые перед собой поставил живописец, создавая произведение.

После предварительной работы по творчеству живописца, можно предложить вопросы цветового анализа живописного произведения.

1. Как соотносится цветовая гамма полотна с основной идеей произведения?
2. Какую цветовую гармонию использовал художник?
3. Как художнику удалось передать воздушную перспективу?
4. Определите сколько оттенков зеленого использовал в своей палитре автор?

Разрабатывая вопросы к цветовому анализу живописного произведения необходимо учитывать различные аспекты анализа такие как:

- содержание произведения, в котором необходимо связать идею и использование в целом цветовой гаммы;
- технический аспект, который предполагает использование автором живописного материала и его возможности в варьировании цветом и его градацией;
- эмоциональный аспект полотна, который можно рассматривать как с точки зрения, прочтения эмоций автора, так и с точки зрения, какие эмоции вызывает произведение у зрителя.

Учитывая эти общие рекомендации в использовании метода анализа произведения в процессе развития цветовосприятия обучающихся можно заключить, что грамотно выстроенный цветовой анализ живописного произведения позволяет сформировать у обучающегося представления о художественном опыте, который существует в изобразительном искусстве и который может стать отправной точкой в процессе создания живописного пейзажа.

Следующим этапом в процессе развития цветовосприятия у обучающихся может стать анализ цветового колорита в природе, при выполнении творческого задания по созданию живописного этюда пейзажа с натуры. Здесь важным аспектом может стать показ педагогом создания цветовой палитры и работа над этюдом.

Основать палитру: осознанно выбрать краски, подходящие для отображения состояния природы на момент написания, отразить характер и настроение. Написание дневного солнечного пейзажа будет сильно отличаться от вечернего, где солнце уже заходит за горизонт. Это означает, что первый пейзаж будет более освещен, нежели второй и цветовая насыщенность может варьироваться. Введение цвета является усилителем эмоционального восприятия.

В этюде требуется постараться отразить сначала общие тональные отношения в результате анализа натуры. Для их передачи, при построении цветовых отношений этюда не следует применять самые светлые и яркие краски. Редким явлением в природе являются чистые, насыщенные цвета, поэтому верным будет выбор в пользу сдержанных, спокойных цветов, с минимальным диапазоном использования ярких, кричащих оттенков.

Необходимым является определить гамму красок (более светлая или темная) для построения пропорциональных отношений.

Все эти методы могут использоваться во взаимосвязи и решать одни и те же обучающие задачи. При этом каждый метод может быть использован в отдельности.

При выполнении этюда обучающимися необходимо проводить постоянное сравнение цветовых оттенков и в отслеживании изменений цвета, тона и контраста в изображаемом объекте, в анализе изменения цвета у края формы, а также его сравнении с остальными пятнами.

В творческом задании по выполнению этюда, обучающиеся получают живописные навыки, направленные на создание различных цветовых сочетаний и градаций, что развивает навыки цветовосприятия. Возможность сравнить цветовые сочетания в окружающей действительности и в выполняемом этюде расширяет навыки цветоразличения.

**Выводы.** Подводя итог, можно сказать, что эффективные методы: анализа произведения известных художников, анализа цветового колорита в природе, показа педагогом создания цветовой палитры и работа над этюдом, творческого задания по созданию этюда, открывают возможности по развитию навыков цветовосприятия у обучающихся, полнее ощутить взаимосвязь чувства цвета художника с практическими действиями.



**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема развития навыков цветовосприятия обучающихся детских художественных школ на занятиях в процессе выполнения пейзажа. Авторы выявляют различные эффективные методы: анализ произведения известных художников, анализ цветового колорита в природе, показ педагогом создания цветовой палитры и работа над этюдом, творческие задания по созданию этюда, которые позволяют шире использовать возможности живописного пейзажа по развитию цветовосприятия у обучающихся.

**Ключевые слова:** навыки цветовосприятия, методы, анализ, творческое задание, пейзаж.

**Annotation.** The article deals with the actual problem of developing the skills of color perception of students of children's art schools in the classroom in the process of performing a landscape. The authors identify various effective methods: the analysis of the work of famous artists, the analysis of color color in nature, the teacher's demonstration of the creation of a color palette and work on an etude, creative tasks to create an etude that allow wider use of the possibilities of a picturesque landscape for the development of color perception among students.

**Key words:** color perception skill, methods, analysis, creative task, landscape.

#### **Литература:**

1. Игнатьев, Е.И. Восприятие цвета у детей школьного возраста при обучении рисованию / Е.И. Игнатьев // Вопросы психологии. – 1957. – №1. – С. 45-52.
2. Комарова, Т.С. Цвет в детском изобразительном творчестве / Т.С. Комарова, А.В. Размыслова. – Москва: Пед. о-во России, 2007 (Владимир: Владимирская книжная типография). – 144 с.; 20 см.
3. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 1617 с.
5. Сурина, М.О. Цвет и символ в искусстве, дизайне и архитектуре: учеб. пособие для вузов, обучающихся худож. спец. и дизайну / М.О. Сурина. – Ростов-на-Дону, Феникс: МарТ, 2010. – 151 с.

#### **УДК 371**

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*студентка Брониковская Дарья Александровна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Актуальность темы данной статьи связана с тем, что в ФГОС НОО определена новая для образования проблема: подготовить человека, умеющего находить и извлекать необходимую ему информацию в условиях ее обилия, усваивать ее в виде новых знаний. То есть речь идет о формировании у учащихся информационной компетенции. Учитель должен учить не просто запоминать и воспроизводить знания, а применять их на практике. В.В. Гузеев подчеркивал, что «...Проектное обучение поощряет и усиливает истинное учение со стороны учеников, расширяет сферу субъективности в процессе самоопределения, творчества и конкретного участия». Учитывая безусловные достоинства проектного метода и возрастные возможности младших школьников, реально и целесообразно его применение уже в начальном звене школьного образования.

Данная проблема не нова и в психолого-педагогических исследованиях определяется: идеями проектного и проблемного обучения (Д.Ж. Дьюи, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Н.Я. Лернер, В. Оконь, В.В. Гузеев, И.Д. Чечель, Е.С. Полат и др.); идеями организации образовательных сред (М.В. Кларин, О.С. Газман, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, В.В. Рубцов, И.А. Басва, Т.А. Прищепа и др.); идеями педагогического сопровождения и помощи (А.В. Петровский, М.Р. Битянова, Н.В. Пилипчевская, С.К. Турчак, Т.С. Ходырова и др.).

Цель статьи: обосновать значимость педагогического проектирования в учебной деятельности младших школьников.

**Изложение основного материала исследования.** В современных условиях жизни требуется, чтобы человек мыслил и работал творчески, а кроме того умел принимать неординарные решения. Непосредственно по этой причине метод проектов считается одним из самых развивающих методов обучения, ведь он формирует условия для творческой самореализации учащихся, повышает мотивацию к обучению и способствует развитию умственных способностей, формирует навыки поисково-исследовательской технологии.

Изучив научную литературу Евгении Семёновны Полат можно сделать вывод, что на данный момент проектирование в учебной деятельности развивается по трем основным направлениям. Первое направление говорит о том, что метод проектов основан на самостоятельной, творческой, глубоко мотивированной, целесообразной, познавательной деятельности школьников, так же, как один из методов интегрированного обучения. Второе направление утверждает, что социальное проектирование с учащимися начало активно использоваться в системе общего и дополнительного образования, и представляет собой решение конкретных социальных проблем. В третьем направлении проектирование осуществляет поиск и создание новых видов педагогической деятельности, моделей образования и тому подобное [3].

Само слово «проект» заимствовано из латинского и означает «брошенный вперед». В современном понимании – это намерение, идея, которые будут осуществлены в будущем при определенных условиях. В научной литературе существует несколько понятий-определений этого слова.

Целью проектирования считается формирование условий, при которых обучающиеся без помощи других приобретают знания из разных источников, учатся использовать их для решения новых задач познавательного и практического вида, улучшают коммуникативные умения, работая в различных группах, а так же развивают исследовательские умения и аналитическое мышление.

Проекты для младших школьников трудны и проблематичны, т.к. дети еще слишком малы для проектирования. Однако это возможно. Здесь мы говорим не о полноценных проектах, выполненных учащимися самостоятельно, а об элементах проектной деятельности.

Осуществление проекта учитывает взаимосвязь с реальной жизнью, оригинальность формы и самостоятельность изготовления, создания материалов, которые по сути являются разными видами документирования (фото-, аудио-, видеоотчет, анкета, таблица и т.п.).

Для учащихся, метод проектов имеет большую значимость, ведь во время реализации проекта они: учатся добросовестно выполнять работу, благодаря чему испытывают положительные эмоции; проявляют любовь к школе, избавляясь от проблем с дисциплиной; обретают умения совместной деятельности; учатся ставить цель, принимая во

внимания суждение товарищей; учатся показывать результат, составлять план своих действий на каждом этапе; учатся анализировать собственный труд; упражняют свои ум и мышление. Данный список можно продолжать бесконечно, потому что на практике метод проектов рассматривается как нововведение, целью которой является создание для ребенка оптимальных условий для овладения умением активно приобретать, обновлять и развивать свои знания, сможет их творчески применить.

Начиная работать по методу проектов могут возникнуть некоторые проблемы. Во время подготовки и проведении урока не мало важно обладать искусством коммуникаций, не давить на детей своим авторитетом, не навязывать собственного мнения, предоставить возможность детям лично ощутить желание исследовать и изучить определенный вопрос; обладать способностью поддерживать в группе положительный эмоциональный настрой; осуществлять контроль учащихся при взаимодействии друг с другом; способствовать равноценной участия членов группы в решении поставленных задач; психологически и эмоционально настраивать рабочую группу на положительное решение проблемы.

На наш взгляд, разрешение проблематичных задач заключается в педагогическом мастерстве учителя, а также в знании различных методик, поскольку основой метода проектов является интерактивный метод, а именно – групповая технология. Помимо этого, данный метод опирается на личностно ориентированное обучение и воспитание и никак не может обойтись без направлений гуманной педагогики.

Такие авторы как Битянова М.Р. и Беглова Т.В. выделили основные задачи проектной технологии в начальной школе. На сегодняшний день ими являются: формирование навыков самостоятельной деятельности и применение знаний в нестандартных ситуациях; формирование у учащихся коммуникативных способностей; формирование навыков научно-исследовательской работы [1].

Эффективная организация проектирования как особого типа интеллектуальной деятельности младших школьников требует: наличие образовательной проблемы, довольно не простой и важной, для того чтобы соответствовать и удовлетворять учебные запросы и жизненные потребности учащихся; исследовательского характера поиска решения проблемы; эмоциональной окрашенности учебного процесса; создание ситуации успеха (интереса, удивления, стремление изучать поставленный вопрос); активизации психической деятельности учащихся (мышления, внимания, памяти, речи, воли); практического и теоретического значения результата и готовности к практическому использованию этого результата; обширного применения на уроках парной и групповой форм организации учебной деятельности учащихся; подытоживание результатов проектной деятельности, цель которой – осознание учениками своих успехов и недостатков.

Проекты, выполняемые в рамках современного учебно-воспитательного процесса начальной школы, классифицируют по нескольким признакам. Рассмотрим их.

1. За деятельностью, доминирующей в проекте: исследовательские; информационные; прикладные (практико-ориентированные); творческие; игровые; в последнее время возможным является использование в четвертом классе телекоммуникационных проектов (при наличии материальной базы, профессиональной подготовки учителей информатики, четким определением темы и аудитории проекта, контролем за их проведением).

2. По количеству учебных предметов, охваченных проектом: монопредметные (внутрипредметные); межпредметные (где интегрируется содержание нескольких учебных предметов); сверхпредметные (содержащие содержание дисциплины, не входящей в программу начальной школы).

3. По количеству участников проекта разделяют на: индивидуальные; парные; групповые; коллективные. Как правило, индивидуальные и коллективные проекты у учащихся младшего школьного возраста используются редко.

4. По продолжительности выполнения: краткосрочные (минипроекты, рассчитанные на срок от одного до нескольких уроков в течение недели); среднесрочные (проекты, рассчитанные от двух недель до двух-трех месяцев); долгосрочные (проекты, рассчитанные на срок один-два семестра и более). Практика свидетельствует, что долгосрочные проекты используются достаточно редко и требуют специальной подготовки учащихся, учителя и создания проектной материальной технической базы, привлечения родителей и общины.

5. По характеру контактов: внутренние (проекты, проводимые в пределах одного класса); параллельные (проекты, проводимые в рамках параллели классов); межшкольные (проекты, проводимые с привлечением учащихся различных школ района, города); областные; региональные; всероссийские; международные. Учащиеся начальных классов, как правило, участвуют в проектах Первого и второго типа.

6. По характеру партнерских взаимодействий: кооперативные; соревновательные; конкурсные [2].

Специалисты по психологии рекомендуют оставить приоритетными в начальной школе только кооперативные проекты.

В современной педагогике выделяется 6 этапов работы над проектом:

1 этап – подготовка к проектированию. Здесь необходимо обособить детям значимость и любопытство предлагаемого исследования. Они должны понять проблемность и трудность решения вопроса.

2 этап – планирование. На данном этапе учитель распределяет детей на группы в зависимости от их желаний. Каждая группа определяет план своих действий.

3 этап – исследование. На этом этапе каждая группа исследует собственную область проблемы: прорабатывает энциклопедии, словари, справочники, художественную литературу, проводит фото- и видеосъемку и тому подобное. Эта работа осуществляется в учебное время, кроме проведения кратковременного проекта, рассчитанного на один урок.

4 этап – результаты. Приобретенные материалы дети собирают в папку группы. Просматриваются и выбирают наиболее интересный, на их взгляд, материал.

5 этап – оформление отчета. Это – итоговый урок. Каждая группа в установленном учителем порядке отчитывается по своей теме.

6 этап – оценка результатов процесса. Это – итог проведения всего проекта: рассмотрение полученного видеоролика, презентации, портфолио, стенной газеты, высказывания и пожелания детей и тому подобное [2].

Каждый этап требует определенного времени и имеет логически законченное содержание. Формы презентации проектов могут быть разные: устный журнал, конференция, выставка, тематический сборник, спецвыпуск газеты, информационный бюллетень, заочное путешествие и тому подобное.

Проектная деятельность обеспечивает высокую мотивацию. Ученики пишут и говорят о себе и своих интересах, проводят небольшую исследовательскую работу, занимая при этом активную позицию.

Проектная работа личностно ориентировочная: она либо об ученике, либо для него, она передает его личное отношение и обеспечивает его личную деятельность. Каждый ученик сможет найти себе работу, учитывая свои способности.

Работа над проектами доказывает, что дети активно участвуют в их создании, учатся выражать собственный взгляд на информацию, с удовольствием ставят перед собой цель, задачу, проблему и легко их решают, учатся выбирать главное, осуществлять поисковую работу, поднимают свой уровень обучения.

При использовании проектного метода все участники учебно-воспитательного процесса решают целый ряд разноуровневых дидактических, воспитательных и развивающих задач. Это способствует развитию познавательных навыков учащихся, формированию умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

Метод проектов – это способ относиться к детям таким образом, чтобы пробуждать в них все самое лучшее, а затем позволять им поверить в себя как можно сильнее [2].

**Выводы.** Таким образом наша работа свидетельствует, что проектирование поощряет и усиливает искреннее стремление учащихся к обучению, потому что оно: ориентированно на личность ученика; использует различные дидактические подходы: обучение в действии, независимые занятия, совместное обучение, мозговой штурм, ролевую игру, дискуссию и т. д; позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле.

**Аннотация.** В статье анализируется сущность педагогического проектирования, роль проектной деятельности в развитии младшего школьника. Нами были рассмотрены: направления по которым развивается современное проектирование; задачи и классификация проектной технологии; этапы работы над проектом.

**Ключевые слова:** проектирование, учебная деятельность, младший школьник, проектная деятельность.

**Annotation.** The article analyzes the essence of pedagogical design, the role of project activity in the development of a younger student. We have considered: the directions in which modern design is developing; the tasks and classification of project technology; the stages of work on the project.

**Key words:** design, educational activity, junior student, project activity.

#### **Литература:**

1. Битянова, М.Р., Беглова Т.В. Учимся решать проблемы: Программа развития проектного мышления у младших школьников. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. – М.: Генезис, 2017. – 96 с.
2. Гузеев, В.В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. – 2015. – № 6. – С. 39-48.
3. Полат, Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2018. – 271 с.

#### **УДК 371**

#### **КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА И СФЕРА ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ**

*кандидат педагогических наук, доцент Везетиц Екатерина Викторовна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Период модернизации системы образования вызывает множество изменений как организационных, так и качественных. Эти изменения касаются не только содержания и форм организации процесса обучения и воспитания, но и, как результат, требований к личностно-профессиональным качествам педагога. Ведь педагог является ключевой фигурой реформирования системы образования. Еще К.Д. Ушинский утверждал, что «в деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [9, С. 174].

По мнению многих исследователей, формирующих концептуальные основы современного образования, с учетом нынешних условий развития системы образования в стремительно изменяющихся социокультурных условиях ведущим профессиональным качеством педагога, которое он должен систематически демонстрировать своим воспитанникам, является умение учиться.

Ключевыми умениями современного педагога являются:

- готовность к переменам;
- деятельностная мобильность;
- склонность к нестандартным профессиональным действиям;
- высокий уровень ответственности и самостоятельности в вопросах принятия профессиональных решений [14].

Обретение перечисленных характеристик деятельности успешного компетентного педагога невозможно без расширения пространства педагогического творчества [12], с целью которого является порождение «новых ценностей, идей, самого человека как творца» [10, С. 849].

Профессиональная деятельность педагога должна быть освобождена от традиционной, часто несущественной регламентации, избавлена от тотального контроля.

Существующие ранее квалификационные уровневые характеристики и должностные инструкции, загоняющие деятельность педагога в тесные рамки, которые обременяют его формальными требованиями и дополнительными функциональными обязанностями, отвлекают педагога от непосредственной творческой педагогической деятельности, не отвечают современным требованиям, порожденным духом времени.

**Изложение основного материала исследования.** Исследователь Е.И. Рогов подчеркивает, что бытует мнение о том, что педагог со стажем, ввиду большой многолетней нагрузки, работая в условиях жестких алгоритмов, имеет устойчивые авторитарные педагогические установки, которые выступают как преграда для проникновения нового опыта [6, С. 320]. Данное мнение несколько иронично корректирует В.В. Сериков, говоря о том, что в период модернизации инновации приходят так внезапно, требуя массы рутинной, в частности бумажной, работы, «будто бы педагоги всегда готовы автоматически выполнять любую разрядку, любой стандарт, любое нововведение, идущее сверху» [8, С. 246].

По мнению И.С. Огоновской, заполнение бесчисленных бумаг, участие в собраниях и заседаниях, дежурство, обязательное нахождение в школе во время каникул, составление формализованных рабочих программ, заполнение электронных журналов и др. провоцирует снижение творческих сил педагогов, приводит к стрессам и раннему профессиональному выгоранию [5, С. 17].

Так, возникла потребность в составлении документа, который, с одной стороны, регламентировал бы деятельность педагогов, а с другой – позволял раскрепостить педагога, позволить максимально творчески раскрыться в области осуществления обучающей, воспитательной и развивающей деятельности.

Реформой, реализующей вышеизложенную цель, стало создание документа «Профессиональный стандарт педагога», позволяющего дать новый импульс развитию деятельности педагога [14].

В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», сегодня каждая школа вправе реализовывать программы дошкольного, начального и среднего общего образования. Так, возникает потребность определения единого подхода к формулировке компетенций как педагога, так и воспитателя дошкольного образования [7].

В современной педагогической науке уже существует ряд исследований о проблеме определения сущности и системе внедрения документа. Данные проблемы отражены в исследованиях Барылкиной Л.П., Махотина Д.А., Оганезовой Л.М., Петунина О.В., В.В. Серикова, Фролова Ю.В. и других авторов. Появление новых явлений в науке и обществе порождает проблему выведения дефиниции и понятийного аппарата. Так, уже сегодня известны различные подходы и попытки к определению понятия и назначения стандарта.

По мнению авторов стандарта, это «документ, включающий перечень профессиональных и личностных требований к работнику, действующий на территории всего государства» [13]. Соответственно, профессиональный стандарт педагога – это документ, регламентирующий деятельность педагогических работников дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, а также «характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности» [13].

В рамках рассмотрения сущности и специфики стандарта деятельности педагогических работников под квалификацией стоит понимать «ступень профессиональной подготовленности работника, позволяющая ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности. Показателем профессиональной квалификации являются квалификационные категории, которые присваиваются работнику в соответствии с нормативными характеристиками данной профессии. Квалификационная категория педагога – это соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности педагогического и (или) управленческого труда, обеспечивающий работнику возможность решать профессиональные задачи» [3].

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что квалификация педагога – это показатель уровня профессиональной подготовки специалиста и его готовности к профессиональной деятельности в сфере образования. Данный уровень складывается из профессиональных компетенций педагога [4], под которыми следует понимать «личные возможности должностного лица, его квалификация, знания, опыт, позволяющие принимать участие в разработке определённого круга решений или решать самому вопрос благодаря наличию у него определённых знаний, навыков.

Компетенция – это способность осуществлять какую-либо деятельность, как привычную, так и новую, на основе органического единства знаний, умений, опыта и отношений, а также это способность применять знания, умения отношения и опыт в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях» [3]. В свою очередь под понятием «компетенция педагогическая» понимаем «единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности» [3], способность успешно осуществлять трудовую деятельность на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач.

Непосредственно стандарт – это документ, который включает «перечень профессиональных и личностных требований к педагогу и имеет регламентирующее действие на территории всей Российской Федерации» [13].

Региональное дополнение к стандарту педагога – это документ, который содержит «дополнительные требования к квалификации учителя, позволяющие ему выполнять свои обязанности в реальном социокультурном контексте» [13].

Внутренний стандарт организации образования – это специальный документ, составленный руководством конкретного учреждения образования и определяющий квалификационные требования к педагогическим кадрам. Внутренний стандарт должен соответствовать образовательным программам, реализуемым в конкретной организации образования.

К понятийному аппарату стандарта отнесем также ключевые области. Это специальные разделы документа, которые соответствуют структуре деятельности учителя, а именно: процессам обучения, воспитания и развития обучающегося.

В системе терминологического аппарата изучаемого документа отведено место также понятию аудита. Это систематический, независимый и документируемый процесс, позволяющий получить свидетельства проверки качества и осуществлять их объективную оценку с целью определения степени выполнения выдвигаемых требований.

Внутренний аудит – это процесс определения уровня выполнения требований самим учреждением или другим, но от его имени для внутренних целей. Внешний аудит – это процесс, проводимый независимой от образовательной организации стороной. Он может быть осуществлен надзорными органами или организациями, которые представляют интересы потребителей образовательных услуг.

При внедрении стандарта должны быть учтены такие требования и закономерности:

- документ должен быть составлен и использован в соответствии со структурой профессиональной деятельности педагога;
- данный документ не должен стать инструментом жесткой регламентации деятельности педагога;
- стандарт направлен на то, чтобы освободить педагога от выполнения дополнительных сопровождающих функций, которые отрывают его от выполнения своих непосредственных обязанностей – осуществлять обучающую, воспитательную, развивающую деятельность;
- данный документ должен побуждать педагогических кадров к поиску нестандартных решений профессиональных задач;
- стандарт должен использоваться в соответствии с международными нормами и регламентами;
- при внедрении профессионального стандарта учителя важным является учет требований профильных министерств и ведомств, регламентирующих вопросы исчисления трудового стажа, начисления пенсий и т.п.

Изучаемый в нашем исследовании документ разработан и составлен в соответствии с уровнями образования, определяющими специфику педагогической деятельности. Так, в стандарте выделяются следующие специальности: педагог дошкольного образования (воспитатель), педагог начальной, основной и старшей школы.

В дальнейшем планируется расширение сферы применения стандарта педагога на такие специальности, как: педагог дополнительного и системы профессионального образования.

Учет осуществления педагогической деятельности в образовательных организациях с обучающимися, отличающимися проблемами в развитии или наличием ограниченными возможностями, вызывает необходимость введения дополнительных специальностей, регламентированных стандартом педагога.

Планируется введение таких специальностей, как педагог-психолог, социальный педагог, дефектолог, тьютор, который оказывает индивидуальное сопровождение и поддержку детей-инвалидов и других обучающихся с особыми образовательными потребностями. Так, профессиональный стандарт педагога следует воспринимать как открытый документ, позволяющий возможность дополнения, расширения и корректировки.

Говоря о сущности и специфике стандарта, следует указать его преимущества и возможные недостатки согласно взглядам современных исследователей состояния образования в условиях внедрения ФГОС.

Так, современные исследователи А.В. Антонова и И.М. Клименко выделяют ряд положительных сторон феномена разработки и внедрения профессионального стандарта педагогической деятельности. Указанные авторы считают факт выхода и процесс его внедрения в педагогическую практическую деятельность, безусловно, положительным. Свое мнение исследователи составили не только на основе изучения нормативных документов, сопровождающих стандарт профессиональной педагогической деятельности, и теоретических положений самого документа, но и на основе изучения мнений ряда ученых, преподавателей и учителей-практиков, озвучивших их на I Всероссийском форуме учителей общественно-научных дисциплин, проведенном 14-15 марта в Екатеринбурге, где обсуждались проблемы внедрения профессионального стандарта учителя.

По мнению А.В. Антоновой и И.М. Клименко, «именно с профессиональных стандартов и должно начинаться выстраивание программ подготовки специалистов» [1, С. 81]. В защиту введения профессионального стандарта педагога выступило большинство участников вышеуказанного форума, отмечая, «что профессиональный стандарт педагога в определенной степени является идеалом, то есть принципиально недостижимой целью, к которой, тем не менее, необходимо стремиться» [1, С. 81].

Введение анализируемого документа предусматривает повышенную подготовку педагога в области психологии, так как в тексте документа систематически наблюдаются такие замечания, как «освоение и применение психолого-педагогических технологий...» [14, С. 8], «оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды» [14, С. 7]. Данный аспект позволяет сделать подготовку специалистов более качественной, универсальной.

В тексте профессионального стандарта педагога представлены основные требования к уровню знаний, умений, навыков, профессионально-значимых личных качеств. Однако, по мнению А.В. Антоновой, в тексте стандарта наблюдается «почти полное игнорирование компетентного подхода, за исключением формирования компетенций общей культуры учителя и ИКТ-компетентности» [1, С. 82]. Данная проблема поднимается и Ю.В. Фроловым [11].

Учитывая мнение исследовательницы, не стоит забывать о том, что обсуждаемый стандарт является документом открытым, подразумевающим расширение и корректировку в ходе его применения относительно деятельности и оценки труда педагогических кадров. В то же время перечень компетенций, которыми должен обладать учитель-предметник, указан, однако специальные требования и рекомендации относительно наличия необходимого уровня сформированности ведущих компетенций педагога представлено в стандарте выборочно.

В тексте профессионального стандарта педагога, учитывая дисциплинарную важность русского языка и математики при подготовке к ЕГЭ и поступлению выпускников школ в высшие учебные заведения, этим предметам отведена особая роль. Так, в стандарте разработаны стандартные требования для модулей предметного обучения по математике и русскому языку [14].

Изменчивый характер социокультурных реалий современного общества и особенности взросления современных детей, стили их обучения и усвоения ими обучающей, воспитательной и развивающей информации порождает возникновение новых требований к квалификации педагога. Но от него нельзя требовать тех умений и компетенций, которым он не был обучен, которые не были сформированы [14, С. 1].

Соответственно, внедрение стандарта должно повлиять на систему высшего профессионального педагогического образования путем изменения стандартов подготовки педагогических кадров в высшей школе и их переподготовки в учреждениях повышения квалификации.

Итак, профессиональный стандарт педагога – это «документ, в котором раскрыты трудовые действия, необходимые умения и знания для учителя дошкольного, начального, основного и среднего общего образования; трудовые функции процесса обучения, воспитательной и развивающей деятельности» [1, С. 83], направленный на расширение свободы деятельности педагога, мотивацию его к творческому, научно-исследовательскому, новаторскому труду.

Однако, несмотря на расширение рамок свободы деятельности педагога в области науки и творчества, стандарт одновременно повышает уровень его ответственности за результаты собственного профессионального труда, предъявляя требования к его квалификации путем регламентирования ее оценки конкретным перечнем критериев и показателей.

Учитывая различный уровень квалификации педагогов, предусматривается процедура постепенного внедрения стандарта в систему оценки квалификационных уровней работников в области образования.

При введении стандарта важным аспектом являются не только уровни квалификации педагогов, но и педагогические условия, в которых они осуществляют профессиональную деятельность. Именно поэтому данным документом предусматривается введение региональных и школьных компонентов учета особенностей (например, преобладание сельских школ в регионе, специфика деятельности педагога в мегаполисе, этнический состав обучающихся и т.п.), и специфики образовательных программ (инклюзивная школа, образовательная организация с определенным предметным, спортивным, художественным уклоном и т.п.), реализуемых в учреждении.

Это мнение подтверждают исследователи Л.П. Барылкина и Г.С. Остапенко, подчеркивая, что федеральный вариант документа может быть дополнен также «внутренним стандартом организации образования, в соответствии со спецификой реализуемых в ней образовательных программ» [2, С. 84].

При составлении внутренних стандартов образовательной организации при наполнении региональных и школьных компонентов от руководства (администрации), педагогического коллектива, родителей, общественности, экспертного сообщества требуются совокупные творческие усилия, которое должно быть общими согласовано, принято и утверждено.

**Выводы.** Стремление к достижению общего согласованного мнения в обществе относительно вопроса введения стандарта заложено уже в процессе разработки самого документа, составления апробации и внедрения, начиная с обсуждения проекта будущего документа, заканчивая установлением сроков его внедрения.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме концепции профессионального стандарта педагога и сфере его применения. В работе обоснована мысль о том, что как любое нововведение, внедрение стандарта требует от образовательных организаций, их руководителей и самих педагогов понимания сущности документа и специфики деятельности по новым требованиям.

**Ключевые слова:** педагог, модернизация, стандарт.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of the concept of the professional standard of a teacher and the scope of its application. The paper substantiates the idea that, like any innovation, the introduction of the standard requires educational organizations, their managers and teachers themselves to understand the essence of the document and the specifics of activities under the new requirements.

**Key words:** teacher, modernization, standard.

**Литература:**

1. Антонова, А.В. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя / А.В. Антонова, И.М. Клименко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 81-86.

2. Барылкина, Л.П. Проблемы введения и реализации ФГОС и профессионального стандарта педагога / Л.П. Барылкина, Г.С. Остапенко // Перспективы науки и образования. – № 1 (13). – 2015. – С. 81-86
3. Джумаева, Н.Э. Педагогические термины и понятия. / Н.Э. Джумаева, А.Р. Сохибов. – КАРШИ, 2014. – 70 с.
4. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Вестник учебно-методического объединения по профессиональному образованию. – 2005. – № 1 (37). – С. 5-12.
6. Огоновская, И.С. Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения / И.С. Огоновская // Образование и наука. – № 1. – 2013. – С. 3-18
7. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
8. Рябов, В.В. Критерии оценки педагогической деятельности на языке компетенций и компетентностей: предложения по созданию профессионального и образовательного стандартов педагога / В.В. Рябов, Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин. – М.: НИЦ «Инженер», 2007.
9. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
10. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – 528 с.
11. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
12. Фролов, Ю.В. Профессиональный стандарт педагога с точки зрения компетентностного подхода / Ю.В. Фролов // Справочник заместителя директора школы. – 2009. – № 6 (июнь).
13. Швецова, Н.А. Профессиональная компетентность учителя в образовательном процессе / Н.А. Швецова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 3. – С. 77-79.
14. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, г. Москва. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedag0g-d0k.html>

## УДК 372.8

### БУМАЖНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*студентка Ветошкина Полина Олеговна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
ассистент кафедры искусств Шеишук Екатерина Ивановна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В современном мире проблема развития детского творчества становится все более актуальной. Это связано с тем фактом, что образовательные стандарты ставят задачу формирования личности активной, мобильной, способной решать задачи нестандартно, мыслить творчески. Детство – это наиболее благоприятный период для всестороннего развития личности. Творчество в это время может стать универсальным и обычным способом существования индивидуума. Многочисленные научные исследования разных времен говорят о бескрайних возможностях детей, поэтому одной из приоритетных задач педагога является создание комфортных условий для стимулирования и направления формирования творческого мышления у детей. Так, развивая творческое мышление в процессе занятий бумажным искусством, младшие школьники активно вовлекаются в деятельность, приобретают знания, навыки и умения, развивают познавательную активность. Младший школьник усваивает опыт, который впоследствии станет фундаментом для их применения в профессиональной сфере, в жизни.

Работа с бумагой на уроках по изобразительному искусству решает несколько задач развития личности обучающегося. В психической сфере это развитие аналитического, пространственного, творческого мышления, памяти, восприятия, осязания. С практической стороны ребенок получает знания о пространственных значениях предметов, навыки воспроизведения предметов в объеме и на плоскости. С точки зрения физиологии развитие мелкой моторики пальцев. Ну и личностные приобретения – это развитие трудолюбия, аккуратности, сотрудничества и многое другое.

Проблемами изучения творческого мышления детей занимались такие ученые как Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская [1], [4], [8], [9], [11]. В ходе анализа психолого-педагогической литературы, а также методических разработок учителей по изобразительному искусству было выявлено, что темы по бумажному искусству практически не находят своего отражения в научных трудах и педагогических разработках. Поэтому целью исследования было изучение процесса развития творческого мышления младших школьников посредством изучения бумажного искусства. На наш взгляд педагогам необходимо внедрять различные техники и художественные материалы на уроки для развития любознательности, активности детей. Как отмечает Д.Б. Богоявленская, в условиях переменчивой российской действительности, необходимо не только много знать, но и быть способным решать самостоятельно непростые задачи в жизни. Поэтому приоритетным в образовании является не только развитие интеллекта, но и развитие творческого мышления [1].

**Изложение основного материала исследования.** Мышление – это психическая характеристика личности, которое представляет собой процесс познания мира, через постижение новых знаний, их накопления, а также способности выводить новые умозаключения. Анализ литературы показал, что в психологии принято выделять следующие виды мышления:

- наглядно-действенное мышление (является первичным для осмысления действительности, например, ребенок сравнивает предметы, прикладывая их друг к другу; анализирует, строя из предметов различные конструкции; классифицирует их, раскладывая по цвету, форме и размеру и т.д.);
- наглядно-образное мышление является более высоким (мыслительные процессы уже опережают действия, например, чтобы представить предмет и охарактеризовать его свойства, ребенку уже нет необходимости осязать его);
- словесно-логическое мышление полностью состоит из абстрактных мыслительных процессов (при таком мышлении предметы могут вообще не иметь наглядного образа) [8].

Также мышление в зависимости от степени и характера новизны информации делится на репродуктивное (воспроизведение ранее полученной информации), продуктивное приводит к появлению новой информации для человека, но известной для общества, творческое мышление направлено на создание абсолютно нового знания.

Таким образом, к младшему школьному возрасту развитие мышления доходит до высокого уровня развития. Мыслительная деятельность выходит за рамки простого познания окружающего мира, поскольку у них наблюдается потребность в установлении связей, зависимостей между явлениями и процессами.

Основоположником изучения творческого мышления называют психолога Дж. Гилфорда, который выделил критерии творческого мышления:

- оригинальность (что-то новое, возникающее в результате творческой деятельности);
- гибкость (способность воспринимать и наблюдать за предметами под разными точками зрения) [5].

Некоторые исследователи также называют особенностями творческого мышления: широта и глубина ума, устойчивость, рефлексия, критичность.

Отсюда можно сделать вывод о том, что творческое мышление – это такое мышление, которое направлено на создание нового продукта в процессе активной мыслительной, познавательной и творческой деятельности.

Из определения видно, что развитие творческого мышления тесно связано с творческой деятельностью. Работа с бумагой, осуществляемая с детьми младшего школьного возраста, является одной из самых распространенных. В связи с этим, она может быть весьма различной. Подобный вид деятельности развивает фантазию, учит додумывать детали, проявлять собственную креативность, создавать, проявлять свои идеи в жизнь, развивает познавательную активность и техническое мышление. Еще одним преимуществом подобного вида деятельности является постепенное развитие согласованности действий младших школьников. Сгибание и разгибание бумаги в определенной последовательности является одним из наиболее простых и доступных способов осуществления творческой деятельности младших школьников. В любом случае, работа с бумагой, то есть сам творческий процесс дает возможность почувствовать ребенку радость от полученных результатов, позволяет эмоционально расслабиться и проявить свою творческую инициативу.

Как писал П.П. Блонский: «детский вымысел скучен, и ребенок не критически относится к нему; ребенок раб своей бедной фантазии, движущей силой творческого мышления является творческая практика, накопленный опыт [3].

Существует большое количество разнообразных видов и техник бумажного творчества, но мы рассмотрим несколько самых известных и доступных для детей младшего школьного возраста.

Аппликация. Такой вид творчества подразумевает наклеивание вырезанных деталей, фигур и форм на основание бумажного листа, картона или ватмана. Она может быть плоскостной или объемной, а также существует две разновидности: сюжетная и декоративная. Работая в технике аппликаций, учащимся можно предлагать, как готовые шаблоны из цветной бумаги, так и предложить создать композицию, выбрав самостоятельно цвет, узоры, отдельные элементы и другое. При работе с аппликацией у обучающихся вырабатываются навыки графического и пластического изображения предметов, создания силуэтной формы. Нельзя не отметить и овладение технических навыков, композиционных умений, познание свойств предметов. Дети активно задействуют воображение и мышления с целью создания уникальной работы.

Оригами. Это самобытный вид японского искусства складывания из бумаги фигурок. Здесь обучающимся предлагается сконструировать из бумаги объемные модели животных, предметов быта, отображая их характерные черты в обобщенном виде. При работе в технике оригами развивается логическое мышление, познавательная активность, поскольку ребенку необходимо внимательно слушать инструкции учителя, последовательно выполнять действия, а в ходе выполнения работы контролировать точечные движения рук.

Бумажная филигрань – квиллинг. Тоже является наиболее простым и понятным для обучающихся младшей школы. Суть данной техники заключается в закручивании бумажных полосок различной ширины, с помощью вспомогательных инструментов, например, зубочистка или карандаш. При помощи полученных заготовок ребенок самостоятельно или на заданную тему создает композицию. Тут в полной мере происходит реализация творческой задумки и творческих способностей детей.

Бумагопластика. Данная техника близка с аппликацией, но основным продуктом творчества является объемная модель, где можно наблюдать образ, композицию. Бумагопластика рассчитана на занятия обучающего характера. Здесь важен сам процесс, а не конкретный результат, поскольку дети приобретают навыки учебно-исследовательской работы, опыт работы в сотрудничестве. Осваивая основные приемы – сгибание, вырезание, складывание, смятие, плетение – позволяют изучить свойства бумаги, развить конструкторские способности, ощутить радость творчества, проявить свою индивидуальность и самостоятельность.

Названные техники не единственные в бумажном искусстве. Фантазия детей безгранична, поэтому освоив технику одного вида можно их совмещать, делать интересные творческие продукты, выявлять нестандартные решения работы с бумагой, изучить ее свойства с различных сторон. Вот где большое поле для реализации творческого мышления обучающихся.

Нужно отметить, что любой педагогический процесс должен реализовываться в определенных организационных условиях, где дети смогут наиболее полно себя реализовать:

- поэтапность в изучении новой темы;
- обеспечение благоприятной развивающей среды;
- активное включение в творческую деятельность каждого обучающегося;
- поощрение детской любознательности, активности, самостоятельности.

Так, учитывая специфику этапов изучения бумажного искусства и организационно-педагогические условия, мы попытались подобрать наиболее эффективные методы развития творческого мышления.

При реализации поэтапности изучения новой темы, необходимо дать обучающимся в целом понимание бумажного вида искусства, их видов. Здесь найдут отражение словесные методы – это беседы, обсуждения, рассказы. Далее с помощью наглядных методов можно проиллюстрировать картинку с наиболее интересными примерами работы в разных видах техник, показать видео с поэтапным выполнением творческой работы.

Обеспечение благоприятной развивающей среды достигается за счет использования педагогом эвристических методов, которые используются для развития исследовательской самостоятельности обучающихся. Это могут быть задания на выбор материалов для создания бумажной композиции, например, если использовать простую белую бумагу или газетную, то результат может получиться разным. На данном этапе ребенок ищет эффективные способы решения творческой задачи.

Включение в творческую деятельность реализуется за счет применения педагогом практических методов, таких как выполнение упражнений, экспериментирование, дидактические игры, создание собственной творческой работы. Например, чтобы создать по бумагопластике некую композицию, нужно выполнить несколько упражнений по усвоению базовых приемов: «ребро жесткости», сгибание бумаги, скручивание, вырезание, смятие и другие. В данном случае дети под руководством педагога изучают разные конструктивные приемы, а далее дети должны решить задачу каким приемом можно изобразить, например, листки цветка, елку, рыбку, солнце, облака и т.д. На основе этого обучающимся предлагается создать итоговую работу.

Поощрение детской любознательности, активности, самостоятельности – все это относится к созданию комфортной психологической атмосферы на уроке. Так, одним из методов, может выступить создание «ситуации успеха». Доброе слово, похвала, проявление внимания позволяет ребенку ощущать свою значимость, дает силы и энергию справляться с трудностями и ставить для себя новые, более сложные творческие задачи.

**Выводы.** Таким образом, изученный нами материал позволяет сделать несколько выводов:

- творческое мышление берет свое начало из имеющегося опыта человека и реализуется в активной деятельности обучающегося;
- бумажное искусство обладает большим развивающим потенциалом поскольку обеспечивает развитие ребенка со стороны физиологии, психики, освоения практических навыков, а также приобретения личностных качеств;
- процесс развития творческого мышления будет более эффективным, если создаются определенные организационно-педагогические условия.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема развития творческого мышления младших школьников с помощью изучения бумажных видов искусства. Уроки изобразительного искусства в младшей школе направлены на усвоение знаний в области изобразительного искусства, навыков владения различными художественными материалами в разных жанрах. Также уроки изобразительного искусства должны способствовать развитию воображения, логического и творческого мышления, памяти обучающегося. Одним из средств развития творческого мышления детей является бумажное искусство. Разные техники использования бумаги решают задачи укрепления психического здоровья детей, формирования общей культуры личности. В статье изучается понятие «мышление», рассмотрены виды мышления, а также изучены возрастные особенности творческого мышления младших школьников. С учетом возраста, а также развивающего потенциала определенных техник, в качестве примеров бумажного искусства представлены аппликация, оригами, квиллинг и бумагопластика.

**Ключевые слова:** мышление, творческое мышление, младший школьный возраст, аппликация, оригами, квиллинг, бумагопластика.

**Annotation.** This article deals with the problem of developing the creative thinking of younger students through the study of paper arts. Visual arts lessons in elementary school are aimed at mastering knowledge in the field of fine arts, skills in mastering various art materials in different genres. Also, the lessons of fine arts should contribute to the development of imagination, logical and creative thinking, and the memory of the student. One of the means of developing children's creative thinking is paper art. Different techniques for using paper solve the problems of strengthening the mental health of children, the formation of a common culture of the individual. The article studies the concept of "thinking", considers the types of thinking, and also studied the age-related features of the creative thinking of younger students. Taking into account the age, as well as the developing potential of certain techniques, appliqué, origami, quilling and paper-plastic are presented as examples of paper art.

**Key words:** thinking, creative thinking, primary school age, application, origami, quilling, paper plastics.

#### **Литература:**

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
3. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – Москва: Ленанд, 2018. – 208 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
5. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
6. Крамаренко, Н.Н. Аппликация как средство развития творческих способностей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Крамаренко // Интерактивная наука. – 2018. – №6 (28). – С. 21-23.
7. Кихтенко, С.Н. Техника модульного оригами как средство развития творческих способностей школьников / С.Н. Кихтенко, А.Д. Сухорукова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2019. – №1. – С. 70-72.
8. Немов, Р.С. Общая психология. В 3 т. Том II. В 4 кн. Книга 3. Воображение и мышление: учебник и практикум для СПО / Р.С. Немов. – 6-е изд., пер. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 224 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
10. Тутова, Л.А. Бумагопластика как средство развития творческого воображения / Л.А. Тутова // European research. – 2015. – №1 (2). – С. 68-69.
11. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – Москва: Академия, 1980. – 240 с.

#### **УДК 371**

### **СУЩНОСТЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИХ СОВРЕМЕННУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ**

*кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Одним из актуальных направлений современной системы отечественного образования является внедрение в образовательное пространство нового Федерального государственного стандарта образования (ФГОС). Данное направление отражено в национальной образовательной инициативе, именуемой «Наша новая школа». Последний из указанных документов был утвержден Президентом РФ.

Уровневые стандарты образования внедряются в систему образования в качестве одного из основных средств реализации гарантий конституционных прав гражданина РФ на образование.

**Изложение основного материала исследования.** Современное понимание понятия «образовательный стандарт» представляет собой систему требований. Говоря о ФГОС, государственные требования к обеспечению конституционных



прав российских граждан относительно вопросов образования условно называют «Три Т». Итак, рассмотрим, какие требования составляют данную триаду.

ФГОС включает государственные требования:

- к результатам освоения основных образовательных программ;
- к их структуре;
- к условиям реализации программ [18].

Данные требования существенно изменяют сущность организации процесса образования в целом.

По нашему мнению, основным документом в системе разработки стандартов являются именно требования к результатам освоения основных образовательных программ. Под этими требованиями стоит понимать совокупность потребностей каждой семьи, общества в целом, а также государства к результатам процесса образования. Данная совокупность сформулирована во ФГОС путем обобщения результатов масштабных социологических исследований потребностей общества и особенностей государственной политики в вопросах организации системы образования и ее перспективных направлений.

Исследуя проблему внедрения ФГОС в современную систему образования, можно утверждать, что это принципиально новый формат государственного нормативного документа. Его отличием от предыдущих стандартов, которые в первую очередь акцентировали внимание на его содержании образования, является то, что данный стандарт определяет сущность содержания школьной жизни, процесса обретения знаний и компетентностей, системы становления личности в целом [24].

Новый стандарт образования требует изменений структуры образовательной программы. Так, новые программы на основе ФГОС основного базисного учебного плана включают также ряд программ: формирования у обучающихся УУД, духовно-нравственного развития и воспитания, формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, коррекционной работы, системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы [18].

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что анализируемый выше документ ориентирован на достижение не только предметных, но личностных результатов процесса обучения, воспитания и развития обучающихся.

Согласно новым целям образования, сформулированным во ФГОС, а именно: осуществление воспитания, социально-педагогической поддержки, развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного гражданина России [18], стоит понимать, что современный урок будет направлен на развитие комплекса видов деятельности обучающегося, выполнение им разнообразных проектных, поисковых, исследовательских работ [20, С. 195].

Однако целей обучения, согласно ФГОС, указанных выше, достичь невозможно только в рамках проведения учебных занятий, огромная роль в формировании личности, образ которой прописан основным документом, раскрывающим требования государства к системе образования, отведена внеурочной деятельности. Именно поэтому новые стандарты предусматривают, что во второй половине учебного дня обучающийся должен быть занят в разного вида кружках, секциях, посещать экскурсии, заниматься научно-поисковой работой, принимать участие в работе школьных сообществ, соревнованиях и т.д., в ходе чего он должен научиться действовать, находить выход из проблемной ситуации, принимать самостоятельные решения [23].

Организация образования реализует время, запланированное на внеурочную деятельность, согласно материально-техническим и организационно-методическим возможностям учреждений науки, культуры, спорта, организаций дополнительного образования.

Введение ФГОС дает возможность создать такую образовательную среду, в которой обучающиеся будут обеспечены необходимыми условиями для получения качественного образования. Это объясняется «новым, по мнению Поповой И.Н, взглядом на образовательные результаты» [13, С. 151].

Организации образования сегодня призваны, как было указано выше, достичь не только предметных, но и иных результатов, позволяющих из каждого обучающегося сформировать активную, любознательную, интеллектуально развитую и успешную личность [20].

На данном этапе развития отечественного образования сформулирован общественный и государственный заказ, указывающий не только на важность обучения подрастающего поколения, но и акцентирующий внимание на приоритете воспитания и развития личности обучающихся. В этой связи необходимым выдается концептуальное планирование процесса воспитания личности современного школьника. Данный процесс должен всецело пронизывать все образовательные подсистемы деятельности обучающихся.

Вышеуказанное заключение сделано нами на основе изучения результатов исследований таких ученых в области педагогики, как М.В. Груздев, Е.Б. Евладова, А.В. Золоторева и других; практикующих современных педагогов – Е.В. Денисовой, Т.Н. Соколовой, М.А. Шайхиевой, Т.Г. Бабиной и других, научные и практические разработки которых легли в основу концепции национального образовательной инициативы «Наша новая школа» [22], положений Федерального закона № 273 «Об образовании Российской Федерации» [19], Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [7], Федерального государственного образовательного стандарта [18], примерных образовательные программы внеурочной деятельности, духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся [14].

Сущность внеурочной деятельности нельзя рассматривать без анализа понятия «воспитание». С целью выявить наиболее объективную сущность данного термина педагогики, нами было принято решение проанализировать работы ученых – авторов теорий воспитания. Для получения наиболее продуктивных результатов нами подбирались для анализа работы авторов советского периода и современности, а также исследования зарубежных ученых. Сравнительный анализ исследований позволил сделать ряд выводов, изложенных нами ниже.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что воспитание – это та деятельность, которая направлена на развитие личности, создание условий для ее самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [19].

По мнению Д.В. Григорьева, А.С. Макаренко, Н.Л. Селивановой, воспитание является процессом или пространством для осуществления деятельности, в которой ведущими формами педагогического взаимодействия являются:

- воспитательная работа;
- внеурочная деятельность;
- внешкольная организация досуга обучающихся [3; 4; 9, 17].

В тексте стандарта указано, что воспитание должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в которой единственно возможно присвоение детьми ценностей. При этом воспитание принципиально не может быть сведено к одному определенному виду образовательной деятельности, оно должно охватывать и пронизывать учебную и внеурочную деятельность [18].

Методологической основой современного процесса воспитания, по И.Д. Демаковой, в рамках образовательной деятельности является гуманизация образования [6].

Воспитание личности обучающегося, образ которой заложен в ведущих государственных документах, а именно: ответственного гражданина, человека с лидерской позицией, общественно-активную личность, которая способна принимать самостоятельные решения, участвовать в общественной жизни и формировании будущего общества и государства, является приоритетной задачей современного общества и системы образования, одним из способов достижения которой является привлечение ребенка к внеурочной и общественной работе: к выпуску газет, созданию фоторепортажей, радио- и телевизионных передач, презентаций, статей о социально значимых событиях.

Внеурочное образование способно оказать весомое воспитательное влияние на обучающихся. Оно позволяет развивать у обучающегося потребность к саморазвитию, формировать его готовность и необходимость творческой деятельности, повысить личностную самооценку и осознание собственного статуса в глазах одноклассников, педагогов, родителей. Внеурочная деятельность способствует укреплению самодисциплины, развивает самоорганизованность и самоконтроль обучающихся, позволяет формировать навыки содержательного проведения свободного времени, позволяет формировать у школьников практические навыки здорового образа жизни, умение противостоять воздействию негативных факторов окружающей среды.

Систематическое участие обучающихся во внеклассных программах и мероприятиях способствует сплочению ученического коллектива, укрепляет традиции образовательной организации, формирует благоприятный социально-психологический климат.

Рассмотрев сущность понятия и процесса «воспитание» и отталкиваясь от изложенных выше тезисов, проанализируем теорию внеурочной деятельности на основе трудов Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова [11; 8].

На основе анализа методической литературы можно заключить, что наряду с большим количеством сформулированных определений понятия внеурочной деятельности очевидна проблема использования в рамках данной проблематики смежных понятий: «внеклассная» и «внеучебная» деятельность.

В работах таких авторов, как Ш.А. Амонашвили, Н.М. Верзилина, А. Каирова [12; 8], используется термин «внеклассная работа». На основе работ вышеуказанных ученых в области педагогики можно сформулировать обобщенное понятие. Так, внеклассная работа – это процесс, направленный на расширение знаний, умений и навыков во внеурочное время.

Как самостоятельное понятие с 60-х по 90-е годы минувшего столетия в методической литературе использовался термин «внеклассная работа». Однако в последнее десятилетие XX века появляется термин «внеурочная работа», не имеющий принципиального отличия от определений «внеклассной». В этот период в нормативных документах, педагогических словарях и научных публикациях понятия внеурочная и внеклассная работа используются как тождественные и трактуются как процесс обучения и воспитания, который реализуется по отдельным программам во внеурочное время [16].

Авторы научных публикаций по проблеме внеурочной деятельности акцентируют внимание на принципиальной целостности процесса обучения и воспитания, в котором внеурочная работа является обязательной частью учебной [1].

В глоссарии Стандарта как основной используется термин «внеурочная работа». Глоссарий трактует данное понятие как деятельностьную организацию на основе вариативной части базисного учебного плана, которая организуется участниками процесса образования; Эта деятельность отличается от урочной системы обучения, а также является важнейшей сферой воспитания; сферой индивидуализации в системе образования, где обучающийся может выстроить собственные образовательные траектории [25].

В анализируемых стандартах появляется и понятие «внеучебная работа», связанное с термином «внеурочная работа». Существенным отличием между указанными понятиями является построение деятельности основе принципов целостности и системности.

На основе вышесказанного в данном исследовании будем придерживаться следующего определения понятия внеурочной деятельности: это один из видов деятельности обучающихся, направленный на их социализацию, развитие их творческих способностей во внеучебное время.

Внеурочная деятельность, как и учебная, направлена на освоение основной образовательной программы. Но, говоря о внеурочной, подразумевается, что эта деятельность в первую очередь направлена на достижение личностных, а также метапредметных результатов [18].

Из вышесказанного вытекает и специфика самой внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не столько должен получить информацию (знания), сколько должен научиться действовать.

Внеурочная работа как объединяющее все виды деятельности школьников понятие, в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [4, С. 7], реализуется в контексте системы дополнительного образования. Ряд современных исследователей и теоретиков педагогики указывают на интеграцию общего и дополнительного образования. Так, под интеграцией в ключе анализируемой проблемы будем понимать это одно из непосредственных направлений организационно-методического обеспечения деятельности обучающихся вне учебы. В то же время интеграция рассматривается и в качестве компонента управления образовательной организацией [5].

Внеурочная работа понимается на современном этапе развития педагогики преимущественно как деятельность, которая организовывается во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, проявляется в их участии в ученическом самоуправлении и общественно-полезном труде. В данном исследовании будем рассматривать внеурочную деятельность как составную часть процесса обучения и воспитания, представляющую собой систему организации свободного времени школьников.

Организованную деятельность обучающихся можно классифицировать:

- по месту проведения (классная и внеклассная деятельность);
- по времени проведения (урочная и внеурочная деятельность);
- по отношению к решению учебных задач (учебная и внеучебная деятельность) [2].

Однако сегодня невозможно разделять урочную и внеучебную деятельность лишь относительно достижений планируемых результатов в области воспитания и развития личности обучающегося, так как при решении учебных задач параллельно осуществляется решение поставленных задач воспитания и развития. В то же время большинство форм внеурочной деятельности (кружки, факультативы, секции) направлены на решение учебных задач. Ведь проводимые во внеурочное время театральные, художественные студии, кружки прикладного искусства, спортивные секции могут быть опосредованно связанными с решением учебных задач или вовсе быть не связанными с ними, что позволяет отнести их к внеучебной или к внеурочной деятельности обучающихся. Таким образом, внеурочная деятельность охватывает также учебную и внеучебную деятельность, что отображено на рисунке 1.



**Рисунок 1. Сфера воздействия внеурочной деятельности**

Принципы внеурочной деятельности – это положения, определяющие основные требования к ее структуре, содержанию, формам и методам организации работы. Эти принципы соответствуют целям и задачам всей системы внеурочной деятельности образовательной организации [21]. Они отображают суть деятельности педагогов относительно процесса организации внеурочной и внеклассной работы.

К основным организационным принципам внеклассной работы в данном исследовании отнесем принципы, выделенные В.И. Шепелевой:

- добровольности и массовости;
- учета и развития индивидуальных особенностей и интересов обучающихся;
- связи внеурочной деятельности с учебными занятиями [21].

Принцип добровольности заключается в том, что обучающиеся включаются во внеурочную деятельность по собственному желанию. Особенностью данного принципа является то, что обучающийся, определивший сам свое участие в определенном виде деятельности, добровольно берет на себя обязательство продолжать собственное развитие, что требует от него дополнительных усилий.

Принцип массовости заключается в активном привлечении наибольшего количества обучающихся с разным уровнем специальной подготовленности к участию во внеурочных (внеклассных) мероприятиях.

Принцип учета и развития индивидуальных особенностей и интересов обучающихся предусматривает организацию деятельности обучающихся в контексте их собственного опыта, интересов, наклонностей, сущности мировоззрения, особенностей их эмоционально-чувственной сферы и личностного статуса в ученическом коллективе.

Принцип связи внеурочной деятельности с учебными занятиями заключается в обеспечении единства практических, развивающих и воспитательных целей внеурочных занятий (кружков, курсов, секций, факультативов). В основе данного принципа – связь обучающих материалов, используемых во внеурочной деятельности, с материалом действующих УМК согласно основной образовательной программе организации образования.

Внеурочная деятельность базируется на владении обучающимися навыками и умениями, приобретенными в процессе обучения на уроках, поэтому очень важным является то, чтобы обучающиеся наиболее полно использовали эти навыки и умения во время участия во внеурочных мероприятиях.

В то же время внеклассная работа обладает свойством оказывать положительное воздействие на учебную деятельность обучающихся. Г.И. Мокроусова и Н.Ю. Кузовлева дополняют вышеуказанный перечень также принципами комплексности, увлеченности, развития инициативы и самостоятельности [10].

Принцип комплексности заключается в обеспечении единства и взаимосвязи патриотического, нравственного, эстетического, трудового, физического и экологического воспитания. Внеурочная деятельность должна воспитывать сознательного и ответственного гражданина, который с уважением относится к своей стране и толерантен к другим государствам и народам. Во внеурочной деятельности необходимо прививать обучающимся любовь к прекрасному (пению, музыке, художественному мастерству и др.), чего можно достичь благодаря привлечению школьников к исполнению песен, прослушиванию музыки, оформлению альбомов, стенгазет, изготовлению костюмов и реквизитов для театрализованных постановок [10].

Принцип увлеченности обучающихся связан с выбором конкретных интересных приемов, способствующих эффективному достижению поставленных задач, а также с содержанием обучающих материалов, которое должно быть новым, необычным, захватывающим [10].

Принцип развития инициативы и самостоятельности заключается в стимулировании развития у обучающихся самостоятельности и инициативы в работе. Именно во внеурочной деятельности педагог должен дать обучающимся возможность самостоятельно использовать сформированную систему знаний и способностей. В этой связи стоит позволять обучающимся делать самостоятельно все относительно стороны подготовки и проведения внеурочных мероприятий и проектов, незаметно управляя данным процессом [10].

Самостоятельность обучающихся является основой их творческой деятельности, ведь именно творческое удовлетворение в деятельности провоцирует возникновение рвения к работе и стремления выполнять ее лучше. Инициатива должна стать существенной позицией каждого обучающегося. Деятельность педагога должна быть направлена на то, чтобы побудить своих обучающихся к тому, чтобы они сами предлагали тематику и формы внеурочного общения.

Вышеназванные принципы должны использоваться в комплексе, только так они могут обеспечить целенаправленное и систематическое разностороннее воздействие на развитие личности обучающегося.

Для построения эффективной внеурочной деятельности в образовательной организации необходимым условием является соответствующее организационно-методическое обеспечение, однако, недостаточным. Основным в этой связи является планируемый результат воспитательной работы, а именно – целевой индикатор внеурочной деятельности.

В данном исследовании под результатами понимаем содержательные аспекты духовно-нравственного воспитания и развития, социализации обучающихся, формирование универсальных учебных действий, а также ключевых компетенций.

Субъектами внеурочной деятельности, согласно Закону «Об образовании в РФ» (273-ФЗ), являются обучающиеся, родители обучающихся, педагогические работники [19]. В тексте же ФГОС указаны образовательное учреждение и партнеры в качестве субъектов внеурочной деятельности [18].

В последнем указанном документе сформулированы также основные задачи внеурочной деятельности. К ним относят:

- обеспечение благоприятной адаптации ребенка в школе;
- оптимизация учебной нагрузки обучающихся;
- улучшение условий для развития ребенка;
- учет возрастных и индивидуальных особенности обучающихся [18].

Планируемым результатов организации внеурочной деятельности, согласно ФГОС, является спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное развитие [18].

В Законе «Об образовании в РФ» (273-ФЗ) от 29.12.12 указаны следующие направления внеурочной деятельности:

- игровая;
- познавательная;
- проблемно-ценностное общение;
- досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
- художественное и социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);
- техническое творчество;
- трудовая (производственная) деятельность;
- спортивно-оздоровительная деятельность;
- туристско-краеведческая деятельность [19].

Рассмотрим наглядно примерную структуру внеурочной деятельности образовательной организации:



Рисунок 2. Структура внеурочной деятельности

В ФГОС указаны такие формы организации внеурочной деятельности, как организация экскурсий, школьных клубов, соревнований, работы секций, заседаний круглых столов, ученических конференций, диспутов, школьных научных обществ, олимпиад, поисковых и научных исследований, общественно полезных практик и других форм [18].

На основе исследования проблемы формулировки понятия внеурочной деятельности и раскрытия его сущности, можно заключить, что в теоретических концепциях ученых и методистов и в текстах государственных нормативных документов, регламентирующих систему современного образования существует ряд отличий.

Стоит отметить существенные преимущества современного состояния внеурочной деятельности в нормативных государственных документах, в частности в использовании ее для закрепления и практического использования отдельных аспектов содержания программ учебных предметов, факультативов, курсов [15, С. 19].

**Выводы.** Подводя итог, стоит отметить, что в отечественной методике и научной педагогике существует богатая история развития теории воспитательной деятельности, в которую включены такие понятия, как «внеурочная», «внешкольная», «внеклассная» деятельность (работа).

Достаточное количество исследований и теоретических трудов, составивших базу отечественных научно-теоретических источников в области педагогики, позволяют раскрыть не только сущность понятия внеурочной деятельности, но и организационно-методические компоненты ее обеспечения в общеобразовательной школе, которые будут раскрыты в следующем разделе.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению внеурочной деятельности и ее организационно-методического обеспечения. Согласно новым положениям внеурочная деятельность (термин, который пришел на смену внеклассной работе) является полноценным компонентом целостного образования и охватывает учебную и внеучебную деятельность. Соответственно современное понимание внеурочной деятельности гораздо шире, нежели оно представлено в работах исследователей процесса образования прошлого века.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, педагог, стандарт, обучающиеся.

**Annotation.** The article is devoted to the study of extracurricular activities and its organizational and methodological support. According to the new provisions, extracurricular activity (the term that replaced extracurricular work) is a full-fledged component of holistic education and covers academic and extracurricular activities. Accordingly, the modern understanding of extracurricular activities is much broader than it is presented in the works of researchers of the educational process of the last century.

**Key words:** extracurricular activities, teacher, standard, students.

**Литература:**

1. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014.
2. Гребенюк, О.С. Курс лекций по педагогике / О.С. Гребенюк. – Калининградский университет, 1996.
3. Григорьев, Д.В. Воспитательная система школы: от А до Я / Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов; под ред. Л.И. Виноградовой. – М.: Просвещение, 2006.
4. Григорьев, Д.М. Внеурочная деятельность школьников / Д.М. Григорьев П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010.
5. Давыдова, Н.Н. Развитие взаимодействия образовательных, профессиональных и общественных организаций в условиях сетевой кластерной интеграции / Н.Н. Давыдова, М.Г. Синякова, С.А. Фоменко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 5. – С. 48-52.
6. Демакова, И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика: монография / И.Д. Демакова; М-во образования Рос. Федерации. – М.: Новый учебник, 2003.
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учебное издание / А.А. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
8. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – М., «Университет», 1990.
9. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: ИТРК, 2003.
10. Мокроусова, Г.И. Организация внеклассной работы по немецкому языку / Г.И. Мокроусова, Н.Е. Кузовлева. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
11. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997.
12. Педагогическая энциклопедия [Текст] / гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. – М.: «Советская Энциклопедия», 1966. – 880 с.
13. Попова, И.Н. Актуальные аспекты организации внеурочной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС / И.Н. Попова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – № 33 – 2013. – С. 150-154
14. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование: учебное издание / под ред. В.А. Горского. – М.: Просвещение, 2010. – 111 с.
15. Ребикова, Ю.В. Описание структуры программы внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС НОО / Ю.В. Ребикова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – № 3 (8). – 2011. – С. 19-23
16. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1993-1999.
17. Селиванова, Н.Л. Воспитание: тенденции развития теории / Н.Л. Селиванова // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 33.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
19. Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Рос.газ. – 2012. – № 303.
20. Хайрутдинова, Р.Р. Организация внеурочной деятельности младших школьников по литературному краеведению в контексте требований ФГОС / Р.Р. Хайрутдинова // Теория и практика общественного развития. – № 12. – 2012. – С. 195-198.
21. Шепелева, В.И. Принципы организации внеклассной работы / В.И. Шепелева. – М.: Высшая школа, 1991. – 117 с.
22. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом РФ от 4 февраля 2010 года № Пр-271 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>
23. Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования: письмо Минобрнауки России от 12 Мая 2011 г. N 03-296 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mnogozakonov.ru/catalog/date/2011/05/12/68126/textpage/2/4>
24. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>
25. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт: глоссарий // <http://standart.edu.ru/>

**УДК 371**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*студентка Галюк Анна Евгеньевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);  
доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства Бузни Виктория Александровна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Проблема улучшения качества экологического образования для учащихся в образовательных учреждениях актуальна и в нынешние времена. Отсутствие четкой позиции по охране и взаимоотношению с окружающей среды, напряженная экологическая обстановка, несформированное экологическое самосознание, слабая экологическая культура у людей, – все это требует изменений в улучшении экологического образования. Вопросами изучения проблемы

экологического образования и формирования экологической культуры у учащихся занимались такие ученые, как И.Д. Зверев, Л.П. Печко и др. Проектная деятельность открывает новые возможности для формирования собственного жизненного опыта ребёнка в познании окружающего мира. Поэтому педагог должен способствовать эффективному усвоению экологической культуры у учащихся.

Целью статьи является раскрытие возможностей экологического образования для формирования экологической культуры у младших школьников с помощью метода проекта.

**Изложение основного материала исследования.** В последнее время в начальной школе все больше и больше внимания уделяется экологическому образованию и воспитанию в связи с необходимостью формирования у обучающихся экологического сознания, мышления и поведения, а для наиболее лучшего познания окружающей среды, педагоги используют метод проектов.

Метод проектов подразумевает такой способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, родителей и воспитанников между собой и окружающей средой.

Проектная деятельность способствует актуализации знаний, навыков и умений ребенка и практическому применению их во взаимодействии с окружающим миром; стимулирование потребности ребенка в достижении и самовыражении.

В младшем школьном возрасте закладываются основы экологической культуры, целостного представления о природе, формируется научное отношение к природной среде, осознается необходимость ее охраны, усваиваются нормы поведения в окружающей среде и навыки элементарных экологически грамотных действий. Каждый предмет, который изучается в начальной школе, помогает по-новому раскрывать природоведческий материал, обогащает и способствует развитию навыков общения с природными объектами.

Экологическая культура – качество личности, компоненты которого включает:

- знание природы и методов ее охраны и устойчивого развития;
- интерес к природе и проблемам ее охраны;
- экологически грамотная деятельность по отношению к природной среде;
- причины, определяющие активность и поведение человека в природной среде;
- нравственно-эстетические чувства к природе.

Целью экологического образования является становление экологической культуры личности и общества.

Этапы экологического образования:

I этап – усвоение экологических знаний и ценностных ориентаций (на уровне фактов, представлений, идей, законов), а также навыков и умений интеллектуального, практического и поведенческого характера.

II этап – оперирование накопленными знаниями, умениями, навыками в учебных и игровых ситуациях. На этом этапе осуществляется: выдвижение экологических проблем, гипотез, накопление опыта оценок экологических ситуаций и принятия решений.

III этап – применение экологических знаний, умений, навыков, развитие эмоционально-волевых качеств в реальных ситуациях по разработке природоохранительных проектов, в организационной работе, в процессе отдыха в природном окружении.

В соответствии с данными этапами и спецификой экологической проблемы образования используются комплекс таких методических методов, форм и средств организации обучения, чтобы познание природы закладывалось в памяти у учащихся, а также отображалось положительно на сознание и чувства у детей.

При изучении природы, огромную роль играют такие формы экологического воспитания такие как, урок, внеклассная работа, игровая деятельность, работа с родителями, труд, экологические праздники, экскурсии, и поэтому их рассматривают, как важное составляющее в формировании экологической культуры у учащихся младших классов.

Основными методами экологического воспитания являются:

- объяснительно-иллюстративный метод;

Например, учитель сообщает ученикам информацию о перелетных птицах посредством устного слова и показывает изображения на слайде презентации.

- репродуктивный метод;

Например, учитель называет народные приметы о времени года, а ученики вспоминают подобные, которые изучены ранее.

- метод проблемного изложения;

Например, учитель может объяснить ученикам суть народной приметы: "ласточки летают низко перед дождем". Он ставит перед учащимися проблему: почему птицы перед дождем спускаются ниже к земле? Учитель рассказывает на основе научном материале и делает вывод о целостности природы.

- частично-поисковый метод;

Например, учитель разбирает с учениками пословицу: "Апрель – водой, май – с травой". Дети высказывают свое мнение на основе своего опыта, а учитель обобщает и делает вывод о зависимости роста и развития растений от атмосферных осадков.

- исследовательский метод.

Например, когда наблюдаем за сезонными изменениями в природе.

В качестве педагогического средства учителя эффективно используют метод проектов, который открывает широкие возможности для формирования экологической культуры, а это обусловлено тем, что проектная деятельность носит четко выраженный практико-ориентированный характер.

Практика показывает, что уже в начальной школе учащиеся способны выполнять разнообразные экологические и природоохранные проекты, как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Познакомим с некоторыми из них.

«Будь природе другом».

Цель проекта: создание условий для формирования у ребенка элементов экологической культуры, экологически грамотного поведения в природе, гуманного отношения к живым объектам фауны.

Результат проектной деятельности: экологический плакат, экологические «знаки».

«Сбережем природу вместе».

Цель проекта: воспитание чувства любви к природе, уважения ко всему живому; осознание моральной ответственности за судьбу родной земли; формирование экологической культуры.

Результат: стенгазеты, плакаты.

«Зеленый уголок в моем классе».

Цель проекта: формирование у детей эколого-биологических знаний; организация здоровьесберегающего пространства для учащихся; создание условий для формирования социальной компетенции учащихся.

Результат: рисунок «Комнатный цветок», презентация [2].

Если позволить детям выбирать деятельность по интересам, которая соответствует их способностям, и направлена на формирование у них знаний, умений и навыков, то действенность проектной деятельности будет велика. Так же, когда учащиеся выполняют проекты, они осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно анализировать и находить информацию, получать и применять знания, восполнять пробелы, приобретать опыт решения творческих задач [1].

При разработке проектов экологической направленности необходимо ориентироваться на следующую структуру проектной деятельности:

1. Анализ ситуации, формулирование целей.
2. Разработка проекта.
3. Реализация (выполнение) проекта.
4. Подготовка итогового продукта (презентации, защиты, творческого отчета).
5. Подведение итогов выполнения проектной деятельности.

Учителю необходимо избегать типичных ошибок при использовании метода проектов в процессе формирования экологической культуры учащихся.

Во-первых, нельзя допускать формальной организации проектной деятельности учащихся при создании проектов по аналогии с разработанными ранее. Во-вторых, нельзя допускать облегченного понимания экологического проектирования как некий алгоритм, строго следуя шагам которого можно автоматически достичь поставленных целей.

**Выводы.** Экологическое образование школьников с использованием проектной деятельности способствует формированию осознанного и бережного отношения к природе. Овладение учащимися основ экологической культуры во многом зависит от педагога: от его эколого-методической грамотности, понимания значения экологического воспитания и формирования личности учащихся, умения создавать условия для качественной работы, увлечь детей и разбираться с проблемами самому. Эффективным средством организации обучения является метод проектов, ведь участие в нем позволяет учащимся увидеть себя человеком способным, приобретая при этом компетенции: знаниевые, практические, творческие в формировании экологической культуры.

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы формирования экологической культуры младших школьников через реализацию проектов и включения детей в природоохранную деятельность. Определена и охарактеризована экологическая культура и проектная деятельность. Рассмотрены методы, формы и проекты по предмету «Окружающий мир», а именно «Будь природе другом», «Сбережем природу вместе», «Зеленый уголок в моем классе».

**Ключевые слова:** проект, проектная деятельность, экологическое воспитание, экологическая культура, экологическое образование.

**Annotation.** The article reveals the issues of formation of ecological culture of younger schoolchildren through the implementation of projects and the inclusion of children in environmental activities. The ecological culture and project activities are defined and characterized. The methods, forms and projects on the subject "The world around us", namely "Be a friend to nature", "Let's save nature together", "Green corner in my class" are considered.

**Key words:** project, project activity, ecological education, ecological culture, environmental education.

#### **Литература:**

1. Байбородова, Л.В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся [Текст]: учебно-метод. пособ. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2018. – С. 183.
2. Матвеева, Л.Н. Проект как средство экологического образования младших школьников / Л.Н. Матвеева, Д.А. Бакиева. – [Текст]: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 18 (204). – С. 180-182.

#### **УДК 371**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО*

*Горбунова Наталья Владимировна*

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)*

*Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования*

*«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** В условиях модернизации отечественной системы образования среди первоочередных задач, которые направлены на усиление роли дошкольного образования в современном образовательном пространстве, является переход к новому типу гуманистически направленного инновационного образования, исходящего из понимания ценности человека.

По мнению современных теоретиков образовательных инноваций, одним из путей обновления содержания системы дошкольного образования, согласование его с потребностями современного общества является ориентация на компетентностную и личностно-ориентированную парадигмы образования.

В исследованиях современных ученых подчеркивается, что для компетентностного подхода «свойственно более широкое понимание как совокупности технологических способов, условий и структурных компонентов проектирования содержания образования на языке компетенций (компетентностей), а также специфических особенностей субъектов образовательного процесса» [10, С. 17].

По данным подходом, по мнению В.И. Байденко, понимается метод моделирования результатов образования и их представления как норм качества высшего образования [1].

Также в современных научных исследованиях обосновывается необходимость осуществления воспитания дошкольников на основе личностно-ориентированной педагогики [14; 15], что в совокупности обеспечит становление личности ребенка как субъекта жизнедеятельности.

Согласно этому подходу дошкольник признается активным субъектом жизнедеятельности со своим индивидуальным опытом и особым восприятием мира [13].

**Изложение основного материала исследования.** Под понятием «компетентностный подход в образовании» современные ученые понимают направленность образовательного процесса на формирование и развитие базовых и предметных компетентностей личности. Воспитания, которое рассматривалось ранее как передача знаний и отношений от

предыдущих поколений к будущим, оказалось неспособным удовлетворить потребности современности. Ожидания общества связаны сегодня прежде всего с формированием жизнеспособной, гибкой, сознательной, творческой личности [9].

Модернизация учебно-воспитательного процесса в рамках компетентного подхода направляется на подготовку ребенка к действиям в различных ситуациях современного быстросменного социального мира и принятия единственно правильного, наиболее целесообразного для сохранения жизни и здоровья решение. Внедрение компетентного подхода к содержанию современного дошкольного нацелено, по нашему мнению, на трансформацию образовательного процесса, а жизненная компетентность и ее составляющая – культура и безопасность поведения в социальной среде – является средством достижения личностного успеха ребенка в жизни. Среди ключевых компетентностей, определенных сегодня в качестве ориентиров выявления результативности образовательного процесса, является жизненная компетентность. Именно в дошкольный период детства закладывается основа мировоззрения, базис личностной культуры будущего активного члена общества, у ребенка формируется образ мира и ценностное отношение к себе, природы, окружающей среды.

Личностно-ориентированный подход к организации процесса воспитания культуры поведения детей в социальной среде является также перспективным, по нашему мнению, поскольку основывается на методологических принципах самоценности личности, глубокого уважения, поддержки, веры в личность ребенка, понимании роли социальной активности ребенка для становления субъективной позиции во взаимодействии с окружающей средой, учете его индивидуальности. Данный подход к воспитанию культуры личности и ее составляющей – культуры поведения в обществе – ставит личность ребенка в центр воспитательной работы в ДОУ и нацелен на формирование гармонической, всесторонне развитой, жизненно компетентной, неповторимой личности, способной ценностно относиться к природе, предметному миру, людям, к самой себе и собственной жизни [4].

Указанный подход предполагает отношение педагога дошкольного образовательного учреждения к старшему дошкольнику как к личности, имеющей право на отстаивание собственного достоинства, принятия собственного выбора и самостоятельного решения в определенной социальной ситуации. В этой связи одной из основных функций педагога является развитие у воспитанника сознания такого уровня, который бы побуждал ребенка к самопознанию и активности и понимания своей внутренней и внешней ситуации выбора поведенческой тактики [5].

Перед педагогами и родительской общественностью стоит задача помочь дошкольнику в обретении собственного социального опыта самосохранения: сформировать у него способность ориентироваться в нормах и правилах поведения в обществе, понимание, что овладение ими является ключом к успешной социализации и всей дальнейшей жизни.

Данный подход предполагает преобразование суперпозиций педагога и подчиненной позиции воспитанника в личностно-равноправную позицию взаимодействия, что позволяет ребенку стать субъектом воспитательной деятельности [6].

В рамках данного исследования обратимся к рассмотрению системообразующих принципов как концептуальных положений эффективной организации воспитательного процесса, направленного на формирование культуры поведения детей дошкольного возраста.

Принцип гуманизации и демократизации процесса воспитания предполагает отношение к личности ребенка, его одаренности и своеобразию как к наивысшим ценностям. Гуманистические подходы позволяют рассматривать процесс воспитания культуры поведения старших дошкольников на демократических принципах педагогического сотрудничества, основанного на удовлетворении фундаментальных потребностей ребенка в признании, уважении, оптимистическом отношении к его будущему.

Положительное отношение к дошкольнику способствует формированию его адекватной самооценки и стремления к самосохранению. Принцип демократизма и гуманизма направлен на формирование ценностного отношения к себе и к окружающему миру [11].

Принцип преемственности и последовательности предполагает использование указанных концептуальных основ в реализации направлений и этапов учебно-воспитательной работы по формированию основ культуры поведения старших школьников. Именно преемственность и последовательность, по мнению позволяет старшему дошкольнику в новую среду и предотвращает возникновение кризисных явлений в его психическом развитии, что так важно в рамках процесса формирования индивидуальной культуры поведения [12].

Принцип педагогического руководства строится на личностно ориентированных подходах к воспитанию. Целенаправленное педагогическое руководство деятельностью дошкольников или сопровождение их развития основывается на применении педагогами ДОУ демократического стиля общения, который характеризуется применением доброжелательного тона при разговорах с детьми, привлечением детей к принятию коллективных и личностных решений, стимулированием самостоятельности, проявлением заинтересованности в переживаниях каждого воспитанника [7].

В рамках определенной автономности и самостоятельности ребенка в системе такого стиля педагогического общения, воспитатель должен учитывать его возрастные возможности, создавая безопасные условия пребывания дошкольника в ДОУ и осуществлять деятельность, направленную на полноценное развитие личности ребенка, в том числе – на формирование культуры поведения ребенка.

И.Д. Бех выделяет следующие принципы воспитания в системе личностно-ориентированного образования. По нашему мнению, рассмотрение и применение приведенных ниже принципов является целесообразным в системе формирования культуры поведения дошкольников. Рассмотрим указанные принципы, выведенные И.Д. Бехом:

1. Принцип превентивности, который подразумевает в системе развития культуры поведения дошкольников акцентировать внимание на опасных факторах среды и путях обеспечения безопасности жизнедеятельности как своей, так и окружающих людей. И.Д. Бех подчеркивает, что должна быть разработана система мер образовательного характера, направленная на формирование безопасных социальных установок, навыков безопасных отношений и предотвращения любых проявлений деструктивных форм поведения [3].

В рамках указанного подхода необходимо сформировать у ребенка ценностное отношение к своей жизни и здоровью и ознакомить ее со средствами его сохранения.

2. Принцип целостности заключается в организации целостного педагогического процесса относительно достижения поставленных образовательных или воспитательных целей, в частности при формировании культуры поведения старших дошкольников. В ДОУ должно концентрироваться организационно-педагогическое единство требований педагогов и родителей, общественности вокруг проблемы формирования культуры поведения детей, что позволяет дополнять и усиливать воспитательное влияние взрослых на процесс воспитания старших дошкольников.

3. Принцип целенаправленного создания эмоционально обогащенных воспитательных ситуаций реализуется при условии создания воспитательной ситуации, вызывающих эмоциональные переживания ребенка и побуждающие его к действию [2]. Руководствуясь данным принципом, детям нужно демонстрировать норму поведения не в виде какого-то понятия, а путем предоставления возможности разыгрывать и одновременно переживать разные ситуации, события, коллизии, на основе которых у них будет формироваться определенный тип культуры поведения.



По мнению большинства ученых в области психологии, только эмоционально пережитое знание о нормах и правилах поведения может побудить ребенка к соответствующему поступку путем приобретения личностной значимости [8].

4. Принцип использования сопереживания как психологического механизма в воспитании личности, где сопереживания выступают действенным механизмом сознательного принятия субъектом моральных норм., позволяет осуществлять формирование культуры поведения детей. Стоит учитывать и тот факт, что любое побуждение к поступку начинается с умения соблюдать нормы поведения на основе ориентации на эмоциональное состояние другого человека. Основываясь на данный принцип, необходимо научить ребенка различать чужие эмоции, связывая их с состоянием и поведением человека. Так ребенок научится идентифицировать себя с окружающими, овладеет умением принимать чужую точку зрения, предсказывать поведение человека по его эмоциональному состоянию, прогнозировать последствия поведения себя с другими людьми [3].

5. Принцип систематического анализа дошкольником собственных и чужих поступков. Источники личностных форм поведения ребенка берут начало с возникновения противоречия между формами поведения окружающих и собственными примитивными формами, которые характеризуют его поведение. С целью эффективного решения данного противоречия необходимо учить ребенка анализировать свои и чужие поступки и их последствия, ведь, по мнению И.Д. Беха, воспитательный потенциал анализа поступка возрастает, если мыслительный процесс развивается как задача, направленная на разрешение противоречия относительно выбора определенного способа поведения [2].

**Выводы.** Период дошкольного детства требует особого педагогического сопровождения в условиях дошкольных образовательных учреждений, так как направлен на подготовку детей старшего дошкольного возраста к переходу на следующую ступень образования. В связи с этим подходы, принципы и методы работы со старшими дошкольниками имеют свою специфику. На данном этапе оказания педагогического сопровождения детей и осуществления учебно-воспитательного процесса изменяются не только методы и подходы подготовки детей старшего дошкольного возраста, а, прежде всего цели и задачи образования, влияющие на их выбор. Так, одной из ведущих целей образования старших дошкольников является формирование культуры поведения. При этом необходим учет принципов гуманизации, демократизации, преемственности и других, на основе которых базируются компетентностный и личностно-ориентированный подходы, являющиеся ведущими в современном образовании, в том числе дошкольном.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению наиболее оптимальных средств для осуществления эффективного процесса формирования культуры поведения детей старшего дошкольного возраста. В работе проанализированы подходы и рекомендованы методы работы, позволяющие повысить эффективность формирования культуры поведения.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, культура поведения, методы работы.

**Annotation.** The article is devoted to the study of the most optimal means for the implementation of an effective process of forming a culture of behavior of older preschool children. The paper analyzes approaches and recommends methods of work to improve the effectiveness of the formation of a culture of behavior.

**Key words:** children of senior preschool age, culture of behavior, methods of work.

#### **Литература:**

1. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. Бех, И.Д. Духовные ценности в развитии личности / И.Д. Бех // Педагогика и психология. – 1997. – №1. – С. 124-129
3. Бех, И.Д. Личностно ориентированное воспитание: науч. метод. пособие / И.Д. Бех. – К, 1998. – 204 с.
4. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 17-24
5. Веракса, Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 14-26
6. Голованова, Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н.Ф. Голованова // Педагогика. – 2007. – №10 – С. 38-47
7. Головнич, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.А. Головнич. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
8. Житная, И.В. Формирование социальных навыков у детей дошкольного возраста / И.В. Житная, Н.В. Митина // Инновационные научные исследования в гуманитарных, естественных, технических и общественных науках. Методология, теория, практика: Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – НОУ ДПО «Санкт-Петербургский институт проектного менеджмента», 2014. – С. 103-105.
9. Иванов, Д.Л. Компетентностный подход в образовании / Д.Л. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов // Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. – М.: АПКППРО. – 2005. – 101 с.
10. Махотин, Д.А. Компетентностно-ориентированные задания как средство оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся / Д.А. Махотин // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 5. – С. 17-20
11. Новиков, А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11-17
12. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
13. Сембрат, А.Л. Личностно-ориентированные технологии воспитания в высшем образовании: теоретический аспект / А.Л. Сембрат // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 6. – С. 151-155.
14. Теория и практика личностно ориентированного образования. «Круглый стол» // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 72-90.
15. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

*студентка Грачева Анастасия Андреевна*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В современной и стремительно меняющейся действительности проблема развития толерантности у младших школьников средствами этнокультурного компонента встает особенно остро, особенно в нашей стране. Несмотря на Федеральный государственный образовательный стандарт, содержащий в себе положения о необходимости сохранения и развития национальной культуры, в общеобразовательных школах до сих пор существует проблема эффективного внедрения этнокультурного компонента в образовательную программу.

Проблемой развития толерантности путем этнокультурного компонента занимались многие исследователи: Адамович А.Ю., Шаваева М.О., Шабанова М.Н. и другие [1], [8], [7]. Многие из них давали свою трактовку понятия «толерантность в искусстве». Например, по мнению Адамович А.Ю., она трактуется как «моральное качество автора (произведения искусства, исполнителя, постановщика), которое определяет терпимое отношение к своим зрителям, независимо от их этнической, национальной или культурной принадлежности» [1, С. 16].

Овсянникова О. А. дает следующее определение толерантности относительно младших школьников, обучающихся на уроках изобразительного искусства, состоящее из следующих критериев:

- «знания о различных национальностях человечества;
- признание всего многообразия национальных культур;
- способность отличать друг от друга культуры разных народов в произведениях изобразительного искусства;
- способность использовать культурные особенности народного творчества в своих собственных творческих работах» [6, С. 22].

Многие педагоги в своих работах рассматривали этнокультуру как значимый элемент в формировании личности ребенка. В частности, Неменский Б.М. отмечал, что изучение своей родной или иных культур благотворно влияет на развитие у школьников качеств, «отвечающих представлениям об истинной человечности, о доброте и культурной полноте в восприятии мира», а также «создает условия для развития творческого начала, для формирования внутреннего свободного человека» [5, С. 5].

Тем не менее, существует необходимость уточнения понятия «толерантность» и «этнокультурный компонент» относительно урока изобразительного искусства, а также поиск наиболее эффективных методов развития толерантности у детей младших классов с помощью этнокультурного компонента в общеобразовательной школе на уроках изобразительного искусства.

Для решения данной проблемы обратимся к рассмотрению понятий «этнокультура» и «этнокультурный компонент», а также проанализируем возрастные психологические особенности младших школьников.

«Этническая культура или этнокультура – совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей» [2].

Этнокультурный компонент в образовании рассматривается авторами как «процесс, обеспечивающий формирование у подрастающего поколения суперэтнической позиции, обеспечивающей взаимопонимание и коммуникацию на основе общечеловеческих ценностей и комплекс мероприятий, поддерживающих это формирование суперэтнической позиции» [3, С. 146].

Рассматривая данное понятие в области художественного образования, можно сказать, что этнокультурный компонент включает в себя изучение и использование в практической художественной деятельности регионального и мирового художественного наследия, жанров народного творчества, этнических промыслов, традиций и особенностей каждой национальной культуры.

Мухина В.С. отмечает, что именно «в младшем школьном возрасте происходит активная социализация ребенка в новом коллективе, в котором, в условиях нашей многонациональной страны, могут находиться дети разных национальностей и вероисповеданий» [4, С. 311]. До поступления в первый класс ребенок мог и не сталкиваться с таким разнообразием национальных имен и культур, а поэтому именно в этом сензитивном возрасте, когда дети наиболее восприимчивы к усвоению новых правил и норм, необходимо прививать толерантное отношение к многокультурному разнообразию человечества.

В развитии толерантности ученика особая роль отводится гуманитарно-эстетическому образованию. Основной возрастной особенностью младших школьников, на которую необходимо опираться при развитии у них толерантности в сфере искусства, является формирование самосознания, осознание себя как части этноса, как носителя национальной культуры. Помимо этого, именно на уроках изобразительного искусства развивается воображение – один из важнейших психологических механизмов, способствующий развитию творческого начала и освоению общественных норм [4].

**Изложение основного материала исследования.** Проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили понятие «толерантность в изобразительном искусстве», на которое опирались в выделении способов развития толерантности с помощью этнокультурного компонента у младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Толерантность в изобразительном искусстве – это способность как художника, так и зрителя с уважением и принятием относиться к самобытности культур других народов и наций при восприятии произведений изобразительного искусства и при создании творческих работ в различных видах и жанрах изобразительного искусства.

Нами определены методы развития толерантности младших школьников с помощью этнокультурного компонента на уроках изобразительного искусства. Мы выделили две группы:

1. Аналитические методы – беседы, обсуждения, сочинения по картинам, просмотр и анализ произведений искусства, самостоятельная рефлексия.

Примером использования данных методов может служить творческая беседа с приглашенным региональным художником. Помимо содержательной беседы об искусстве и ответов на вопросы от учеников, художник может продемонстрировать детям написание небольшого этюда, например, натюрморта, подробно объясняя каждый этап работы и

особенность материалов. Ученики смогут не только познакомиться с художником, но и проанализировать его методы создания творческих работ.

В Тюмени и Тюменской области на данный момент живут и творят многие талантливые живописцы – Александр Павлович Митинский, Александр Сергеевич Новик, Борис Иванович Паромов и другие. Все они не только великолепные художники, но и настоящие патриоты своей малой родины, изображающие Тюмень на своих полотнах.

Заданием, основанным на этих методах, может являться анализ сходств и различий разных видов народной росписи. Известно, что на территории Тюмени процветала своя собственная роспись – тюменская домовая, или кармацкая. Домовой она названа потому, что расписывали ей не только предметы быта, но и вообще весь дом – стены, наличники, заборы, двери и так далее, а для работы использовались масляные краски.

Познакомив детей с данным видом росписи и разобрав ее основные особенности, можно предложить провести сравнительный анализ – сравнить тюменскую роспись и еще несколько других, более известных, например, хохломскую, гжельскую или жостовскую. Анализ предлагается провести по следующим критериям: дата и место возникновения, используемая цветовая гамма, методы нанесения узоров, основные символы.

Во время выполнения задания ученики знакомятся с деталями создания каждой из видов росписи, учатся различать их по цветовой гамме и используемым элементам, а также через данные промыслы узнают об особенностях народного творчества своей малой родины и других областей России.

2. Практические или деятельные методы – самостоятельное создание предметов творчества, игры, моделирование, групповые творческие проекты.

Важное значение имеет способность использовать народное творчество в своих изобразительных работах. Вариантов знаменитой русской матрешки существует огромное количество, а ее наряды не останавливаются только на сарафане и кокошнике. Учитывая многонациональный состав нашей страны, можно провести выставку детских творческих работ, на которой будут представлены матрешки в нарядах разных народов. Например, можно предложить изобразить матрешку-якутку в традиционном теплом костюме своего народа с характерными узорами и меховым головным убором, или матрешку-татарку в ярком платье с надетой поверх нарядной жилеткой и калфаком на голове. Из-за большого разнообразия народов и их традиционных костюмов, вариантов таких матрешек может быть огромное количество.

Другим примером использования данных методов является групповой творческий проект по моделированию из различных материалов жилищ народов России. В качестве основы можно использовать бумагу и картон, скульптурный пластилин, природные материалы.

Так как проект разрабатывается в группах, очень важно, чтобы национальный состав каждой из команд был неоднородным. Необходимо уделить внимание и распределению видов жилищ среди групп. Будет более целесообразно и продуктивно, если дети северных культур будут моделировать жилища народов южных культур, и наоборот. Это позволит ученикам лучше проникнуться традициями и культурой другого народа.

Учитывая разнообразие национального состава Тюменской области, для моделирования можно выбрать следующие виды жилищ – русская деревянная изба, чум, башкирская юрта, якутский балаган и уруса и др. По желанию, можно объединить все смоделированные дома в единую композицию – деревню, соединив жилища между собой тропинками и заполнив пространство между ними национальными хозяйственными постройками – колодцами, сараями, и т.п.

Все перечисленные выше методы позволяют развивать заинтересованное отношение учащихся к народному искусству и к искусству других народов.

**Выводы.** Проанализировав литературу и рассмотрев определение понятия «толерантность», мы уточнили рабочее определение «толерантность в изобразительном искусстве», рассмотрели понятия «этнокультура» и «этнокультурный компонент». Выявленные и описанные методы развития толерантности у младших школьников с помощью этнокультурного компонента достаточно эффективны, так как способствуют развитию всех обозначенных в уточненном определении понятия элементов: положительное эмоционально-оценочное восприятие национально-культурных особенностей, способность анализировать национальный культурный опыт и использовать его в своих творческих работах.

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития толерантности у младших школьников с помощью этнокультурного компонента на уроках изобразительного искусства. Для решения данной проблемы авторы уточнили понятие «толерантность в изобразительном искусстве»; рассмотрели понятия «этнокультура» и «этнокультурный компонент», выявили и обосновали методы развития толерантности младших школьников (аналитические и практические методы). Приведены примеры творческих заданий для обучающихся на описанные методы. Данные методы стимулируют творческую активность и заинтересованность в изучении культуры своего и других народов.

**Ключевые слова:** толерантность, толерантность в искусстве, этнокультура, этнокультурный компонент, начальное образование.

**Annotation.** The article is devoted to the actual problem of the development of tolerance among younger schoolchildren with the help of an ethno-cultural component in the lessons of fine arts. To solve this problem, the authors clarified the concept of "tolerance in the visual arts"; considered the concepts of "ethno-culture" and "ethno-cultural component", identified and justified the methods of developing tolerance of younger schoolchildren (analytical and practical methods). Examples of creative tasks for students on the described methods are given. These methods stimulate creative activity and interest in studying the culture of their own and other peoples.

**Key words:** tolerance, tolerance in art, ethno-culture, ethno-cultural component, primary education.

#### **Литература:**

1. Адамович, А.Ю. Толерантность в искусстве. Укрепление межнационального единства средствами народного танца / А.Ю. Адамович // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 4 (21). – С. 15-17.
2. Афанасьева, А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования / А.Б. Афанасьева // Проблемы педагогики и психологии. – 2009. – №3. – С. 189-195.
3. Люрья, Н.А. Вопросы междисциплинарного анализа понятия «этнокультурный компонент» в общеобразовательной практике региона / Н.А. Люрья, С.М. Малиновская // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – №13 (141). – С. 143-147.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
5. Неменский, Б.М. Изобразительное искусство. Рабочие программы. 1-4 классы. Пособие для учителей общеобразовательных организаций / Б.М. Неменский, Л.А. Неменская, Н.А. Горяева и др. – М.: Просвещение, 2015. – 128 с.
6. Овсянникова, О.А. Исследование толерантного отношения к различным национальностям у младших школьников средствами изобразительного искусства / О.А. Овсянникова, А.А. Шкурпет // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 3. – С. 20-24.

7. Шабанова, М.Н. Интеграция этнохудожественной культуры в многоуровневую подготовку учителя изобразительного искусства: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук (13.00.02, 13.00.08) / Мария Николаевна Шабанова; Курский государственный университет. – Москва, 2013. – 426 с.

8. Шабаева, М.О. Этнокультура как многофункциональная система взаимодействия: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук (24.00.01) / Марина Олиевна Шабаева; Кабардино-Балкарский государственный университет. – Ростов-на-Дону, 2004. – 24 с.

УДК 37.014

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНСТРУМЕНТОВ В ОБРАЗОВАНИИ

*кандидат технических наук, старший преподаватель  
кафедры физики и электротехники Гуйдалаев Мами Гамзатович  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков  
имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
преподаватель кафедры общевоенных дисциплин Швецов Владимир Николаевич  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
преподаватель кафедры общевоенных дисциплин Бережной Николай Александрович  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)*

**Постановка проблемы.** Начиная с марта 2020 года пандемия COVID-19 вызвала стремительные изменения и вынудила интегрировать ИКТ в высшее образование. IoT становится новым этапом развития цифрового общества, в котором объекты и люди взаимосвязаны друг с другом и взаимодействуют через коммуникационные сети. Основная проблема состоит в необходимости обучения большого количества специалистов, способных работать в быстро меняющейся среде. Решить данную проблему можно лишь с использованием инновационных технологий. В настоящее время ученые проводят масштабные исследования в области: симуляторов; виртуальных и удаленных лабораторий; мобильных приложений; робототехники; платформ электронного обучения; геймификации и др.

Восполнить недостаток экспериментальных знаний о новых энергетических системах и сформировать необходимые навыки можно с помощью IoT. Новый инструмент основан на лабораторном макете умного дома, оборудованного системой измерения и контроля показателей и способного воспроизводить реальное поведение интеллектуальной микросети с ее несколькими подсистемами. IoT меняет облик всех сфер нашей жизни, превращая каждый объект в интеллектуальную сущность. Это касается всей образовательной системы и ее элементов: умное образование; умный университет; умный класс; умное преподавание; умное обучение; умная оценка.

**Изложение основного материала исследования.** В настоящее время используется большое количество сквозных цифровых технологий и инструментов в процессе обучения. Например, белая виртуальная доска, представляющая собой двухмерное пространство, в котором одновременно может работать несколько участников в одно и то же время, или когда им удобно. Фактически она предназначена для работы как в синхронном, так и в асинхронном форматах. На виртуальную доску можно: загружать изображения, рисовать, вставлять другие объекты; вставлять ссылки на источники в интернете или файлы с облачного диска; писать тексты и использовать другие элементы дизайна. В результате этот инструмент позволяет как создавать авторские материалы для обучения, так и получать работы участников [1].

Несомненный плюс использования белых виртуальных досок заключается в возможности работать совместно – в едином пространстве. Все доски можно разделить на группы по нескольким критериям: ограниченные и безграничные. В первом случае одна доска имеет границы и похожа на страницу или слайд. Во втором случае на доску можно поместить сколько угодно элементов, но важно учесть тот факт, что с большим количеством изображений доска постепенно начинает все медленнее загружаться.

Второй критерий связан с профилем применения. Есть доски, которые ориентированы на командную работу, функционал, который позволяет заменить инструменты для дизайна офлайн и онлайн. На них удобно создавать любой красивый и стройный визуальный ряд. А есть доски специализированные, например, для математиков. На них не так удобно делать красивый и яркий дизайн, зато можно пользоваться конструктором формул, который удобен для тех, кто преподает естественные науки. Виртуальная доска Миро (migo.com) – это изначально русский старт-ап, который юридически является американским в настоящий момент. Однако, использовать его в работе можно, поскольку компания предоставляет возможность использовать инструмент для образования бесплатно практически без ограничений по функционалу. Миро – это безграничная доска для командной работы, которая является лидером в этой сфере [2].

Таблица 1

### Существенные различия в инструментах для преподавателя

	Виртуальная доска Miro	Виртуальная доска Mural
Вставка видео	позволяет просматривать видео прямо на доске в десктопной версии, если это видео выложено в Ютуб	возможен только переход по ссылке
Работа над педагогическим дизайном	есть такой важный элемент (единица дизайна) как фрейм, который является единицей дизайна, превращается в слайды презентации и позволяет создавать пошаговую структуру занятия и курса	есть возможность намного удобней организовать доски при помощи комнат и папок. Их получается больше, чем в Миро из-за ограничений в пространстве
Геймификация	много различных надстроек и надстроек вплоть до рандомайзера, который помогает делать дизайн игр	все уроки курса можно не выкладывать в одно пространство, а сделать папку для серии досок

Для того, чтобы работать на доске совместно, можно либо открыть доску и поделиться ссылкой, либо пригласить в свою команду участников по e-mail, на которые они завели свои аккаунты. Доски можно экспортировать в разных

форматах. Например, превращать в презентацию в pdf. Можно также использовать готовые шаблоны из библиотеки сообщества Муро. Все эти задачи можно реализовать на бесплатном тарифе для образования. Для того, чтобы его получить, необходимо оставить заявку на сайте и загрузить скриншоты, подтверждающие работу в аккредитованном образовательном учреждении.

Виртуальная доска Mural (<https://www.mural.co/>) – это ограниченная белая доска широкого профиля. Ее функционал очень похож на Муро, но он проще и, в какой-то мере, это даже удобнее для начинающего пользователя, которого может смутить обилие инструментов. Можно выделить ряд существенных различий в технологической составляющей использования (таблица 1).

Сам процесс дизайна и инструменты очень похожи. Виртуальная доска SBoard (<https://sboard.online/>) – это российский цифровой инструмент, ограниченная белая доска, которая не имеет мощного дизайнерского потенциала, однако, она имеет встроенный конструктор математических формул, который дает ей преимущество для преподавания естественных наук. Доска является ограниченной справа и слева, но практически безграничной сверху вниз – по отзывам реальных пользователей, – это самый удобный вариант для синхронной работы с группой по предмету. Инструмент имеет хорошую базу знаний, его можно освоить полностью самостоятельно.

Как пишет Л.В. Лапидус, турбулентность цифровой среды выступает как драйвер цифровой трансформации образования в том числе. В этом контексте VR – идеальное решение для интерактивного и иммерсивного обучения. Используя гарнитуры VR, учащиеся могут исследовать трехмерные объекты и окружающую среду, путешествовать по историческим местам и наслаждаться многими другими занятиями, которые они не могут попробовать в реальной жизни. Также гарнитуры VR могут принести пользу студентам, живущим в сельской местности – они могут получить дополнительные знания с помощью виртуального опыта [3].

Очень важным моментом является преодоление физических ограничений. Иммерсивная технология может подарить человеку с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата свободу передвижения в виртуальном мире и помочь испытать на себе, например, прелести серфинга. Создание безопасной среды VR может помочь учащимся с проблемами коммуникации при развитии социальных навыков в безопасных условиях. Персонализированное обучение VR – эффективный инструмент, помогающий разработать и реализовать индивидуальные программы обучения для детей с различными особенностями развития [4].

Но, безусловно, существуют и ограничения. Точное отслеживание движений тела делает VR трудным для людей с особенностями физического развития. Визуальная ориентированность VR отсеивает людей с нарушениями зрения. Высокая стоимость популярных VR гарнитур затрудняет их приобретение [5].

**Выводы.** Облака, Big Data и IoT играют важную роль в создании умной образовательной среды. Цель умного образования – адаптация работников сферы образования к быстро меняющейся среде путем предоставления им актуальных навыков и знаний. Использование IoT в образовательной среде приведет к повышению качества образовательного процесса, потому что студенты будут учиться быстрее, а преподавательский состав сможет эффективнее выполнять свои задачи.

Умный университет объединяет инновационные концепции, концепции умного оборудования и программного обеспечения, умные классы, оснащенные новейшими технологиями, и образовательные процессы, основанные на современных и умных стратегиях преподавания и обучения IoT в настоящее время присутствует во многих университетах в виде: камер видеонаблюдения; устройств контроля температуры; устройств доступа в здания; систем электроснабжения и отопления. Умный класс – это место, где проводятся все учебные мероприятия с помощью электронных устройств, таких как: цифровые экраны, видеопроекторы, устройства, подключенные к Интернету. Это дает возможность предоставлять знания в любом месте и в любое время. Кроме того, системы обучения на основе IoT позволяют учащимся, имеющим проблемы со здоровьем, обучаться, не выходя из дома: людям с нарушениями слуха – преобразовывать аудиофайлы в текстовые файлы, а студентам с нарушениями зрения – преобразовывать текстовые файлы в аудиофайлы.

При онлайн преподавании взаимодействие с образовательными материалами происходит с помощью различных электронных устройств. Это дает возможность получать контент в любое удобное время, а занятия проводить адаптивно (в том числе для учащихся, которые сталкиваются с проблемами обучения из-за состояния здоровья). С помощью сенсорных IoT-устройств процесс обучения можно превращать в интерактивный опыт, а также обеспечивать индивидуальный подход к образованию для каждого учащегося.

**Аннотация.** В данной статье представлены тенденции, направленные на популяризацию умного обучения. Эффективность и адаптивность умного обучения зависит от структуры ИКТ. Приложения электронного обучения на основе IoT имеют решающее значение для создания виртуального класса и конкурентной среды обучения как на местном, так и на глобальном уровне. Интернет вещей также включает в себя и помощь при самообучении, поскольку учащиеся могут подключиться к любой лаборатории или библиотеке в мире, чтобы принимать участие в экспериментах, собирать данные и отправлять домашние задания для оценивания.

Современные системы обучения должны включать в себя инструменты, способные фиксировать поведение учащихся. Устройства IoT можно использовать для: контроля внимания и поведения; распознавание лиц и эмоций; оценки вовлеченности в учебный процесс. Сценарии применения интернета вещей в образовании: электронные доски; электронные дневники; «умные» парты с тактильным для коллективной работы; камеры в аудиториях для трансляции лекции в онлайн-режиме; датчики на голову для отслеживания мозговой активности студентов; электронные браслеты для контроля посещаемости и получения индивидуальных заданий.

Интернет вещей помогает в отслеживании посещаемости учащихся с помощью идентификации личности. Каждому обучающемуся присваивается уникальный номер, который используется для автоматической регистрации посещаемости при входе в аудиторию. Благодаря IoT можно сократить время переключки, если студенты опознаются с помощью карт с QR-кодом или умных браслетов. Также умные устройства могут использоваться в качестве пропуска при прохождении в образовательное учреждение через систему идентификации.

Интернет вещей помогает предупредить об опасности при ЧС с помощью сетевой системы отслеживания. В случае пожара или короткого замыкания датчики на основе IoT могут активировать сигналы тревоги с точным указанием области проблемы

**Ключевые слова:** онлайн-сервисы, цифровая образовательная среда, сквозные цифровые технологии, цифровые инструменты, цифровые платформы, белые виртуальные доски, интернет вещей в образовании.

**Annotation.** This article presents trends aimed at popularizing smart learning. The effectiveness and adaptability of smart learning depends on the structure of ICT. IoT-based e-learning applications are crucial for creating a virtual classroom and a competitive learning environment both locally and globally. The Internet of Things also includes self-study assistance, as students can connect to any laboratory or library in the world to take part in experiments, collect data and send homework for evaluation.

Modern learning systems should include tools that can capture the behavior of students. IoT devices can be used for: attention and behavior control; face and emotion recognition; assessment of involvement in the learning process. Scenarios for the use of the

Internet of Things in education: electronic whiteboards; electronic diaries; "smart" desks with a touchscreen for teamwork; cameras in classrooms for broadcasting lectures online; sensors on the head to track the brain activity of students; electronic bracelets for monitoring attendance and receiving individual assignments.

The Internet of Things helps in tracking student attendance through identity identification. Each student is assigned a unique number, which is used for automatic registration of attendance at the entrance to the classroom. Thanks to IoT, it is possible to reduce the roll call time if students are identified using QR-code cards or smart bracelets. Smart devices can also be used as a pass when entering an educational institution through an identification system.

The Internet of Things helps to warn about the danger of an emergency with the help of a network tracking system. In the event of a fire or short circuit, IoT-based sensors can activate alarms with an accurate indication of the problem area.

**Key words:** online services, digital educational environment, end-to-end digital technologies, digital tools, digital platforms, virtual whiteboards, internet of things in education

#### Литература:

1. Бороненко, Т.А., Федотова В.С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-tsifrovoy-kompetentnosti-pedagogov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovatelnoy-sredy-shkoly> (дата обращения: 18.02.2022).
2. Курзаева, Л.В., Барынина Марина Витальевна, Якунина Елизавета Константиновна К вопросу о трансформации системы профессиональной подготовки учителей в условиях развития сквозных технологий (на примере виртуальной и дополненной реальности) / Л.В. Курзаева, М.В. Барынина, Е.К. Якунина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-transformatsii-sistemy-professionalnoy-podgotovki-uchiteley-v-usloviyah-razvitiya-skvoznyh-tehnologiy-na-primere> (дата обращения: 01.05.2022).
3. Лapidус, Л.В. Турбулентность цифровой среды как драйвер цифровой трансформации. Международная научная конференция «Ломоносовские чтения – 2021». Секция экономических наук: сборник тезисов выступлений, ISBN 978-5-906932-65-5, место издания Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. – М., 2021.
4. Плотников, Д.М. Тренды развития сквозных технологий в образовании в контексте реализации цифровой экономики в России / Д.М. Плотников // Современное педагогическое образование. – 2021. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trendy-razvitiya-skvoznyh-tehnologiy-v-obrazovanii-v-kontekste-realizatsii-tsifrovoy-ekonomiki-v-rossii> (дата обращения: 27.04.2022).
5. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – № 2 (28). – С. 116-121.

#### УДК 371

#### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

*студентка Денисова Дарья Денисовна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В современной образовательной системе особое место занимает поиск методов и форм обучения с целью развития творческого воображения, как одной из форм проявления творческой личности. Однако творческое воображение базируется на приобретенном ранее знании и опыте самого человека. Поэтому, из-за отсутствия богатого жизненного опыта возникает проблема развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста.

Проблемой развития творческого воображения интересовались такие авторы, как Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, В.С. Кузин, Н.Н. Палагина, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейн, Дж. Селли, К.Д. Ушинский.

Такие известные личности, как Аристотель, Арябкина И.В., Белкин А.С., Дистервег А., Руссо Ж.Ж., Коменский А.Я., Шаповаленко И.В. рассматривали возрастные особенности детей младшего школьного возраста. По мнению многих из них, внушаемость, подражательность, конкретность мышления, высокая активность и вместе с тем быстрая утомляемость являются характерными чертами детей начальных классов. Во многих трудах определения понятий «воображение», «фантазия», «творческое воображение» и «воссоздающее воображение» применяются как синонимы, поэтому стоит уточнить определение понятия «творческое воображение».

Чтобы решить данную проблему, мы определим различия между воображением, фантазией, творческим воображением и воссоздающим воображением, сформулируем определение понятия «творческое воображение» а также выделим возрастные психологические особенности учеников младшего школьного возраста.

Нами были проанализированы иностранные и отечественные труды по теме исследования. Из них мы узнали основные различия между воображением, фантазией, творческим воображением и воссоздающим воображением.

Воображение – это психический процесс, который, по мнению С.Л. Рубинштейна, «в собственном смысле имеется лишь тогда, когда течение образов перестает быть произвольным изменением, как бы искажением образов-представлений, становясь свободным оперированием образами, не связанным установкой на воспроизведение» [6, ГЛ. 4].

Т. Рибо описывал творческое воображение как «субъективный синтез единства трех компонентов – умственного, эмоционально-аффективного и бессознательного, с помощью которых строится идеальный образ будущего реального продукта» [5, С. 3-10] и что «психологические причины сводятся к необходимости укрепления первичных и вторичных духовных операций, без которых не может образоваться творческое воображение» [5, С. 80].

Воображение и фантазия создают новые образы на основе реальных знаний. Однако воображение создаёт более глубокие образы, как бы дополняющие реальность. В то время как фантазия создаёт только яркие, причудливые образы, прежде всего, вымышленного, несуществующего мира. [7, С. 41-43]. Произвольное воображение, в свою очередь, делится на воссоздающее (репродуктивное) и творческое. Из иностранного источника мы узнаем о том, что «творческое воображение – это новый паттерн или последовательность образов и действий, которая служит как решение какой-либо проблемы...Ему противопоставляется фантазия (которое не разрешает проблемы) и репродуктивное воображение (которое оживляет старые паттерны)» [1, С. 129].

Л.С. Выготский писал про кризис 7 лет следующее: «Ребенка 7 лет отличает прежде всего утрата детской непосредственности и наивности... Самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка... Развитие смыслового восприятия... Возникновение некоторого интеллектуального момента... Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т.д.» [3, С. 197-2003].

Я.А. Коменский в своей периодизации выделял отрочество как период активного развития воображения и памяти [4, С. 10].

К.Д. Ушинский писал о том, что «дети усваивают легко и быстро; но так же легко и быстро забывают, если не повторяют усвоенного» [8, С. 444].

А.С. Белкин выявил наиболее характерные особенности детей начальных классов: внушаемость, подражательность, конкретность мышления, а также указал на сложность усвоения нового режима жизни; специфику взаимоотношений с учителем, с одноклассниками; изменение отношений с родителями; затруднения в отношении к учебной деятельности [2, С. 40-46].

**Изложение основного материала исследования.** Исходя из всего вышеперечисленного, мы сформулировали следующее определение понятия творческого воображения: «творческое воображение – это один из видов произвольного воображения, целью которого является создание новой идеи и образа, представляющего определённую ценность для общества. Данные идеи и образы создаются путём преобразования, переосмысления имеющихся у человека знаний о мире и стремятся к последующему воплощению в виде оригинального продукта посредством творческой деятельности». В дальнейшем мы будем использовать его при выявлении и разработке методов развития творческого воображения у учеников начальных классов на интегрированных уроках предметной области «искусство».

Нами рассмотрены возрастные особенности детей младшего школьного возраста, которые влияют на развитие творческого воображения. К ним относятся развитие памяти и критического мышления, быстрота усвоения нового материала, расширение знаний о себе и мире, смена ведущей деятельности и статуса.

Интегрированный урок предметной области «Искусство» представляет собой огромное поле возможностей для решения поставленной проблемы: содержание урока позволяет с лёгкостью создавать благоприятную среду, способствующую обучению и творчеству, может делать акцент на тот или иной предмет (в зависимости от поставленных задач) и в тоже время формировать прочную систему общих знаний. На таком уроке ученики получают обширное представление о мире, пробуют себя в различных видах деятельности и повышают интерес к искусству во всех его проявлениях.

С практической точки зрения нами были определены методы развития творческого воображения детей начальной школы на интегрированных уроках предметной области «Искусство». Они развивают как умственную, так и эмоциональную сферу деятельности, расширяют кругозор ребёнка, стимулируют к пониманию произведений искусств на более глубинном уровне и самостоятельному созданию уникальных работ.

По нашему мнению, творческое воображение обучающихся младшего школьного возраста можно развивать с помощью таких методов, как:

- метод интеграции;
- наглядный метод;
- игровой метод;
- метод виртуальной экскурсии;
- метод анализа;
- метод повторения;
- метод индукции.

Данные методы позволяют формировать у детей свою точку зрения, развивать память, критичность мышления, креативность, позволяют творчески мыслить и расширяют кругозор ребёнка, формируя новые системы знаний.

Предлагаем более подробно рассмотреть метод интеграции, наглядный метод, игровой метод, метод виртуальной экскурсии, метод анализа, метод повторения, метод индукции.

Метод интеграции лежит в основе интегрированных занятий. Он подразумевает под собой объединение знаний и опыта в смежных областях и создаёт у ученика прочные связи между ними. Помимо знаний из области ИЗО и Музыки можно задействовать элементы из других областей. Например, из литературы, истории, технологии и т.д. Также можно комбинировать и методы обучения, и средства передачи изображения и музыки. Всё зависит от фантазии учителя. Это может привести к созданию абсолютно нового подхода в обучении. Однако данный метод требует тщательной подготовки и учёта всех нюансов при проведении занятия.

Наглядный метод является одним из главных методов обучения детей 1-3 классов. Его суть заключается в применении наглядных и технических средств: презентации, копии известных работ художников, музыкальные произведения и т.д. Также учитель может выдать раздаточный материал в виде схем, таблиц, аналогов выполнения работ, небольшой модели или инструмента каждому ученику или паре, сидящей вместе. Затем предложить ученикам потрогать объект, его фактуру, рельеф, посмотреть на форму и цвет под разными углами, послушать мелодию и попытаться самим её воспроизвести. Это позволит легче воспринимать изучаемый материал и подробно изучить его внутреннюю и внешнюю составляющую.

Игровой метод направлен на коллективную творческую деятельность, знакомит детей с окружающим миром, помогает передать сложную тему в простом и интересном формате, создаёт нужный эмоциональный настрой, мотивируя на учебную деятельность. Ученики наделяют предметы различными свойствами, представляют себя на месте других, подражают друг другу, тем самым развивая воображение и эмпатию. Также игра даёт понятие о правилах, которых нужно придерживаться, прививая у детей дисциплинированность и ответственность. Есть множество вариаций игрового метода: деловая игра, ... Игровой метод в большей степени применяется для учеников 1 класса, чтобы не вызвать стресс из-за смены обстановки (детский сад – школа) и на самых ранних этапах привить интерес к учёбе.

Метод виртуальной экскурсии. Современные технологии позволяют провести 3D-экскурсии в различных культурных местах и побывать по многим уголкам мира, которые трудно посетить в реальной жизни. Учащиеся даже могут посмотреть представления в реальном времени. Это, безусловно, способствует расширению кругозора детей. Также для создания атмосферы можно подключить музыкальное сопровождение, задействовать видео- и фоторяд, а различные ссылки и текст с полезным и интересным материалом помогут дополнить теоретические знания. Всё это создаст необходимые условия, в которых дети, находясь в школе, смогут полностью окунуться в мир искусства, почувствовать единение с эпохой, народом и миром в целом.

Метод анализа требует от детей рефлексии. Что автор хотел сказать своим произведением? Какое состояние хотел передать автор? С помощью чего у него получилось передать это? Как эта работа отзывается в тебе? Что бы ты позаимствовал у автора? На эти и многие другие вопросы дети должны уметь отвечать. Благодаря им, дети научатся



пользоваться изобразительными средствами, музыкальными инструментами и грамотно выражать свои мысли и чувства не только в устной форме, но и в виде продукта их собственной творческой деятельности. Однако стоит не забывать о возрастных особенностях детей и применять этот метод постепенно, переходя от простого к сложному, углубляясь с каждым разом всё больше и больше, задавать наводящие вопросы и объяснять непонятые моменты. Если грамотно применять данный метод, то постепенно дети смогут перейти к самостоятельному анализу и разовьют способность критически мыслить и отстаивать свою точку зрения.

Метод интервального повторения направлен на закрепление полученных ранее знаний и выявление новых, более прочных связей между изучаемыми объектами и явлениями. Данный метод применяется с определённой частотой и вырабатывает системность знаний. Учитель может дать похожее задание или задание в более сложном и усовершенствованном виде. Так дети смогут применить новые знания, опираясь на уже изученный материал. Например, на интегрированном уроке учитель может дать задание, связанной с изобразительной деятельностью, а затем аналогичное задание, но уже направленное на музыкальную деятельность. С помощью данного метода также можно наблюдать прогресс в развитии ребёнка. Это полезно как для учителя, так и для ученика.

Метод индукции заключается в разделении целого объекта на его составляющие части и выявлении схожих свойств. Дети могут познавать сложные объекты, разбирая их на простые формы. Также данный метод может проявляться в делении одной большой задачи на небольшие упражнения. Дети могут разбирать сложные произведения, выделяя из них приёмы передачи того или иного образа и сопоставляя их с приёмами из других произведений. На интегрированном уроке учитель может предложить детям найти схожие элементы у картины и музыки.

**Выводы.** Проанализировав отечественные и иностранные труды, рассмотрев определения понятий «воображение», «творческое воображение» и выявив различия между воображением, фантазией, творческим воображением, воссоздающим воображением, мы сформулировали определение «творческого воображения». Выявленные и описанные нами методы развития творческого воображения детей младшего школьного возраста достаточно эффективны, потому что способствуют развитию всех обозначенных в сформулированном определении понятия критериев: критическое и вместе с тем творческое и креативное мышление, грамотное выражение чувств и эмоций, понимание целостной картины мира, стремление к познанию произведений искусств на глубинном уровне и созданию собственного продукта творческой деятельности в самом необычном исполнении.

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития творческого воображения у обучающихся младшего школьного возраста на интегрированных занятиях предметной области «Искусство». Для решения этой проблемы авторы уточнили понятие «творческое воображение» учащихся начальной школы относительно развития данного качества на интегрированных уроках предметной области «Искусства»; выявили и обосновали методы развития творческого воображения детей начальной школы (метод интеграции, наглядный метод, игровой метод, метод виртуальной экскурсии, метод анализа, метод повторения, метод индукции). Данные методы создают благоприятные условия для познания мира как обширного и многогранного источника знаний, составление полученного опыта в единую систему знаний в области искусства и применение этой системы при создании собственного продукта творческой деятельности.

**Ключевые слова:** воображение, фантазия, творческое воображение, младший школьный возраст, интегрированный урок, наглядный метод, игровой метод, метод виртуальной экскурсии, метод анализа, метод повторения.

**Annotation.** The article is devoted to the actual problem of development of creative imagination in primary school age students in integrated lesson of subject area «Art». To solve this problem, the authors clarified the concept of «creative imagination» of primary school students regarding the development of this quality in integrated lessons of the subject area «Art»; revealed and substantiated methods of developing the creative imagination of children of primary school (integration method, visual method, playing method, virtual excursions method, analysis method, repetition method induction method). These methods create favorable conditions for learning the world as a vast and multifaceted source of knowledge, compiling the gained experience in a unified system of knowledge in the field of art and applying this system in the creation of own product of creative activity.

**Key words:** imagination, fantasy, creative imagination, primary school age, integrated lesson, visual method, playing method, virtual excursions method, analysis method, repetition method.

#### Литература:

1. English, H.B. A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms: A guide to usage / H.B. English, A.C. English. – N.Y.: David McKay Company, 1958. – 594 p.
2. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 222 с.
4. Коменский, Я.А. Великая дидактика Я.А. Коменского / Я.А. Коменский. – СПб.: РГБ, 1875. – 282 с.
5. Рибо, Т. Творческое воображение / Т. Рибо; Пер. с фр. Е. Предтеченского и В. Ранцева. – СПб.: РГБ, 1901. – 318 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: [монография] / С.Л. Рубинштейн. – [4-е изд.]. – СПб.: АСТ, 2021. – 713 с.
7. Урысон, Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира. Аналогия в семантике: [монография] / Е.В. Урысон. – М.: ЯСК, 2018. – 217 с.
8. Ушинский, К.Д. Главнейшие черты человеческого организма в приложении к искусству воспитания // Архив К.Д. Ушинского: в 4 т. / В.Я. Струминский, сост. М., 1961. Т. 3. – 528 с.



*студентка Зими́на Екатерина Олеговна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
ассистент кафедры искусств Ше́шукова Екатерина Ивановна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** Стремительно быстрый технический прогресс в современном мире заставляет сферу образования решать большое количество проблем. Дети, находясь постоянно в цифровом пространстве теряют связь с живой природой, вследствие чего теряется навык распознавания и чувствования естественных цветов.

Чувство цвета как умение выделять, различать оттенки, уметь их группировать по разным основаниям, смешивать играет важную роль в художественно-эстетическом развитии ребенка. Развитое чувство цвета насыщает восприятие детей, помогает полнее воспринимать окружающий мир, развивает воображение, мышление, память. Цвет имеет большое значение и развития эмоциональной сферы ребенка, поскольку он является одним из главных средств выразительности при изображении рисунка. А ведь именно через рисунок ребенок передает свои чувства и эмоции. Таким образом, все эти факторы обуславливают необходимость развития чувства цвета, как одного из важнейших условий психического развития ребенка и его творческих способностей.

Изучением проблемы развития у детей чувства цвета занимались такие педагоги как Н.Н. Волков, З.М. Истомина, Т.С. Комарова, В.С. Мухина [1], [4], [5], [8]. Они считали, что развитие чувства цвета очень важно для полноценного развития ребенка и должно начинаться с малых лет и происходить постепенно, поэтапно.

Современные образовательные программы по изобразительному искусству В.С. Кузина, Б.М. Неменского, Б.П. Юсова, Т.Я. Шпикаловой [6], [7], [10], [9] направлены не только на усвоение художественных навыков, знаний и умений, но и на развитие эмоционально-чувственной сферы обучающихся. Это достигается за счет нескольких занятий по изучению основ цветоведения. Для того, чтобы ребенок мог ориентироваться в цветовом богатстве, необходимо его научить осмысленному восприятию цвета, основам цветовой гаммы, правилам подбора нужных цветов, их смешения, пониманию связи цвета и эмоции. Все это можно успешно реализовать на уроках изобразительного искусства в процессе изучения пейзажа. Ведь именно пейзажная живопись раскрывает перед детьми бесконечное богатство цветов, красоту и глубину природы и окружающего мира. Помимо этого, нельзя не отметить и развитие устойчивого интереса и любви к природе, человеку, Родине.

Но несмотря на имеющиеся исследования в области формирования и развития чувства цвета, на практике в программах по изобразительному искусству в общеобразовательной школе существует направленность на получение знаний в области цветоведения, но не как эстетического качества личности, а также есть недостаточное рассмотрение проблемы с точки зрения педагогики.

**Изложение основного материала исследования.** Для большего погружения в проблему исследования рассмотрим понятия «цвет» и «чувство цвета».

С давних времен изучение цвета интересовало многих ученых, исследователей, но было затруднено в связи с субъективностью восприятия цвета. С точки зрения физики цвет – это световая волна, отражающаяся от предметов, длина которой и определяет сам цвет. Цвет имеет множество различных характеристик. К ним относятся оттенок, яркость, тон, смешение цвета в разных пропорциях с белым или черным, насыщенность, которая определяется степенью присутствия в оттенке чистого цвета и другие.

С точки зрения психологии в основном рассматривается значение цвета, его восприятие и влияние на человека. В психологии восприятия каждый цвет имеет свои ассоциации и воздействие. В исследовании педагога С.И. Игнатьева под чувством цвета понимается сложное, обогащенное восприятие цвета, когда возникают определённые образы, связанные с ними воспоминания, эмоции, психические состояния [3].

С физиологической стороны чувство цвета предполагает цветовые чувствительность и восприятие зрительного аппарата, его способность воспринимать и преобразовывать световое излучение цветов определённого спектра, при этом формируется целостное цветовое ощущение.

Таким образом, в основе этих определений лежит именно физиологическая особенность зрительного аппарата к восприятию различных цветов и их характеристик, физических свойств, а также способность психики к эмоциональному восприятию цвета. Как мы выяснили, недостаточно определяется чувство цвета с педагогической стороны.

Великий педагог Я.А. Коменский один из первых педагогов, который обратил внимание на необходимость формирования у обучающихся чувства цвета. Данный процесс он предлагал рассматривать через восприятие детьми произведений изобразительного искусства. Он отмечал, что благодаря художественным образам ребенок лучше воспринимает цвета, при этом получая эстетическое удовольствие [2].

Итальянский педагог Мария Монтессори также считала, что развитое чувство цвета влияет на психофизическое развития ребенка. В методике по обучению цветам она выделяла четыре этапа: сенсорный опыт ребенка через действие, восприятие через ассоциацию цвета, узнавание цвета по названию, запоминание цвета [2]. Знание цветов являлось основой выразительного языка рисунков детей.

Из исследований В.С. Мухиной можно сделать вывод о том, что дети выбирают цвета по своему предпочтению, что нравится, а что нет, то есть цветовые решения детских рисунков не подкреплены определенным замыслом цветового решения [8].

Педагог Т.С. Комарова пишет о том, что «чувство цвета – это умение различать, называть и использовать различные цвета и их оттенки; умение дифференцировать и группировать цвета на основе их сходства, контраста и красоты сочетаний» [5, С. 54]. В данном определении уже предпринята попытка охарактеризовать его не просто как физиологическое свойство, но и как категорию эстетики.

Таким образом, в процессе воспитания и обучения необходимо не просто давать детям знания о цвете, но и через цвет научить созерцать природу, образы окружающего мира. К примерам хорошо развитого чувства цвета у ребенка может послужить умение натуралистично передавать цветовую гамму природы в зависимости от времени года или же состояния природы.

Таким образом, проанализировав проблему, нами было уточнено понятие «чувство цвета обучающихся» – это способность детей, с физиологической стороны, различать цвета, оттенки, умения называть их, группировать на основе их

сходства, контраста, в процессе чего возникают художественные образы и связанные с ними эмоциональные и психические состояния.

Пейзаж является одним из эффективных средств развития чувства цвета у учащихся младшего школьного возраста. Это особый жанр, где ребенок активно знакомится с цветом. Пейзаж также бывает разным: городской, архитектурный, сельский, но детям проще знакомиться с цветом через природный. Наблюдая за природой, дети могут увидеть множество цветовых ассоциаций. Например, они могут классифицировать по временам года, времени суток, состоянию природы.

Например, для зимы характерны светлые оттенки голубого, синего, белый цвет. Цветовая палитра весны более нежная, пастельные оттенки, розовые, голубые. Для лета характерно буйство красок, это и всевозможные оттенки зеленого, желтого, синие, малиновые и другие более сложные сочетания. Осень приобретает оттенки охры, оранжевые, красные.

Помимо непосредственного наблюдения за природой, на уроках изобразительного искусства можно использовать и другие методы развития чувства цвета.

Рассматривание репродукции картин известных художников-пейзажистов К.А. Коровина, И.И. Левитана, А.К. Саврасова, их цветовой анализ. С помощью учителя можно провести анализ живописных приемов, выразительных средств цвета, помогающих более полно раскрыть состояние природы и эмоции художника. Например, с помощью простых наводящих вопросов. Цветовой анализ картины строится над определением общего колорита картины.

Нравится ли Вам картина? Как Вы думаете, какое настроение автор хотел показать в этой картине? Как Вы поняли, что именно это настроение отражено? Какими цветовыми решениями художнику удалось передать это настроение? Далее можно обсудить соотношения цветов в картине: Какой цвет самый яркий? Какой самый бледный? (контраст-нюанс). Какие сочетания цветов встречаются?

Также можно применить методы сравнения нескольких репродукций, например, на осеннюю тематику. И сравнить, какая осень у разных или одного художника по цветовому решению. Восприятие детьми творчества различных художников обогащает их духовную культуру, прививает эстетический вкус, а также способствует развитию собственных художественных навыков.

Метод показа. Такие занятия можно проводить в форме мастер-класса, направленного на отработку навыка смешения цветов. Такое занятие должно предполагать практику по смешиванию на палитре различных цветов, затем рисование простых, затем сложных элементов, и как итог усвоения темы выполнение итоговой композиции на заданную тему. В-первых, на занятии мы непосредственно знакомимся с инструментом художника – палитрой, во-вторых, обозначаем главные правила смешивания цветов, например, убирать излишки воды с кончика кисти, а также постоянное тщательное промывание кисточки для получения более чистого цвета. Таким образом, таким методом мы решаем сразу несколько задач: расширение представления обучающихся о свойствах цвета, обогащение сенсорного опыта восприятия цвета, формирование навыков смешения цветов.

Метод упражнений. Для развития чувства цвета необходимо не только сформировать у обучающихся устойчивый интерес к работе с цветом, но и научить их цветовой грамотности, а также важно развивать их творческие способности, воображение и способствовать самостоятельной инициативе решать творческие задачи. Примерами таких упражнений могут быть работы с карточками, которые направлены на закрепление навыков по различению цветов и их оттенков. Например, ребенку предлагается семь карточек одного цвета, но разной интенсивности. Ему нужно разложить карточки от самого светлого до самого темного. Или десять карточек разного цвета, нужно выбрать только те, которые имеют синий оттенок.

**Выводы.** Пейзаж является одним из самых эмоциональных жанров изобразительного искусства, поскольку за счет цвета, композиции, контрастных отношений художник может показать всю красоту и гармонию природы. Нельзя не отметить, что знакомство младших школьников с этим жанром способствует обогащению их духовной культуры за счет художественно-эстетического развития, формирования ценностного отношения к природе, людям, родному краю.

**Аннотация.** Данная статья рассматривает проблему развития чувства цвета у младших школьников средствами пейзажа. Были рассмотрены понятия «цвет» и «чувство цвета». Также рассмотрена закономерность взаимосвязи цветового восприятия младшего школьника и его проявления эмоций. Учитывая возрастные особенности обучающихся данного периода были предложены методы развития чувства цвета через пейзаж, как один из самых понятных жанров ребенку. Были выявлены положительные стороны изучения пейзажа на эмоциональное, эстетическое и художественное развитие младших школьников.

**Ключевые слова:** цвет, чувство цвета, цветовое восприятие, младший школьный возраст, пейзаж.

**Annotation.** This article examines the problem of developing a sense of color in younger schoolchildren by means of landscape. The concepts of "color" and "color sense" were considered. The regularity of the relationship between the color perception of a younger student and his manifestation of emotions is also considered. Taking into account the age characteristics of students of this period, methods of developing a sense of color through landscape were proposed, as one of the most understandable genres for a child. The positive aspects of studying the landscape on the emotional, aesthetic and artistic development of younger schoolchildren were revealed.

**Key words:** color, color sense, color perception, primary school age, landscape.

#### Литература:

9. Волков, Н.Н. Цвет в живописи / Н.Н. Волков. – Москва: Искусство, 1985. – 480 с
10. Газина О.М. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста / О.М. Газина, В.Г. Фокина. – Москва: Прометей, 2013. – 254 с.
11. Игнатьев, С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учебное пособие для вузов / С.Е. Игнатьев. – Москва: Академический Проект, 2020. – 155 с.
12. Истомина, З.М. Восприятие и название цвета / З.М. Истомина. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 110 с.
13. Комарова, Т.С. Цвет в детском изобразительном творчестве / Т.С. Комарова, А.В. Размыслова. – Москва: Пед. о-во России, 2007. – 144 с.
14. Кузин, В.С. Основы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе / В.С. Кузин. – Москва: Просвещение, 1972. – 270 с.
15. Методическое пособие к учебникам по изобразительному искусству под редакцией Б.М. Неменского. 1-4 классы / под ред. Б.М. Неменского. – Москва: Просвещение, 2005. – 191 с.
16. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. – Москва: Педагогика, 1981. – 240 с.
17. Изобразительное искусство в начальных классах: пособие для учителя / Под ред. Б.П. Юсова, Н.Д. Минц. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Нар. асвета, 1992. – 191 с.
18. Шпикалова, Т.Я. Уроки изобразительного искусства. Поурочные разработки. 1-4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Т.Я. Шпикалова, Л.В. Ершова. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2015. – 254 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

кандидат психологических наук доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
студент Балакина Алина Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

**Постановка проблемы.** Мнемическая деятельность представляет собой активную деятельность, направленную на запоминание и воспроизведение материала. Процессы запоминания, сохранения и воспроизведения, образующие мнемическую систему, играют ключевую роль в развитии памяти: именно они обеспечивают работу памяти как системы. Память, в свою очередь, участвует в реализации многих психических процессов, подобно другим психическим функциям, ее основа закладывается именно в дошкольном возрасте. В этот период появляется произвольность запоминания, развивается опосредованная память и совершенствуются средства и приемы запоминания [1]. Так, к концу дошкольного детства память выделяется в особую психическую функцию, которой ребенок может независимо управлять.

Проблема изучения такой важнейшей психической функции, как память у детей с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью является особенно актуальной [3]. У детей данных категорий наблюдается нарушения воспроизведения [2], целенаправленности при заучивании и позднее формирование произвольного запоминания, в целом запоминание характеризуется сниженной продуктивностью и неустойчивостью [5]. Однако большинство работ по данной теме посвящено изучению младших школьников. Это связано с тем, что именно к школьному возрасту мнемическая функция начинает приобретать первостепенное значение, ведь учебная деятельность, в которой происходит повышение требований к эффективности запоминания, становится в этом возрасте ведущей. Однако изучение памяти у детей дошкольного возраста крайне важно, ведь, как было отмечено ранее, именно в этот период закладывается ее основа. От того, как развиваются мнемические способности в дошкольном возрасте во многом зависит их последующее формирование.

**Изложение основного материала исследования.** Целью предпринятого нами исследования являлось исследование особенностей и разработка программы коррекции мнемической деятельности дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР.

Задачи исследования:

1. Изучить исследования по проблеме мнемической деятельности дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития в психологической литературе.
2. Провести экспериментальное исследование особенностей мнемической деятельности у старших дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития.
3. Разработать и апробировать программу по коррекции и развитию мнемической деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития.

В эксперименте участвовало 35 дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития в возрасте от 5 до 8 лет (20 дошкольников с ЗПР и 15 дошкольников с умственной отсталостью), 25 дошкольников с нормативным развитием в возрасте от 5 до 6 лет.

Методология исследования опирается на обучающий эксперимент А.Я. Ивановой [4], данная методика позволяет выявить не только реальные, но и потенциальные возможности детей, что способствует более точному определению направлений последующей коррекционной работы. Диагностируемыми показателями являлись: умение дошкольников оперировать средствами запоминания в процессе мнемической деятельности, мотивация и направленность на процесс запоминания, преобладающий тип запоминания. Так же дополнительно изучалось стремление дошкольников улучшить свои результаты, для этого сравнивались показатели преобладания правильных ответов в первой и второй серии методик.

Методы исследования:

1. «Исследование зрительной памяти» Н.Я. Семаго и М.М. Семаго.
2. «Изучение памяти дошкольников» Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.
3. «Диагностика уровня развития памяти у детей 3-7 лет» Истратова О.Н.
4. «Диагностика смысловой памяти» Л.Ф. Тихомировой.

По результатам первой методики в экспериментальной группе 7% испытуемых продемонстрировали высокий уровень запоминания, 53% продемонстрировали средний уровень, 40% – низкий. Только 7% испытуемых начали использовать предложенное им средство запоминания (Рис. 1).

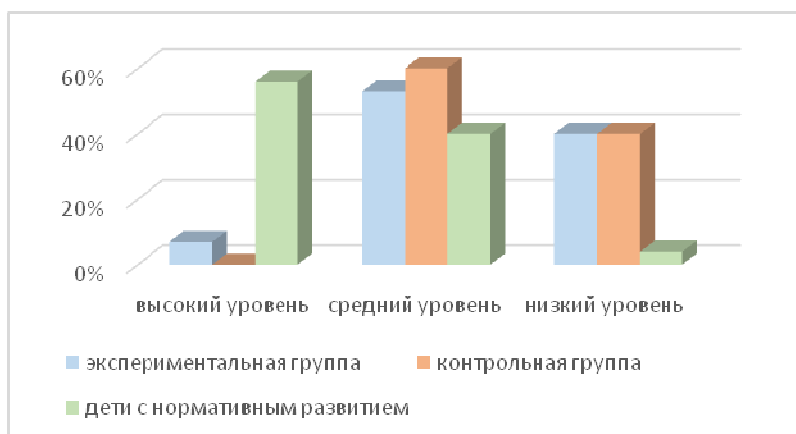
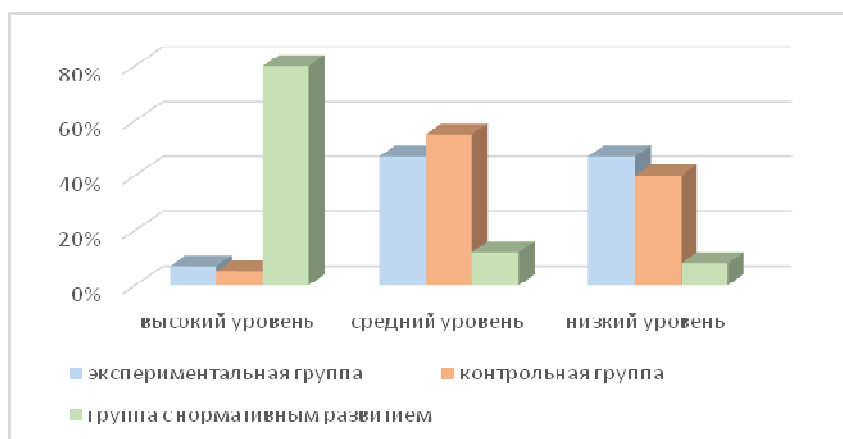


Рисунок 1. Результаты методики «Исследование зрительной памяти» Н.Я. Семаго и М.М. Семаго

Демонстрируемые результаты позволяют сделать вывод о том, что зрительная память у дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития достаточно развита, но при этом высокие результаты испытуемые не демонстрируют, это связано, в том числе, и с тем, что они не используют предложенный прием запоминания в своей мнемической деятельности. Нельзя не отметить влияние отвлекаемости и сниженной мотивации на результаты данной методики, низкие показатели могут быть обусловлены в том числе и отсутствием направленности на процесс запоминания.

Результаты детей группы с нормативным развитием значительно отличаются от результатов контрольной и экспериментальной групп: наблюдается выраженное преобладание высокого уровня запоминания, также почти все испытуемые используют предложенный прием ассоциаций, что и отражается на высокой результативности.

По результатам методики «Изучение памяти дошкольников» в экспериментальной группе одинаково выражен средний и низкий уровень запоминания (Рис. 2).

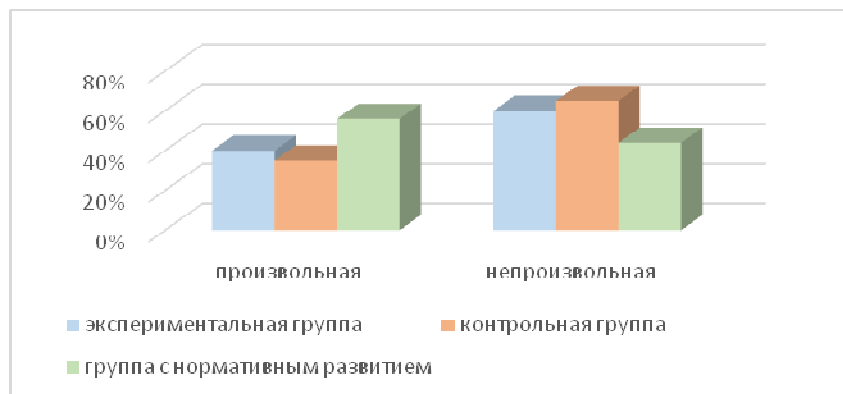


**Рисунок 2. Результаты методики «Изучение памяти дошкольников» Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.**

В данной методике также предложенный мнемический прием детьми с умственной отсталостью и задержкой психического развития не используется, в результате чего при запоминании большего количества зрительных стимулов показатели несколько ухудшаются: мы видим преобладание низкого уровня, в то время как в предыдущей методике наблюдалось ярко выраженное преобладание среднего.

Дети с нормативным развитием также демонстрируют преобладающе высокие показатели, и большая часть из них использует предложенное средство запоминания.

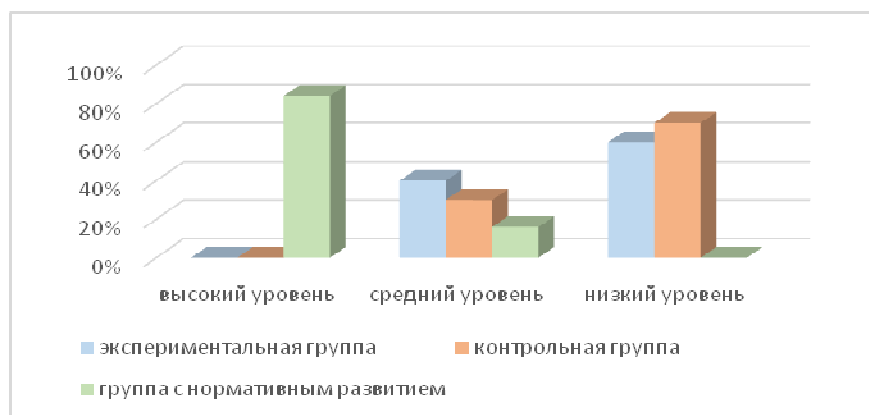
По результатам методики «Диагностика уровня развития памяти у детей 3-7 лет» было выявлено, что в экспериментальной группе у 60% преобладает произвольное запоминание, в то время как произвольная – у 40% (Рис. 3).



**Рисунок 3. Результаты методики «Диагностика уровня развития памяти у детей 3-7 лет» Истратова О.Н.**

В дошкольном возрасте у детей начинает преобладать произвольное запоминание, что и демонстрируют показатели детей с нормативным развитием, тогда как у дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития произвольное запоминание слабо выражено, что и подтверждают результаты данной методики: меньше половины испытуемых в обеих группах демонстрируют преобладание произвольного запоминания, в то время как показатели произвольного запоминания достаточно высокие.

По результатам последней методики преобладающее количество испытуемых экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень, его показатели составили 60%, показатели среднего уровня составили 40%. Высокий уровень не был выявлен (Рис. 4).



**Рисунок 4. Результаты методики «Диагностика смысловой памяти» Л.Ф. Тихомировой**

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что словесно-логическое запоминание у дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития слабо развито, что в первую очередь связано с особенностями их мышления. В целом, запоминание словесного материала оказывается более сложным, в частности, по сравнению с запоминанием наглядного.

Для детей в группе с нормативным развитием характерен высокий уровень запоминания и словесного материала. Высокие результаты также связаны с более развитой способностью устанавливать логические связи, так как запоминание облегчалось тем, что вторые слова можно было подобрать, установив характер их связи с первыми.

Для оценки преобладания правильных ответов в первой и второй серии были выбраны методики «Изучение памяти дошкольников» Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А и «Диагностика смысловой памяти» Л.Ф. Тихомировой.

В экспериментальной группе наблюдается преобладание правильных ответов в первой серии, их продемонстрировало 45% испытуемых. В четвертой методике наблюдается преобладание правильных ответов в первой серии, оно было выявлено у 53% испытуемых.

В контрольной группе во второй методике больший процент испытуемых, а именно 45%, продемонстрировали преобладание правильных ответов в первой серии. По результатам четвертой методики преобладающим показателем являлся одинаковый результат в обеих сериях, он был выявлен у 50% испытуемых.

Данные результаты могут быть следствием сниженной мотивации и направленности дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития на процесс запоминания: они не стремятся запомнить как можно больше слов во второй серии, а демонстрируют либо точно такие же, либо более низкие результаты, чем изначально. Связано это не только со сниженной мотивацией, но и особенностями внимания, мышления и быстрой утомляемостью.

В группе с нормативным развитием во второй методике наблюдается преобладание правильных ответов во второй серии, его продемонстрировали 60%. В четвертой методике преобладание во второй серии демонстрирует 40%. Большинство детей группы с нормативным развитием стремятся улучшить результат во второй серии, что демонстрируют их показатели. В контрольной и экспериментальной группах такого не наблюдается. Можно сказать, что мотивация к запоминанию у дошкольников с нормативным развитием выше.

**Выводы.** Таким образом, мы можем заметить, что по результатам большинства методик дошкольники с умственной отсталостью и задержкой психического развития демонстрируют низкие показатели. Преобладающее количество испытуемых не используют способы запоминания в процессе мнемической деятельности. В частности, предложенные методы ассоциации и классификации не были использованы детьми при запоминании стимулов даже после подробной демонстрации. При этом зрительный материал запоминается дошкольниками с умственной отсталостью и задержкой психического развития легче, чем словесный, так как показатели методик, в которых использовались зрительные стимулы немного выше.

Было также выявлено преобладание произвольного запоминания, в то время как для детей дошкольного возраста в норме характерно преобладание произвольного, что подтверждают результаты группы детей с нормативным развитием.

Важно отметить, что во время проведения всех методик испытуемые в экспериментальной группе проявляли меньше внимания к заданию, часто отвлекались, в некоторых заданиях требовалось повторение инструкции, были применены все виды обучающей помощи, в то время как в группе детей с нормативным развитием было достаточно первого, стимулирующего, вида помощи.

Исходя из показателей преобладания правильных ответов, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития снижена целенаправленность и мотивация к запоминанию. Показатели преобладания были больше, либо в первой, либо одинаковые в обеих сериях. Испытуемые не проявляли стремления запомнить как можно больше во второй раз. В то время как в группе детей с нормативным развитием наблюдается преобладание правильных ответов во второй серии. Данные показатели могут являться следствием нескольких факторов: использование приемов запоминания, направленность на результат и мотивация к запоминанию большего количества стимулов при выполнении следующего задания в совокупности позволили большинству испытуемых группы с нормативным развитием дать больше правильных ответов во второй серии.

Исходя из всех вышеописанного можно сказать, что у дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития действительно наблюдается несформированность мотивационного, целевого, операционно-технического компонентов мнемической деятельности.

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения мнемической деятельности дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития. В дошкольном возрасте закладывается основа всех психических функций, в том числе и памяти. В этот период появляется произвольное запоминание, совершенствуются средства и приемы запоминания, к концу дошкольного детства память выделяется в особую психическую функцию, которой ребенок может независимо управлять. Особенности развития памяти у дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью является нарушения воспроизведения, целенаправленности при заучивании и позднее формирование произвольного запоминания. В целом мнемическая деятельность характеризуется сниженной продуктивностью и неустойчивостью. Для изучения особенностей мнемической деятельности дошкольников с ЗПР и

умственной отсталостью используется обучающий эксперимент А.Я. Ивановой, так как данная методика позволяет выявить не только реальные, но и потенциальные возможности детей. Результаты сравнительного экспериментального исследования свидетельствуют о несформированности мотивационного, целевого, операционно-технического компонентов мнемической деятельности.

**Ключевые слова:** мнемическая деятельность, дошкольники, задержка психического развития, умственная отсталость, обучающий эксперимент.

**Annotation.** The article presents the results of a theoretical and experimental study of the mnemonic activity of preschoolers with mental retardation. At preschool age, the foundation of all mental functions, including memory, is laid. During this period, arbitrary memorization appears, the means and techniques of memorization are improved, by the end of preschool childhood, memory is allocated to a special mental function that the child can independently control. The peculiarities of memory development in preschoolers with mental retardation are violations of reproduction, purposefulness during memorization and later formation of arbitrary memorization. In general, mnemonic activity is characterized by reduced productivity and instability. To study the features of mnemonic activity of preschoolers with and mental retardation, a training experiment by Ivanova is used, since this technique allows us to identify not only the real, but also the potential capabilities of children. The results of a comparative experimental study indicate the lack of formation of motivational, target, operational and technical components of mnemonic activity.

**Key words:** mnemonic activity, memory, preschoolers, mental retardation, educational experiment.

#### **Литература:**

1. Быкова, О.Н. Мнемическая деятельность дошкольника: сущность, структура, особенности развития / О.Н. Быкова. – Чебоксары. – 2014. – 134 с.
2. Лутоян, Н.Г. Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. психол. наук / Н.Г. Лутоян. – М.: 1977. – 23 с.
3. Минаева, Е.В. Особенности развития внутреннего плана действий на разных возрастных этапах / Е.В. Минаева, М.В. Казакова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 4. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/535> (дата обращения 27.04.2022)
4. Правило, Е.С. Применение метода обучающего эксперимента в работе с детьми / Е.С. Правило, В.Ф. Кузнецова // Психология. Психофизиология. – 2013. – №1. – С. 78-81.
5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 224 с.

УДК 378.046

### **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

*кандидат педагогических наук, доцент Кочеткова Татьяна Николаевна  
Лесосибирский педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);  
кандидат биологических наук, доцент Шеломенцева Ольга Викторовна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования «Красноярский государственный медицинский университет  
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» (г. Красноярск);  
старший методист Галкина Ангелика Петровна  
Муниципальное бюджетное учреждение  
«Межшкольный информационно-методический центр» (г. Лесосибирск)*

**Постановка проблемы.** Социально-экономические трудности современного периода, разрушение традиционных ценностей, падение статуса семьи, коммерциализация деятельности молодежных физкультурно-спортивных организаций приводит к росту различных видов и стереотипов девиантного поведения. Это может выражаться в форме как наркомания и алкоголизм. А также в демонстрации жестокости и агрессивности, криминального и антиобщественного поведения.

Для коррекции социопатического поведения подростков может быть результативным применение средств и методов физической культуры и спорта. То, что средства и методы физической культуры приводит к осязаемому результату, говорит и тот факт, что заинтересованность в построении коррекции приводящих к нарушению аморальных поступков подростков, занятия физической культурой и спортом занимают одно из ведущих мест.

Процедура исправления у подростков их антисоциального отношения к обществу можно диагностировать при совместной деятельности всех работников физической культуры и спорта. Их коллективная работа направлена на конструирование душевного равновесия и моральных особенностей подростков с противообщественным поведением. Проведение урочных форм и тренировок по физической культуре и спорту служат поддержкой к поведению жизнедеятельности конкретных доминирующих хороших особенностей личного характера индивидуума.

Вследствие корректировки в работе с индивидуумами антиобщественного поведения при применении методов и средств физической культуры и спорта мы пришли к выводу, что деятельность всех работников физической культуры и спорта направлена не только на формирование физических качеств, и нравственно – волевых и психологических качеств. Всё вместе способствует к действию положительных мотиваций личности подростка [1, С. 2].

При проведении экспериментальной работы для коррекции антиобщественного поведения трудных подростков мы выбрали комплекс психолога-педагогических условий с применением средств и методов физической культуры и спорта. В процессе работы этот подобранный комплекс выявил свою эффективность в формировании адекватного поведения и позитивного отношения подростков к общественной жизни. Весь эксперимент осуществлялся на основе индивидуального подхода к подросткам девиантного поведения.

Применяли в ходе эксперимента индивидуальный подход с подростками девиантного поведения. Учитывая мотивы, которые влияли на их поведение, а также условия, которые формировали их дальнейшие поступки. Мотивы, которые определяли дальнейшие действия индивидов, зависели от воспитательных мероприятий, которые применялись к таким подросткам. Эти мероприятия должны были осуществляться в зависимости от их произведённых поступков [2, С. 87].

Личко А.Е. после экспериментальной своей работы предложил, что надо разделить девиантных подростков на четыре типа, которые будут отличаться между собой: отличающихся друг от друга типа: 1) активный; 2) замкнутый; 3) взрывной; 4) зависимый [3, С. 12-14].

**Изложение основного материала исследования.** Средства и методы физической культуры и спорта с успехом могут быть использованы в методике предложенной Личко А.Е. для индивидуальной коррекционной работы с подростками с отклонениями в поведении. Что связано с социальной деятельностью подростков относящихся к активному типу, кроме того, что применяя индивидуальный подход надо, ещё учитывать и положительные особенности в этой деятельности.

Индивидуумы активного типа при общении быстро находят контакт. Решительны и независимы при выполнении задания. Они относятся к роли первенства с восторгом. Подросткам активного типа нравятся не только спортивные игры, но и подвижные игры. А также эстафеты с ярко выраженными конкурентными элементами.

В содержании урока или тренировки, где нагрузка, требующая внимательности, пунктуальности, толерантности, для индивидуума активного типа отождествляется с неподходящей моделью физкультурно-спортивной деятельности. Когда выполняются энергичные, экспансивно напряженные физические задания, индивидуумы активного типа могут вести себя в нерелевантном отношении.

Индивидуумы активного типа могут изображать организованную активность, но она плохо организована. В основном всё это обнаруживается при исполнении связанных с риском или непростых композиций физкультурно-спортивных заданий. Определяется тем, что эти индивидуумы имеют склонность к неприятно трудностей.

При индивидуальном подборе в коррекционной работе с индивидуумами активного типа представляет:

- отбор только тех физкультурно-спортивных заданий, которые требуют аккуратности и больших физических напряжений;
- разделение ролей для разнообразного вида игровых упражнений (в одном случае – ведущий, в другом – ведомый);
- организация определённых заданий, которые могут привести к минимальным повреждениям;
- организовать цель на настойчивое и упорное выполнение циклических упражнений, которые не интересны для индивидуума активного типа. Например, равномерная ходьба;
- при организации любых походов индивидуума активного типа привлекать в роли «лидера». Но, чтобы он представлял отчёт за каждый пройденный отрезок запланированного времени;
- на всём отрезке эксперимента индивидуума активного типа надо поощрения компоновать с наказаниями. При этом объяснять причины, почему так произошло. Не забывая оказывать поддержку, чтобы в конкретном случае эта ошибка не повторилась.

При индивидуализации в работе с индивидуумами замкнутого типа надо учитывать то, что у них к занятиям и тренировкам по физической культуре и спорту не присутствует самомотивация. По причине малоуспешного первоначального начинания занятиями в сфере физической культуры и спорту. В результате чего развился неудовлетворительный уровень физической подготовленности. Одно из свойств физкультурно-спортивной деятельности – взаимодействие, а также дружба индивидуумов в своей среде. Где они чаще всего демонстрировали проблемы личностного и информативного характера.

В этой среде выделяются инертность, стремление быть безынициативным, довольствоваться несущественными успехами. Подростки замкнутого типа боятся ошибиться. Совершая ошибку, они практически сразу замыкаются в себе. Такие индивидуумы нуждаются в дополнительной поддержке.

Для коррекции поступков подростков замкнутого типа в процессе занятий и тренировок физической культурой и спортом оперируют следующими приёмами и средствами: чтобы сформировать характер и усовершенствовать положение между подростками в своей среде, надо внедрять индивидуальные беседы о положительной роли физической культуры и спорта; акцентировать роль спортивных и подвижных игр, в ходе которых индивидуум получит потом, при условии, что он почувствует обязанности и роль в процессе игры; систематическое регулярное использование специального приёма «конкретная ситуация», т.е. похвалить за правильное сделанное упражнение, или вовремя окончание какого-то положительного действия; акцентирование при выполнении заданного действия индивидуально для каждого индивидуума (разобрать ошибки, подчеркнуть, что он сделал хорошо); применять задания не только с включенными элементами психической деятельности, но и выполнять задания на вестибулярную устойчивость с синхронным решением познавательных задач.

При индивидуализации в работе с индивидуумами взрывного типа надо учитывать их предрасположенность к экспансивным действиям, повышенной самооценке, стремиться к первенству даже если не владеет необычной ситуацией. А также индивидуумы взрывного типа обладают несговорчивостью и ершистостью. Все эти признаки импульсивности характера взрывных подростков связаны с их эмоциональной неустойчивостью. А также отсутствием контроля своего настроения. Малоусидчивостью и неорганизованностью, а также недружелюбным, а также часто проявляющимся агрессивным поведением.

Для коррекции поступков подростков взрывного типа в процессе занятий и тренировок физической культурой и спортом рекомендуется осуществлять следующие действия:

- постоянная сосредоточенность внимания на выполнении заданий. Создавать в процессе выполнения физических упражнений такие условия, чтобы данному индивиду было интересно, и он, чтобы всегда оставался объектом внимания;
- в случае, когда психопатологические симптомы сопровождаются с физиологическими нарушениями, следует задействовать корректирующие упражнения, которые должны выполнять функцию урегулирования между ними;
- использование физических нагрузок с применениями элементами единоборств, которые могут повысить не только агрессивность, а также инициативность, которая требует неутомимости, выдержки;
- принимать во внимание предрасположенность «взрывных» подростков к демонстрации неустрашимости и решимости, способствовать индивидуумов к положительному отношению к сложным, но посильным гимнастическим упражнениям с акцентом на страховку;
- особенное внимание уделять «взрывным» подросткам во время туристических походов, занимая их деятельностью полезного характера.

**Выводы.** Выстраивание коррекционной работы с индивидуумами зависимого типа желательно выполнять, учитывая их основные свойства – повышенную коммуникабельность, которая сочетается с отсутствием интереса проявления лидерских качеств и низкого уровня агрессивности. Такие индивидуумы гиперактивны, но у них недостаточное активное состояние, если это связано с сосредоточенной, напряжённой физкультурно-спортивной деятельностью.

Применения индивидуального подхода при коррекции в работе с использованием средств физической культуры индивидуумами зависимого типа устанавливается в следующем:

- желательно непрерывно увеличивать круг двигательных интересов таких индивидуумов. Демонстрировать захватывающие задания, а также различные варианты их выполнения;
- представлять им самостоятельно, самим выбирать общеразвивающие упражнения, чтобы свободно проводить занятия или тренировки в группе;
- способствовать, чтобы они могли проводить комплексный анализ каждого выполненного задания;

– принимать во внимание, что в подвижных и спортивных играх такие подростки не видят никого из партнёров, кроме лидера, поэтому будет рационально не ставить в команду с лидером. Рекомендовать выполнять задания, которые требуют инициативных действий и принятию результативных независимых решений;

– выполнение решение выполнения задания с позиции силы, допустимые для конкретного возраста (напр. Собственного веса);

– советовать индивидууму, когда он выполняет большое количество гимнастических и акробатических упражнений, самому составлять различные комбинации из этих упражнений.

После исследования процесса формирования личностных качеств индивидуумов, которые относятся, типу антиобщественного поведения мы сделали заключение. Что, применяя методы и средства физической культуры и спорта, а также комплекс психолого-педагогических условий на основе индивидуального подхода, всё это оказывает положительное воздействие на нравственное и психологическое состояние индивидуумов с девиантным поведением.

#### **Литература:**

1. Кочеткова, Т.Н. Физическое воспитание в сибирском вузе: рек. УМО по спец. пед. образования в качестве учеб. пособия для студентов высш. учеб. заведений / Т.Н. Кочеткова. – Красноярск; Лесосибирск: СФУ, 2018.
2. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуация у подростков / А.Е. Личко. – Ленинград: Медицина. 1983. – С. 255.
3. Новичкова, Н.Г. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков средствами физической культуры: дис. .. канд.пед.наук: 13.00.04. – Москва., 1996. – 115 с.
4. Петрусевич, Д.Ф. Особенности коррекции девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта / Д.Ф. Петрусевич // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №6 (25). – С. 80-82.

УДК 372.8

### **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*студентка Кошеленко Дарья Андреевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
ассистент кафедры искусств Шеишук Екатерина Ивановна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В условиях быстро развивающегося социума, появляется острая необходимость в формировании личности, которая будет отвечать современным требованиям общества и обладать такими качествами, как активность, креативность, гибкость, целеустремленность. Согласно федеральному образовательному стандарту начального общего образования ставится цель, направленная на развитие эстетического вкуса, творческих способностей, эмоциональной отзывчивости младших школьников.

Проблема эстетического воспитания стоит весьма остро. Во-первых, в школах зачастую эстетическое воспитание обособляют от других форм воспитания. Но оно не может существовать отдельно, поскольку это большой аспект нравственного, художественного, трудового, экологического или патриотического воспитания. О необходимости системного и целенаправленного воздействия на ребенка писал и Б.М. Неменский: «система эстетического воспитания в школе должна быть, прежде всего, единой, объединяющей все предметы, все внеклассные занятия, всю общественную жизнь школьника, где каждый предмет, каждый вид занятия имеет свою четкую задачу в деле формирования культуры и личности школы» [4, С. 64].

Во-вторых, в реалиях общедоступности интернета дети испытывают острую нехватку в качественном контенте в сфере искусства. Это заметно, например, в современных мультфильмах, где искажены цвета, нарушаются законы композиции и пропорциональности.

В-третьих, обозначается формальность отношений «учитель-ученик». Иногда, в начальной школе, например, урок изобразительного искусства ведет учитель физкультуры или музыки. А бывает и так, что по образованию учитель филолог, но прошел курсы повышения квалификации и стал учителем изобразительного искусства. В таком случае наблюдается формальная связь с учеником, нежелании глубоко вдумываться в предмет, скудность методов и приемов обучения. Последние исследования в этой области доказали, что только организованное педагогическое воздействие на ребенка способствует целенаправленному вовлечению детей в активную деятельность, которая призвана решать вопросы формирования творческого мышления, эстетического вкуса, любви к искусству и постоянной потребности в творческой деятельности.

В-четвертых, существует проблемы создания среды, в которой ребенок непосредственно будет существовать в школе. Педагог должен не только рассказывать детям об искусстве, но и окружать их этим искусством. На самом деле данная проблема очень проста в своем решении. Для начала будет достаточно, просто украсить кабинет портретами, картинами, картами. Озеленить класс, а главное создать теплую и дружескую атмосферу творчества и сотрудничества.

В начальной школе закладываются основы сознательного отношения человека к искусству, родной природе, добру и злу, красивому и безобразному. Искусство отражает жизнь и быт во всех красках, воздействует на личность, и через сопереживание формирует в ребенке эстетические чувства. Таким образом актуальность темы обуславливается необходимостью изучения воспитательной силы искусства.

**Изложение основного материала исследования.** Проблематику эстетического воспитания рассматривали такие великие педагоги как А.С. Макаренко, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, Б.М. Неменский. Все они писали о необходимости и важности эстетического воспитания в жизни ребенка. На данный момент разработано множество программ по эстетическому воспитанию детей, однако большая их часть так и остается совершенно неопробованной в реалиях современной школы. Для понимания и решения проблемы «эстетического воспитания» мы рассмотрим понятия «эстетика» и «воспитание».

По мнению великого педагога А.С. Макаренко, эстетика – это красота во всем, начиная от интерьера помещения, в которой учится ребенок и заканчивая окружающей средой на территории школы, поскольку сама окружающая красота становится воспитывающим фактором. Поэтому эстетика является важнейшей задачей педагога [2]. Если же говорить простыми словами, то эстетика – это наука о красоте, которая непосредственно воздействует на чувствительную сторону нашего мышления.



Теперь следует изучить понятие «воспитание». По мнению П.И. Пидкасистого, воспитание – это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребёнка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека [5, С. 56].

В своем труде Н.И. Болдырев писал о том, что воспитание – это целенаправленная и взаимосвязанная деятельность воспитателей и воспитанников, их взаимоотношения в процессе этой деятельности, содействующей развитию личности и коллективов [1, С. 33].

Из представленных определений мы можем сделать вывод о том, что воспитание – это очень сложный процесс, требующий длительного времени. Именно поэтому все исследователи в области воспитания сходятся в одном – оно должно начинаться уже с первых дней жизни.

Таким образом рассмотрев два определения «эстетика» и «воспитание» мы можем прийти к изучению понятия «эстетическое воспитание».

Говоря об эстетическом воспитании К. Маркс отмечал: «эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребёнка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое и безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [3, С. 102].

Из определений эстетического воспитания мы можем прийти к выводу, что основными задачами данного процесса является формирование эстетического вкуса, выработка постоянной потребности и интереса в общении с искусством, формирование эмоционально-чувственной стороны психики, то есть способности эстетически реагировать на произведения искусства, понимать и переживать увиденное или услышанное, а также на основе усвоенного опыта способность создавать новые художественные образы.

Как мы уже отметили, эстетическое воспитание может присутствовать во всех школьных предметах, но, конечно, же больше всего проявляется себя в творческой деятельности. Изобразительное искусство – это самая понятная деятельность ребенку, которая может упростить и ускорить процесс эстетического воспитания одновременно. Бесспорно, роль изобразительного искусства огромна, ведь ее отличительной особенностью от других видов искусства является передача окружающей действительности через создание художественного образа, которые воздействуют на чувства и эмоции человека, формируют в нем определенный взгляд на быт, историю, события и людей разного времени. Школьники в начальной школе при работе с красками, кистью или же карандашом учатся пользоваться линией, цветом, пятном. Осваивая новые умения, ребенок осваивает и новые средства выражения своих чувств и эмоции на холсте.

Так, например, на уроках изобразительного искусства младшие школьники изучают цвет в предметном окружающем мире – природа, предметы быта. Изучая цвет, его свойства и сочетания формируется чувство цвета, а значит и эмоциональная сфера ребенка. Линия является одним из самых простых и основных средств графики. Свойство линии заключается в ограничении формы, создании композиции, передача пропорции. Линия – это протяженное движение предметом, например, кистью или карандашом, на бумаге. В связи с тем, что линии могут быть прямыми, короткими, длинными, прерывистыми, ломанными и др. у данного средства большой потенциал в выражении чувств и эмоции юного художника. Пятно – это основное средство выражения на плоскости. Пятна, как и линии могут быть бесконечно разными, это и след от кисти, округлые, маленькие, протяженные и др. Еще одним уникальным средством являются тональные переходы, которые создают контрасты. Например, сильные резкие переходы цветов могут рассказать о драматических чувствах школьника: обида, страх, гнев и другие. Мягкие переходы на сближенных оттенках в цвете наоборот говорит об обратном.

Таким образом, использование ребенком этих средств в совокупности показывает нам неповторимый характер юного художника. Изобразительное искусство посредством изучения живописи, графики, композиции, декоративно-прикладного искусства развивает у ребенка зрительное восприятие, воображение, память. А все в совокупности воздействует на эмоциональную сферу ребенка, которая и является основным механизмом развития гармоничной, духовно богатой и счастливой личности.

При организации процесса эстетического воспитания учителю необходимо:

- создавать условия для вовлечения школьников в мир искусства с помощью бесед, обсуждения, сказок, игровых приемов, иллюстрации, то есть применения разнообразных методов и приемов;
- любое знакомство с произведением должно идти по принципу от общего к частному;
- создать благоприятную атмосферу своим поведением, открытостью, готовностью слушать рассуждения ученика и способностью создавать ситуации успеха;
- обеспечить условие самостоятельности ребенка. Он должен научиться осваивать различные художественные материалы, экспериментировать с цветом, формой.

При таком формате построения уроков по изобразительному искусству ребенок проявляет свое личностное отношение к происходящему. А значит и обеспечивается процесс развития эстетического переживания.

Педагогами-практиками в области изобразительного искусства также были выявлены наиболее эффективные методы, способствующие формированию эстетических чувств, оценок, суждений, которые являются частью эстетического воспитания:

- метод убеждения: изучение материала сопровождается словесным описанием или анализом изучаемого, например, рассматривание репродукции картин известных художников, их обсуждение и анализ влияния этих картин на восприятие и чувства ребенка;
- метод проблемных ситуаций способствует развитию творческих способностей ребенка, побуждению к творческой активности, например, по итогу прочтения отрывка художественного произведения можно предложить детям нарисовать того героя, который им понравился больше всего, обсудить его качества, поступки;
- метод побуждения к сопереживанию, который направлен на эмоциональную отзывчивость ребенка к прекрасному;
- метод иллюстрации, когда учитель не просто рассказывает урок, но и иллюстрирует материал картинками, методическими пособиями, презентациями. Так как у детей развито больше образное мышление, то и усваивать информацию им проще на базе иллюстративного материала.

**Выводы.** Таким образом, путем оттачивания художественных навыков, выполнения творческих заданий, а также наблюдения окружающего мира, в детях формируется эстетическое отношение к природе, быту, человеку. Задача педагога направить и организовать урок таким образом, чтобы восприятие мира шло через призму созерцания, сопереживания, которое и обуславливает процесс эстетического воспитания младших школьников.

**Аннотация.** Данная статья рассматривает проблему эстетического воспитания младших школьников средствами изобразительного искусства. Авторы статьи рассуждают о важности эстетического воспитания, и актуальности проблемы. На теоретическом уровне были рассмотрены понятия «эстетика», «воспитание», «эстетическое воспитание», средства изобразительного искусства. При анализе литературы нами были выявлены проблемы внедрения эстетического воспитания

в современную школу. Эстетическое воспитание не может реализовываться обособлено от процесса воспитания в целом. Поэтому в данной статье был обозначен воспитательный потенциал изобразительного искусства. Также раскрывается сущность эстетического воспитания средствами изобразительного искусства и его влияние на формирование личности ребенка.

**Ключевые слова:** эстетика, воспитание, эстетическое воспитание, эстетический вкус, изобразительное искусство.

**Annotation.** This article considers the problem of aesthetic education of junior schoolchildren by means of fine arts. The authors of the article talk about the importance of aesthetic education, and the relevance of the problem. At the theoretical level, the concepts of "aesthetics", "education", "aesthetic education", means of fine arts were considered. When analyzing the literature, we identified the problems of introducing aesthetic education into the modern school. Aesthetic education cannot be realized separately from the process of education as a whole. Therefore, in this article, the educational potential of fine arts was identified. The essence of aesthetic education by means of fine arts and its influence on the formation of the child's personality is also revealed.

**Key words:** aesthetics, upbringing, aesthetic education, aesthetic taste, art.

#### **Литература:**

1. Болдырев, Н.И. Методика воспитательной работы. / Н.И. Болдырев. – Москва: Академия, 2014. – 368 с.
2. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко; Сост. и автор вступ. статьи В.В. Кумарин. – Москва: Педагогика, 1972. – 332 с.
3. Маркс, К. Об эстетике и эстетическом воспитании / К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин; Авт. предисл. К.М. Долгов и др. – Москва: Политиздат, 1988. – 293 с.
4. Неменский, Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменский. – Изд. 2-ое, перераб. и доп. – Москва, 1987. – 413 с.
5. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.

## **UDK 378.2**

### **INTERACTIVE BOARD MIRO IN HYBRID LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

*Lecturer at the chair of Foreign Languages №1  
of economic department Lyugaeva Tatiana Victorovna  
Plekhanov Russian University of Economics (Moscow)*

**Introduction.** Hybrid teaching, as an alternative to traditional teaching models, necessitates the use of online technologies in the language-learning process in virtually all educational institutions nowadays. Traditional methods do not provide the same level of efficiency because of the shift to distance learning in the conditions of the world pandemic outbreak. As a result, teachers are encouraged to make changes in the process of teaching disciplines, turning to online educational platforms and resources and switching to virtual classrooms [2, P. 82]. As communication plays an integral part in learning foreign languages, the development of these skills may be hindered if solely asynchronous approaches are employed. Thus, one of the solutions can be the use of an online board Miro which enables teachers to create a stimulating environment for both synchronous and asynchronous communication at classes and outside classrooms.

**The main body.** Over the years teaching languages has been changing and adapting to the transformations occurring in society and business across the globe. English as an international language is no exception. Traditional synchronous lessons, which imply the presence of both a teacher and a student at the same time in the same place, have been replaced by synchronous online [6, P.97] teaching. That is a significant advancement in schooling as it gives more opportunities to students from different countries to collaborate with one another and develop their language skills. Zoom or Webinar platforms are available to give the virtual space to teachers and students to meet online and interact with each other within the online classroom. In addition, the development of online applications and platforms like Google Classroom, Eduardo.com. makes it possible to create asynchronous learning environments and gives full-time students and working professionals an option to pursue their education on their own time.

This combination of face-to-face and online teaching and learning which is known as blended learning [5] has been embraced rapidly since it is regarded as one of the most effective approaches in the educational teaching and learning process. W.S. Albiladi of the University of Arkansas provides an in-depth analysis of this approach, noting not only the benefits but also the potential drawbacks [1, P. 235].

However, the society of teachers has recently encountered a hybrid teaching model as a branch of blended teaching. This new way of teaching languages differs from blended teaching in the sense that hybrid teaching employs two distinct learning modes which may be switched at any time [5, P. 4]. Hybrid teaching is a model which enables a part of learners to participate in face-to-face discussions in a physical classroom while others attend the same lesson from home. Thus, an asynchronous teaching method is utilized to supplement the synchronous teaching approach, which takes precedence in this scenario.

The introduction of the Hybrid teaching model has been triggered by CoVID pandemic, which, firstly, accelerated the development of online teaching and, secondly, allowed those who tested positive for CoVid to continue studying from home. The implementation of this approach gives students opportunities not to impede the learning process, maintain contact with teachers and peers and make educational achievements regardless of circumstances.

Despite the fact that the Hybrid teaching method has been criticized and does not provide the ideal teaching environment that academicians are willing to have, this approach is gaining popularity among educational institutions and universities start integrating it in their programmes. It is worth emphasizing the need and importance of using this model when teaching students from European and Asian universities who participate in student exchange programmes and can join online lessons and collaborate with students in physical classrooms. It goes without saying that creating a motivating environment for online interaction with students from different backgrounds and cultures assists students in developing not only language skills but also intercultural communication skills which are important in forming and maintaining relations with business partners from different countries.

Undoubtedly, an online collaboration board Miro [8] is one of the most efficient tools which is employed in a wide range of educational programmes by teachers at Plekhanov Russian University of Economics. Miro, with its wide spectrum of functions, allows all participants in a lesson, both online and offline, to not only see the course structure but also to work effectively on tasks and communicate effectively before, during, and after the lesson. This instrument helps teachers meet the needs of Business and professional English language course while utilizing blended and hybrid teaching methods. The following are among the advantages of the Miro platform:

1. integration of video and audio files from different sources;
2. availability of attachments (images, presentations, and pdfs);
3. possibility to use mind maps, charts, and tables;

4. equal rights to edit of any board participant;
5. simultaneous work on the board;
6. teacher's ability to hide some parts of a lesson/course.

There are some disadvantages though:

1. the built-in video conferencing is acceptable only in the pay version;
2. both a teacher and student must learn how to use the platform;
3. it takes time to structure the course on Miro board.

However, these disadvantages can be overcome with the help of Zoom conferencing platform where Miro is integrated. The platform is user-friendly and learning how to utilise it takes minimal time. Miro.com additionally offers free instructional exercises and counsel on the best way to take advantage of the platform. Work on organizing a course in Miro might seem time-consuming right away, yet benefits should be accrued in the long run.

Teachers must sign in with their email address in order to begin working on the Miro platform. After gaining access to the board where later the Module course syllabus is introduced. Students can then join a team and edit the Frames after teachers provide them with a link to follow. Working on a course structure in Miro may appear time-consuming at first, but it will pay off quickly.

Depending on the goal and objectives of the class, the Miro board can be utilized in a variety of ways in hybrid and blended teaching:

1. The logic of the lesson might be built using the tools integrated into the Miro board. For instance:

a) "Insert picture" function (Google image search) is a great tool to help students recognize, define and arrange new vocabulary units.

b) "Sticky note" feature allows students to match words and meanings and classify the Lexical units.

c) Teachers can utilize "Upload" tool to practice lexical material. This allows them to upload audio and video content from their computer, a cloud service, or saved files. Discussion based in Video or Audio encourages students to apply the knowledge of new lexical units.

2. Teachers can use the templates provided by Miro system to design the logic of a course/lesson. The teacher can utilize "Mind map" template or "Reverse Brainstorming" template to identify a solution to a problem or a case. The templates "Visual Story" map and "Timeline" will assist any student not only in summarizing the events of a story or an article but also in visualizing the tenses of English verbs.

For example, "Mind map" template is used for projects done by Masters of economic profiles in the framework of the discipline "Intercultural and Business Communications in English". While creating a cultural profile of a participant belonging to other cultures, students analyze the information presented in different Frame working fields. Further, students form their own cultural profile based on actual facts (using the "IDcard", "Kanban" or "Diagramming" templates). Students compare their own profile with that of a participant belonging to another culture, define the areas with cognitive coincidence and dissonance, predict the behavioral pattern of a partner, select an appropriate communicative strategy based on the gained information. Finally, they present their project in the form of a mind map, using the "Mind map" template. Thus, Miro assists students in enhancing the following cognitive skills such as searching, analyzing, comparing and structuring, predicting and planning or fostering critical thinking skills and developing cross-cultural competence [3, P. 136].

3. One more option for saving time for educators is to make your own lesson templates. One of the alternatives for summarizing the results of a module/unit is the "Unit Review" template. It can be used at any time of a course in any group of students after it has been built. Later the changes will have to be done only to template's filling.

Consider the use of the Miro board during a Hybrid teaching class that is conducted via video conferencing (Zoom) and the Miro collaborative platform. Due to various reasons, the class is partially online and partially in the classroom. The discipline is "Foreign languages (English)", first-year students' group at Plekhanov University of Economics. The lesson is based on Unit 8 of Students' book "Language Leader Intermediate." The goal of the lesson is to present a startup project in a home town. The objectives are to a) recycle vocabulary; b) summarise key pieces of advice on starting a business; c) plan a business idea to launch a business; d) present the ideas. To achieve these goals, the teacher has to do the following before the lesson:

1. use the "Notes" function on Frame working field 1 to prepare a sentence gap fill task to recycle vocabulary of Unit 8.1;
2. include a link to a cloud-based audio file to the Frame working field 2;
3. use "Embed" function to add connections to Youtube on Frame working field 3;
4. add "Mind map" template for 3-4 teams Frame working field 4;
5. apply "Insert a picture" function into the Frame working field 5 to mark the cities for startups;
6. use "KWL Chart" template for peer grading projects.

Some of the Frame working fields (e.g.: Frame working field 2,3,4) should be hidden before the lesson so that students can work in a consistent manner. During the lesson the teaching process can go as follows:

- after some Lead-in students work individually to fill in the gapped sentences tasks to recycle the vocabulary leaving comments to the tasks on "Notes" (Frame working field 1);
- on Frame working field 4 (Mind map) students add pieces of advice from the reading task which they did at home (pair-work);
- the group is split into teams: online and offline. Each team does one type of task - either listening in a book (Frame working field 2) or watching a video (Frame working field 3);
- later Frame working field 4 is opened and students in teams add to Mind map the pieces of advice they got from listening and watching the video;
- then students are divided into trios or pairs to think of a project for a startup. They mark their home town on the map (Frame working field 5), attach the name of their project and in comments write a plan for their startups, following the pieces of advice in Mind map;
- finally, Frame working field 6 is used by peers to assess the projects.

As a result, during the lesson, the above-mentioned framework contributes to the development of students' critical thinking abilities as well as their communication skills, which are necessary for successful interaction, contact, and cooperation with business partners from various countries in the digital economy [4, P. 228]. Thus, Miro demonstrates its effectiveness, especially in today's fast-paced changing world. We consider the following benefits of using this online tool to teach "Foreign languages", "Business English", "Intercultural and Business Communications in English" economic university students:

- the capacity to monitor and supervise students' efforts during the lesson (both online and offline);
- additional material can be stored in a Frame working field, with the option to add more if needed;
- the board has no limits and can store an unlimited quantity of data in the form of links and files;

- the majority of the time in the session is spent developing and improving students' communication skills as they interact with one another;
  - the tool motivates students.
- However, it is impossible to overlook some of the virtual board's drawbacks:
- the teacher's initial preparation for the class may necessitate significant effort and additional time to learn the functions and frame;
  - there is a lot of work for students to do on their own;
  - there is a chance that teachers and students run into some technological issues.

Despite its drawbacks, Miro's virtual whiteboard is one of the highly efficient digital teaching tools for foreign language teachers in the Hybrid teaching model at an economic university. A wide variety of materials and resources are available on a single platform and can be accessed at any time. The tool is set for language learning regardless of students' location and improving language skills in the virtual and traditional classroom.

**Conclusion.** Dramatic transformations in society and the business world caused by the pandemic conditions and restrictions imposed on international trade have led to the necessity and importance of the introduction and implementation of hybrid teaching in universities. Alongside traditional teaching language approaches, this model enables teachers to create a single environment for interaction among students in face-to-face classes and those who are online. Interactive board Miro is one of those effective tools which play an integral part in achieving the tasks teachers of foreign languages set. It enables academicians to create layouts for lessons in both formats, sorting a variety of materials and resources which facilitate the language learning process and the development of critical thinking and intercultural communication competence. Miro is highly recommended as an instrument enabling teachers to create a stimulating environment for simultaneous online and face-to-face interaction with student groups at economic universities.

**Annotation.** The article briefly analyzes current transformations in foreign language teaching models. It introduces an interactive whiteboard Miro as a tool which can be used in hybrid teaching environment. The advantages and disadvantages of this online platform are highlighted. Moreover, practical importance of Miro in a virtual learning environment is described. The author considers the use of Miro in English teaching process that contribute to the developments of language skills. The author provides some examples of Miro board usage in teaching students of economic profiles a foreign language at Plekhanov Russian university of Economics.

**Key words:** blended teaching, hybrid teaching, digital learning tools, online platform, synchronous interaction, asynchronous interaction.

**Аннотация.** В статье кратко анализируются современные изменения моделей обучения иностранным языкам. Статья знакомит с интерактивной доской Miro. В статье выделяются преимущества и недостатки онлайн-платформы. Так же описывается практическую значимость использования интерактивной доски в работе в виртуальной среде обучения. Автор рассматривает использование Miro в процессе обучения английскому языку, способствующее развитию языковых навыков. Автор приводит некоторые примеры использования доски Miro при обучении студентов экономических профилей иностранному языку в Российском экономическом университете им. Плеханова.

**Ключевые слова:** электронное обучение, гибридное обучение, дистанционные образовательные инструменты, онлайн платформа, синхронное взаимодействие, асинхронное взаимодействие.

#### Literature

1. Albiladi W., Alshareef Kh. Blended Learning in English Teaching and Learning: A Review of the Current Literature // Journal of Language Teaching and Research. – 2019. – Vol. 10, No. 2, pp. 232-238.
2. Muratova, O.A. Strategies for teaching intercultural and business communication online / O.A. Muratova, M.V. Bernatskaya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2021. – No 70-3. – P. 79-82.
3. Muratova, O.A. Rol' kriticheskogo mishleniya v preodolenii kommunikativnih trudnostei v processe chteniya delovoyi korrespondentsii / O.A. Muratova // Dialog kultur. Kultura dialoga: ot konflikta k vzaimoponimaniyu: materialy vtoroi mezhdunarodnoi konferencii, Moskva, 21-25 aprelya 2020 goda / Moskovskii gorodskoi pedagogicheskii univdercitet. – Moskva: Obszhestvo s ogranichennoi otvetstvennost'yu "Yaziki Narodov Mira", 2020. – C. 135-140.
4. Prigozhina, K.B. Iz opita ispolzovaniya online dosok na zanyatiyah po inostrannomu yaziku v neyazikovom / V sbornike: Lingvodidakticheskie osobennosti obucheniya inostrannim yazykam v neyazikovih vuzah. – C. 224-229.
5. Rudinskii, I.D. Gibrinnye obrazovatelnye tehnologii: Analiz vozmozhnostei i perspektiv primeneniya / I.D. Rudinskii, A.V. Davidov // Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rosii. – 2021. – T. 7, №1. – C. 1-8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-obrazovatelnye-tehnologii-analiz-vozmozhnostey-i-perspektivy-primeneniya> (дата обращения: 29.04.2022).
6. Seidametova, Z.S. Sinhronnie i asinhronnie vzaimodeistviya v online sredah obucheniya / Z.S. Seidametova // Informacionno-komp'uternie tehnologii v ekonomike, obrazovanii i socialnoi sfere. – 2020. – № 1(27). – C. 95
7. Szoke, J. Synchronous or asynchronous? How do you take your online teaching? / J. Szoke // cambridge.org: ELT. Blog.- 2021. – URL: [https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/03/05/hybrid-blended-synchronous-asynchronous-how-do-take-your-online-teaching/?utm\\_source=Wobl&utm\\_medium=blog&utm\\_content=woblcontent&utm\\_campaign=generalsecondary](https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/03/05/hybrid-blended-synchronous-asynchronous-how-do-take-your-online-teaching/?utm_source=Wobl&utm_medium=blog&utm_content=woblcontent&utm_campaign=generalsecondary) (дата обращения 11.04.2022)
8. miro.com: website. – 2022. – URL: <https://miro.com/> (дата обращения 11.04.2022)

*кандидат педагогических наук Мазанюк Елена Федоровна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Процесс воспитания эмоционально-ценностного отношения к природе (как составляющей экологической культуры личности) сложен и связан с формированием ряда структурных компонентов личности:

- 1) потребностей, которые обусловлены функциями природной среды;
- 2) эмоциональной готовности к осознанию ценности природы;
- 3) мотивов взаимодействия с природой на основе осознания ценностей природы;
- 4) личного опыта эмоционально-ценностного отношения к природе.

Принципы решения проблемы экологического воспитания детей дошкольного возраста заложены еще в трудах Я. Коменского, Й.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского. Они определили многогранность влияния природы на личность ребенка, что фактически соответствует системному подходу к пониманию сущности и значения природы.

**Изложение основного материала исследования.** На современном этапе развитие исследований о сущности и средствах экологического образования отличается широкой многоаспектностью.

Повышение научного интереса к данной проблематике вызвана осознанием экологии как науки, которая помогает людям выжить, улучшить среду их проживания согласно потребностям существования человечества.

Так, экологическое обучение и воспитание нацелено на формирование у подрастающего поколения потребностей и способностей действовать согласно законам экологии.

Сегодня экологическое образование отчетливо сформировалось в самостоятельную область знаний, значительное место данной научной области отведено в системе дошкольной педагогической теории и практики.

Л.В. Моисеева подчеркивает инновационный характер современного экологического образования, который проявляется «в изменении подхода к ознакомлению детей с природой от биологического к экологическому, при котором педагогический процесс опирается на основополагающие идеи и понятия экологии, доступные дошкольникам» [8, С. 5].

Рассмотрим, как современные исследователи определяют сущность экологического воспитания дошкольников. По мнению Н.А. Рыжовой, это «непрерывный процесс образования и развития ребенка, направленный на формирование системы экологических представлений и знаний, экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, в ответственном отношении к состоянию окружающей среды» [11, С. 7].

В.А. Ясвин подразумевает под анализируемым понятием «специальный, целенаправленный, организованный, систематичный, последовательный, планомерный педагогический процесс формирования системы экологических знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, нравственных качеств, который обеспечивает становление и развитие у личности ответственного отношения к природе как к универсальной ценности» [15, С. 17].

Обобщая определения указанных и других исследователей сущности экологического образования детей, в данном исследовании под данным понятием будем понимать часть общего воспитания младших школьников, в процессе которого развивается мышление, речь, эрудиция, происходит формирование духовно-нравственных качеств и эмоциональной сферы, то есть осуществляется всецелое становление личности ребенка.

В процессе такого воспитания младшие дошкольники получают возможность овладения нормами экологически грамотного безопасного поведения путем усвоения элементарных экологических знаний, осознания причинно-следственных связей в мире природы, привития бережного отношения ко всему живому [1].

Обратимся к уточнению цели формирования эмоционально-ценностного отношения к природе как составляющей экологической культуры дошкольника. Так, по мнению П.Г. Федосеевой, основной целью указанного процесса является «формирование начал экологической культуры и становление на этой основе у детей научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически-деятельного отношения к природе» [13, С. 6].

С.Н. Николаева, которая является автором собственной концепции экологического воспитания детей дошкольного возраста, цель данного процесса также видит в формировании начал экологической культуры, под которым подразумевает «становление осознано-правильного отношения к природе во всем ее многообразии; к людям, охраняющим ее и создающим на основе природы материальные и духовные ценности; к себе, как части природы; понимание ценности жизни и здоровья и их зависимости от состояния окружающей среды» [9, С. 21].

По мнению этой исследовательницы, экологическую культуру личности младшего дошкольника «знания о природе и их экологическая направленность, умение использовать их в реальной жизни, в разнообразной деятельности (в играх, труде, в быту)» [9, С. 30].

В свою очередь, задачи процесса формирования эмоционально-ценностного отношения младших дошкольников к природе как показателя их экологической культуры исследовательница распределяет относительно сфер развития психических процессов сознания детей и их деятельности. В научно-познавательной сфере С.Н. Николаева выделяет такие задачи, как:

- формирование системы элементарных научных экологических знаний, доступных пониманию ребенка;
- развитие познавательного интереса к миру природы;
- формирование умений и навыков наблюдений за природными объектами и явлениями [10].

Задачами экологического воспитания в эмоционально-нравственной сфере являются:

- воспитание гуманного, эмоционально-положительного, бережного, заботливого отношения к миру природы и окружающему миру в целом; развитие чувства эмпатии к объектам природы;
- формирование первоначальной системы ценностных ориентации.

В практико-деятельностной сфере к задачам экологического воспитания исследовательница относит:

- формирование первоначальных умений и навыков экологически грамотного и безопасного для природы и для самого ребенка поведения;
- освоение элементарных норм поведения по отношению к природе, формирование навыков рационального природопользования в повседневной жизни;
- формирование умения и желания сохранять природу и при необходимости оказывать ей помощь, а также навыков элементарной природоохранной деятельности в ближайшем окружении;

– формирование элементарных умений предвидеть последствия некоторых своих действий по отношению к окружающей среде [9].

По нашему мнению, указанные задачи экологического воспитания младших дошкольников определяются ведущие самого образовательного процесса, направленного на формирование эмоционально-ценностного отношения детей младшего дошкольного возраста к природе как части их экологической культуры.

По мнению современной исследовательницы М.Д. Махнаевой, признаками экологически воспитанной личности выступают: сформированность экологического сознания, экологически ориентированное поведение и деятельность в природе, гуманное природоохранное отношение» [7, С. 18].

Рассмотрим показатель экологически воспитанного младшего дошкольника, согласно концепции Н.А. Рыжовой, к которому исследовательница относит определенный уровень «восприятия ребенком природы, окружающего мира и оценка своего положения по отношению к природе и окружающему миру» [11, С. 12].

По мнению исследовательницы, при проектировании образовательной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста, направленной на формирование их эмоционально-ценностного отношения к природе, необходим учет средового подхода, так как усвоение нравственно-экологических норм и правил поведения в природе достигается путем построения целенаправленных отношений с природной и общественной средой [12].

В связи с этим «при воспитании экологической культуры дошкольников особенно важна эмоциональная насыщенность средств и методов, эффективно влияющих на нравственную и мотивационную сферы личности ребенка» [11, С. 17].

Обязательным направлением экологического воспитания, по мнению большинства ученых, изучающих данный педагогический феномен, является, формирование у младших школьников элементарных экологических знаний и представлений путем отбора содержания образования [2]. При организации такой образовательной деятельности «экологические знания становятся основой экологического воспитания и экологической культуры детей дошкольного возраста, у ребенка формируется определенная система ценностей, представление о человеке как о части природы, о зависимости своей жизни, своего здоровья от ее состояния» [14, С. 36].

Сегодня многие представители отечественной науки сходятся во мнении, что формирование экологической культуры дошкольников тесно связано и развитием эмоциональной и ценностной сфер сознания ребенка, что заключается в развитии умений сочувствовать, удивляться, сопереживать, заботиться об объектах живой природы, воспринимать себя частью природы, уметь видеть красоту, богатство и разнообразие окружающей природной среды [5].

При отборе содержания для детской деятельности по экологическому воспитанию с целью формирования у них основ экологической культуры детей необходимо учитывать следующие положения:

- содержание образования должно строиться согласно принципу научности;
- содержание экологического образования должно способствовать формированию у детей целостного восприятия окружающего природного мира [3, С. 63].

**Выводы.** Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что в современной теоретической педагогике проблеме экологического воспитания дошкольников посвящено достаточно много исследований.

На современном этапе под экологическим воспитанием детей дошкольного возраста понимают целенаправленный, организованный, систематичный, последовательный, планомерный педагогический процесс формирования системы экологических знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, нравственных качеств, обеспечивающий становление и развитие у личности ответственного отношения к природе как к основной универсальной ценности [4].

В системе экологического воспитания особое значение имеет воспитание эмоционально-ценностного отношения младших школьников к природе как истоки формирования экологической культуры личности [6].

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме современного состояния изученности проблемы формирования эмоционально-ценностного отношения дошкольников к природе в теории и практике отечественной педагогики. В работе проанализированы аспекты воспитания эмоционально-ценностного отношения к природе (как составляющей экологической культуры личности) сложен и связан с формированием ряда структурных компонентов личности.

**Ключевые слова:** эмоционально-ценностное отношение к природе, дошкольники, отечественная педагогика.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of the current state of knowledge of the problem of the formation of the emotional and value attitude of preschoolers to nature in the theory and practice of Russian pedagogy. The paper analyzes aspects of the upbringing of an emotional-value attitude to nature (as a component of the ecological culture of the individual) is complex and is associated with the formation of a number of structural components of the personality.

**Key words:** emotional-value attitude to nature, preschoolers, domestic pedagogy.

#### Литература:

1. Анохина, Т.А. Как организовать современную развивающую среду / Т.А. Анохина // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 5. – С. 32-38.
2. Бурова, Л.И. Формирование у младших школьников представлений об окружающем мире в процессе усвоения первоначальных научных понятий: Автореф. дис. . канд. пед. наук / Л.И. Бурова. – М., 1983. – 16 с.
3. Егоренко, Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников / Л.И. Егоренко. – М.: Просвещение, 2009. – 126 с.
4. Кадырова, Р.М. Проблема экологического воспитания дошкольников в современной педагогической теории / Р.М. Кадырова // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 160-162.
5. Королева, А.В. Естествознание для малышей / А.В. Королева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 10. – С. 48.
6. Мамедов, Н.М. Культура, экология, образование / Н.М. Мамедов. – М., 1996. – 52 с.
7. Маханева, М.Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: метод. пособие для воспитателей ДОУ и педагогов начальной школы / М.Д. Маханева. – М.: АРКТИ, 2011. – 187 с.
8. Моисеева, Л.В. Альтернативные модели экологического образования / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург: УрГПУ, 2004. – 156 с.
9. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2011. – 336 с.
10. Николаева, С.Н. Формирование начал экологической культуры. Дошкольное воспитание / С.Н. Николаева. – 1997. – № 7. – С. 58-60.
11. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: теория и практика / Н.А. Рыжова. – М.: Карапуз, 2009. – 227 с.
12. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика / Н.А. Рыжова. – М., 2000. – С. 110-155.

13. Федосеева, П.Г. Система работы по экологическому воспитанию дошкольников. Старшая группа / П.Г. Федосеева. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2009. – 96 с.
14. Экологическое образование / Авт.-сост. Н.В. Гороховатская и др. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 321 с.
15. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2005. – 186 с.

#### УДК 373.31

### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

*бакалавр Марченко Анастасия Алексеевна  
Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);  
кандидат педагогических наук, доцент Фоменко Наталья Викторовна  
Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)*

**Постановка проблемы.** Развитие познавательных функций личности через творческую деятельность является одной из наиболее актуальных проблем, рассматриваемой в истории педагогической науки. Данная проблема в области психолого-педагогических исследований рассматривалась известными учёными (Т.И. Артемьев, Б.С. Ананьев, Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев и другие).

Познавательные функции – это специфические психологические функции человека, к которым относят: внимание, память, мышление, восприятие, воображение и речь [1, С. 35]. Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования направлен на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы и одной из целей ФГОС является развитие личности школьника, его творческих способностей [4]. Современное общество испытывает потребность в творческой, самостоятельной, активной личности, с ярко выраженными индивидуальными качествами. Данный социальный заказ усиливает внимание к проблеме формирования познавательных функций, которые способствуют становлению индивидуальности школьника, самовыражению и успешной социализации [8, С. 67-68].

**Изложение основного материала.** В рамках данного исследования был проведён самый продуктивный метод педагогического исследования – педагогический эксперимент.

Педагогический эксперимент – это исследовательская деятельность, осуществляемая с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях. В рамках педагогического эксперимента используется комплекс тестов, методик и методов [3, С. 89].

Проведение психолого-педагогического эксперимента предполагает три основных этапа работы:

I этап: Констатирующий.

II этап: Формирующий.

III этап: Контрольный.

В данном эксперименте приняли участие обучающиеся школы ГБОУ Краснодарского края (специальной) коррекционной школ-интернат №3 г. Армавир в составе: 15-ти человек (3 «А» класс). Младшие школьники в данном классе являются слабовидящими, какие-либо отклонения и задержки психического развития у младших школьников отсутствуют.

В ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента, нами было проведено:

- первичное диагностирование младших школьников 3-его класса на уровень сформированности познавательных функций;
- опрос учителей начальной школы, в ходе которого мы смогли определить, на каких уроках, по мнению учителей начальной школы, происходит наиболее эффективное формирование познавательных функций у младших школьников;
- провели тестирование обучающихся 3-его класса, чтобы выявить частоту использования творческих заданий на уроках литературного чтения.

Проанализировав результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, мы сделали вывод, что у младших школьников познавательные функции сформированы недостаточно. Данная проблема связана с тем, что учителя начальной школы практически не применяли творческие задания на уроках литературного чтения. Обучающиеся 3-х классов не проявляют особого интереса к различным видам творческой работы на данном уроке.

На основе полученных данных был проведён формирующий этап педагогического эксперимента, направленный на развитие познавательных функций младших школьников с применением творческих заданий на уроках литературного чтения. Формирующий этап педагогического эксперимента проводился в несколько подэтапов:

- 1) подготовительный;
- 2) основной;
- 3) заключительный.

В результате проведения подготовительного подэтапа нам удалось проанализировать: ФГОС НОО[4], ФГОС НОО ОВЗ [5], так как в выбранном нами классе обучаются слабовидящие школьники и учебник русского языка для 3 класса, в двух частях, авторов Канакиной В.П., Горьцкого В.Г. Благодаря подобранному дидактическому материалу на основном подэтапе, мы смогли эффективно спроектировать и представить комплекс творческих заданий. А также, согласно календарно-тематическому планированию, был подготовлен комплекс фрагментов уроков по литературному чтению, который способствовал формированию и развитию памяти, внимания, мышления, речи, воображения и восприятия обучающихся 3-его класса.

Работа строилась так, чтобы обучающиеся на уроках не только принимали участие в готовых разработках творческих заданий, но и могли сами разрабатывать творческие задания, проявляя при этом себя как личность активную, самостоятельную, творческую и креативную.

Для более полной характеристики исследования приведём примеры разработанных фрагментов уроков:

### Фрагмент урока литературного чтения №1

Тема урока:	Д.Н. Мамин-Сибиряк «Сказка про Козявочку»
Цель урока:	Познакомить обучающихся со сказкой Д.Н. Мамина-Сибиряка «Сказка про Козявочку»
Творческое задание	Составление вопросов к тексту литературного произведения

Перед проведением творческого задания, обучающиеся на уроке ознакомились со сказкой. Младшие школьники по цепочке прочли сказку с выражением, соблюдая паузы и нужную интонацию. Далее учитель вместе с обучающимися обсуждают прочитанное литературное произведение, применяя словесное описание главного героя сказки. Затем учитель предлагает младшим школьникам принять участие в соревновании.

– Ребята, я хочу предложить вам принять участие в интеллектуальном соревновании. Как вам такое предложение? (Нам нравится!)

– Отлично. Вам необходимо будет разделиться на две команды по 3 человека, выбрать капитана в своей команде. Каждой команде необходимо будет составить по 6 вопросов другой команде. Вопросы должны быть связаны с содержанием прочитанной сказки про Козявочку. Как только ваша команда будет готова- поднимите руку, чтобы мы видели вашу готовность. Всем понятно, что делать? (Обучающиеся внимательно слушают учителя. Да, всем всё понятно)

– Прекрасно! Приступаем к работе.

На данном этапе урока обучающиеся делятся на две команды по 3 человека. Здесь важно не забыть повторить с обучающимися правила работы в группе. Каждая команда составляет свои вопросы для соперников и показывает свою готовность поднятой рукой.

– Все готовы? (Да). Отлично. Сейчас по очереди каждая команда будет задавать свои вопросы. Вопросы от команды зачитывает капитан. Если соперник ответил верно на ваш вопрос- вы ставите знак «+», если же ответ не верный – знак «-». Я тоже буду оценивать ваши команды, чтобы было честно. По итогам нашего соревнования, мы сделаем вывод и выявим победителя. Всем всё понятно? (Да) Отлично, надеюсь на вашу честность. Приступаем к соревнованию.

Далее обучающиеся приступают к соревнованию, задают вопросы своим соперникам и оценивают их ответы соответствующими знаками. Учитель в это время так же оценивает ответы обучающихся. По окончании соревнований учитель сравнивает данные, пометки обучающихся со своими.

– Итак, результаты подсчитаны. Хочу поблагодарить обе команды за активную и честную работу. Вы очень хорошо постарались. Давайте поздравим наших победителей аплодисментами.

По окончании урока каждый обучающийся получает небольшую награду – медальку, на которой написаны слова благодарности и мотивации: «Умница! Спасибо за хорошую работу!».

Таким образом, в данном фрагменте было представлено творческое задание – составление вопросов к тексту литературного произведения, которое способствовало развитию мышления младших школьников. Данное творческое задание так же повлияло на развитие самостоятельности, креативности и коллективизма в классе, так как младшие школьники работали в группах.

### Фрагмент урока литературного чтения № 2

Тема урока:	«И.А. Бунин. Создание словесной и графической картины»
Цель урока:	учить умению передавать личностный опыт наблюдений за природой в своих словесных и графических зарисовках
Творческое задание	Словесное и графическое иллюстрирование

Для начала учитель знакомит обучающихся со стихотворением И.А. Бунина «После половодья», в котором описано весеннее утро после половодья. Рассказывает школьникам что такое половодье и в какое время года такое явление можно наблюдать. Далее наступает планирование творческой работы, в ходе которого учитель предлагает обучающимся стать, также как и И. А. Бунин- писателями или поэтами и нарисовать уже свои словесные картины.

– Ребята, а вы не хотите попробовать стать самостоятельно писателями или поэтами и создать свои собственные словесные картины? (Да, хотим).

– Отлично, я предлагаю вам составить словесные картины на тему «Особенно красивая весна». Давайте сейчас каждый из вас вспомнит или представит самый красивый весенний пейзаж, который вы видели в своей жизни. То явление или деталь, которая вам очень хорошо запомнилась и запала в сердце. (Да, мы согласны, таких моментов много и они все красивые)

– Очень важно! Ребята, вам необходимо не только представить словесное описание, но и графически изобразить то, что вы опишите. У вашей работы должно быть название, которые вы так же придумаете самостоятельно. Ещё раз вообразите картину и пишите. По окончании выполнения задания- проверьте ошибки в написанном вами тексте. Как будете готовы- покажите свою готовность поднятой рукой.

На данном этапе обучающиеся приступают к выполнению задания. Составляют свои собственные словесные и графические работы. Младшими школьниками были описаны такие весенние наблюдения, как: появление первых почек, первый подснежник, разнообразное пение птиц, красота и запах веточек вербы и многое другое. Далее обучающиеся сначала рассказывали о своих весенних наблюдениях, представляли свою словесное и графическое иллюстрирование, а в конечном итоге, учителем была организована выставка графических работ младших школьников. Данной выставкой заинтересовались обучающиеся других классов начальной школы. Большинство младших школьников 3-его «Б» класса с большим интересом рассказывали другим ребятам о своей работе практически полностью повторяя текст своего словесного иллюстрирования.

Таким образом, в данном фрагменте было представлено творческое задание – словесное иллюстрирование с графическим иллюстрированием, которое способствовало развитию речевых навыков младших школьников, а также положительно повлияло на их активность, самостоятельность и познавательный интерес.

**Выводы.** Подводя итоги нашего исследования, можно отметить, что на уроках литературного чтения применялись не только задания, разработанные учителем, но и задания созданные младшими школьниками в процессе проведения уроков литературного чтения на разных этапах. Обучающиеся 3-его класса активно принимали участие в творческой работе, предложенной учителем, проявляли инициативу в создании новых творческих работ. Вместе с обучающимися нам удалось выделить основное название творческих заданий в обучении – это развивать познавательный интерес, креативность и самостоятельность младших школьников. В процессе проведения занятий очень высоко поднялся стимул к



самостоятельному прочтению текстов литературных произведений, младших школьников интересовали нестандартные формы проведения и подачи учебного материала.

Стоит отметить, что результаты обучающихся на уроках были высокими. Практически все справлялись с заданиями без ошибок. Это говорит о том, что применение творческих заданий на уроках способствовало усвоению необходимых знаний и умений. Поэтому, если целенаправленно применять творческие задания в процессе обучения младших школьников на уроках литературного чтения, то уровень сформированности познавательных функций, а так же успеваемость будет намного выше. Так же, такой подход будет благоприятно влиять на развитие активности, самостоятельности, креативности личности обучающихся и поспособствует формированию коммуникативных навыков и коллективизма.

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме развития познавательных функций младших школьников на уроках литературного чтения с использованием творческих заданий. В ходе педагогического эксперимента нам удалось проанализировать: ФГОС НОО, ФГОС НОО ОВЗ, учебник русского языка для 3 класса, в двух частях, авторов Канакиной В.П., Горещкого В.Г.. Авторами статьи был проведён формирующий этап педагогического эксперимента, с опорой на результаты констатирующего этапа. В ходе формирующего этапа было представлено содержание работы по использованию творческих заданий на уроках литературного чтения как средство формирования познавательных функций у младших школьников. Чтобы эффективно провести такого вида работу, мы ознакомились с классификацией творческих заданий на уроках литературного чтения (автор М.Р. Львов) [2, С. 144]. Стоит отметить, что результаты обучающихся на уроках были высокими. Это говорит о том, что применение творческих заданий на уроках способствовало усвоению необходимых знаний и умений. Такой подход будет благоприятно влиять не только на развитие познавательных функций, но и окажет влияние на развитие активности, самостоятельности, креативности личности и поспособствует формированию коммуникативных навыков и коллективизма.

**Ключевые слова:** познавательные функции, младший школьник, литературное чтение, творчество, творческие задания, развитие.

**Annotation.** This article is devoted to the problem of the development of cognitive functions of younger schoolchildren in literary reading lessons using creative tasks. During the pedagogical experiment, we were able to analyze: the Federal State Educational Standard, the Federal State Educational Standard of the Higher Educational Institution, the textbook of the Russian language for the 3rd grade, in two parts, by the authors Kanakina V.P., Goretsky V.G. The authors of the article conducted the formative stage of the pedagogical experiment, based on the results of the ascertaining stage. During the formative stage, the content of the work on the use of creative tasks in literary reading lessons as a means of forming cognitive functions in younger schoolchildren was presented. In order to effectively carry out this type of work, we got acquainted with the classification of creative tasks in the lessons of literary reading (author M.R. Lviv). It is worth noting that the results of the students in the lessons were high. This suggests that the use of creative tasks in the classroom contributed to the assimilation of the necessary knowledge and skills. Such an approach will favorably influence not only the development of cognitive functions, but will also have an impact on the development of activity, independence, creativity of the personality of students and will contribute to the formation of communication skills and collectivism.

**Key words:** cognitive functions, junior high school student, literary reading, creativity, creative tasks, development.

#### **Литература:**

1. Биржевая, Т.А. Творческая деятельность на уроках литературного чтения в третьем классе / Т.А. Биржевая // Начальная школа. – 2016. – №7. – С. 35.
2. Винокурова, Н.К. Развитие творческих способностей учащихся / Н.К. Винокурова. – М.: Педагогический поиск, 2009. – С. 144
3. Гуржова, И.В. Уроки литературного чтения в начальной школе / И.В. Гуржова // Начальная школа. – 2003. – №2. – С. 89.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2018. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567b/>, свободный доступ
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567b/>, свободный доступ
6. Фоменко, Н.В. Организация творческой деятельности младших школьников на уроках литературного чтения: учебно-методическое пособие / Фоменко Н.В. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 88
7. Штурбина, Н.Л. Поиск путей повышения эффективности уроков чтения и литературно- творческое развитие учащихся / Н.Л. Штурбина // Начальная школа. – 2014. – №11. – С. 67-68.

УДК 372.874

### **РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ**

*студентка Матюхина Людмила Максимовна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
художественного образования Перевышина Наталья Юрьевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

**Постановка проблемы.** Одной из актуальных проблем современного школьного образования является проблема развития эстетического вкуса у младших школьников. Особенно остро она ощущается в школе. Причины такого положения кроются во множестве проблем воспитания: это и недостатки существующих программ дисциплин художественно-гуманитарного цикла, и разобщенность этих дисциплин, и недостаточная разработка методик, и низкий уровень подготовки учителей, и слабая оснащенность учебного процесса (Анохин П.К., Выготский Л.С., Усова А.В., Фельдштейн Д.И. и др.).

Эти проблемы требуют скорейшего решения, так как развитие ребенка начинается в раннем возрасте. Кроме того, в период младшего школьного возраста происходит формирование ценностных ориентиров, базовых национальных ценностей.

Этап формирования у школьника идеалов представляет собой длительный и сложный процесс, требующий учета как возрастных, так и психологических особенностей ребенка. В процессе воспитания жизненные отношения, идеалы, сохраняя преемственность, претерпевают определенные изменения как по содержанию, так и по форме.

По мнению Пономарева М.Н., без решения проблемы формирования художественного восприятия, а с ним – вкуса и воспитания, уважения к национальной истории и традициям, развитие современного общества – невозможно [6, С. 136].

Важную роль народного и декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании отмечали многие отечественные искусствоведы, исследователи детского изобразительного творчества, в частности, Доронова Т.Н., Комарова Т.С., Карпинская Н.С., Усова А.П., Чуракова В.Н. и другие [2, С. 28], [4, С. 256], [5, С. 250].

Декоративно-прикладное искусство в словаре рассматривается как вид искусства, предусматривающее создание изделий, сочетающих художественные и утилитарные функции. Произведения декоративно-прикладного искусства связаны с бытовыми нуждами людей и составляют неотъемлемую часть среды человеческого обитания. Основой и источником декоративно-прикладного искусства является народное творчество. [1, С. 136].

Кузин В.С. определяет «декоративность» как «особое качество произведений искусства, отличающихся изысканностью, орнаментальностью формы, украшением окружающей среды человека, тщательной обработкой деталей» [3, С. 145], как художественное свойство, которое дополняет художественный замысел произведения в целом. В декоративной живописи используются такие изобразительные качества уплощенного пространства, как содержание, равновесие, ритм, доминанта, гармония контрастов и нюансов, пропорциональность.

В современной декоративной живописи, кроме изучения природных форм и их дальнейшей стилизации, возможно применение различных технологий (роспись темперой по сырой и сухой штукатурке, темперой, восковыми красками и др.).

**Изложение основного материала исследования.** Проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили рабочее определение понятия «эстетический вкус», на которое опирались в выявлении и разработке методов развития эстетического вкуса у младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Эстетический вкус на занятиях по декоративной живописи – это способность воспринимать и оценивать произведения декоративной живописи с точки зрения их художественной ценности, создавать творческие работы по декоративной живописи с учетом ее специфики, владение художественными приемами декоративной живописи. Развитие эстетического вкуса составляет одну из основных задач эстетического воспитания.

Нами были рассмотрены возрастные особенности младших школьников, влияющие на развитие эстетического вкуса в процессе воспитания. К таким особенностям можно отнести: ведущий вид деятельности – учебный; преобладание непроизвольного внимания, произвольное внимание неустойчивое и очень узкое по объему; частичная самоорганизация, учащиеся могут выполнять самостоятельно часть работы, находя некоторые способы их осуществления; мышление переходит от наглядно-действенного к наглядно-образному виду мышления.

Исходя данных особенностей, можно выделить методы развития эстетического вкуса у младших школьников:

- Метод восприятия и анализа произведений декоративной живописи:

Подразумевает под собой формирование у учащихся способностей объективного анализа и оценки художественных качеств произведений, усвоение учебного материала находится в непосредственной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Для выполнения анализа можно использовать вопросы: определите автора, название работы, к какому жанру можно отнести произведение (портрет, пейзаж, бытовой жанр, натюрморт и др.); какими материалами и техниками выполнена работа (гуашь, акварель, смешанная техника и др.); какие типы орнаментов используются; несут ли символический характер композиция произведения и ее основные элементы; какие основные и дополнительные цвета используются в орнаменте, как это влияет на характер изображения.

- Метод сравнения реалистичной и декоративной живописи:

Задача метода заключается в определении отличия декоративной живописи от реалистичной. Для этого на уроках необходимо использовать изобразительные наглядные пособия (к ним относятся репродукции с картин художников; фотографии предметов декоративно-прикладного искусства и др.) Задание выполняется с определением основных особенностей декоративной и реалистической живописи, далее, можно использовать метод анализа и, сравнивая наглядные материалы, уже выявлять их отличия.

- Упражнения на основные художественные приемы стилизации:

Изучив и проанализировав выразительные средства декоративной живописи, дети учатся создавать собственные декоративные композиции. Примерами заданий могут послужить упражнения: выполнить геометрический орнамент, цветовое решение: ограниченное, выбрать не более четырех цветов; выполнить рисунок орнамента, используя линию, точку и пятно; нарисовать 2-3 предмета (например, кувшин, фрукт), выполнить членение плоскости изображения на отдельные секторы.

- Творческая работа по декоративной живописи (декоративный натюрморт):

Творческая работа подразумевает под собой выполнение рисунка (натюрморт), с учётом изученных техник, упражнений. При выполнении декоративного натюрморта необходимо отталкиваться от натурального варианта постановки, декоративность в натюрморте достигается за счет трансформации формы объектов, использования цветовых контрастов, введения декоративного контура, упрощением или усложнением формы, наполнением ее декоративными элементами, выполнение натюрморта в сближенных цветах. Пример задания: Выполнить рисунок (натюрморт), с учётом изученных техник, упражнений (деформацию формы предмета, стилизация, применение орнамента).

Посредством методов декоративной живописи происходит обогащение души, прививается любовь к своему краю. Выполняя работы по мотивам народного орнамента, дети учатся понимать принципы художественного обобщения, познают приемы творческих импровизированных декоративных образов, учатся видеть в орнаментах комбинации цветов, сопоставлять формы, величины, положение элементов на плоскости предмета.

Для решения задач эстетического воспитания, которые связаны с формированием эстетического вкуса, требуются практически методы, такие как: показ; упражнения через практическое задание; опыт обучающихся в разных видах деятельности; объяснение; метод поисковых ситуаций.

Урок изобразительного искусства дает определенные возможности в решении поставленной проблемы. Занимаясь эстетическим воспитанием школьников посредством методов декоративной живописи, следует больше привлекать их к самостоятельной деятельности, попутно развивая и вырабатывая у них художественный вкус. Активная деятельность самих детей является условием проявления и развития у них эстетических переживаний.

С практической точки зрения нами были определены методы формирования эстетического вкуса у младших школьников на уроках изобразительного искусства.

**Выводы.** Декоративная живопись как вид искусства является одним из средств развития эстетического вкуса. Это особая форма познания и осмысления действительности. Декоративная живопись формирует у учащихся плоскостно-орнаментальное видение натуры, учит преобразовывать свои впечатления от окружающей действительности в условно-метафорические образы.

Проанализировав литературу и рассмотрев определения понятий «декоративная живопись», «эстетическое воспитание», мы уточнили рабочее определение «эстетический вкус на занятиях по декоративной живописи», а также выделили и описали методы формирования эстетического вкуса у младших школьников, разработали упражнения, на развитие данных навыков.

**Аннотация.** Декоративная живопись является составной частью художественно-эстетического образования младших школьников. Оно, как и другие виды искусства, развивает у обучающихся понимание художественных образов, знакомит их с различными средствами художественной выразительности. На основе эстетических знаний и художественного опыта у учащихся складывается отношение к собственной художественной деятельности.

Статья посвящена актуальной проблеме развития эстетического вкуса у младших школьников на уроках изобразительного искусства. В статье отмечается важная роль народного и декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании, развитии эстетического вкуса. Проблема состоит в том, что методы декоративно-прикладного искусства недостаточно широко используются в программах общеобразовательных школ. Это объясняется отсутствием целенаправленной работы по использованию декоративно-прикладного искусства в деятельности образовательных организаций и недостаточной разработанностью содержания и форм приобщения учащихся к культуре.

Для решения данной проблемы авторы уточнили понятие «эстетический вкус на занятиях по декоративной живописи». Выявили и обосновали методы развития эстетического вкуса у младших школьников (метод анализа; метод сравнения; метод упражнений через практическое задание; метод творческой работы по декоративной живописи).

**Ключевые слова:** декоративно-прикладное искусство, декоративная живопись, орнамент, эстетический вкус, изобразительное искусство.

**Annotation.** Decorative creativity is an integral part of the artistic and aesthetic direction of extracurricular activities in education. They are numerous with other types of art, which are preparing to understand artistic images, acquaint them with mass manifestations. On the basis of aesthetic knowledge and artistic experience, students develop a dislike for their own artistic activity.

The article is devoted to the actual problem of the development of aesthetic taste in junior schoolchildren at fine arts lessons. In the article, the role of folk and arts and crafts in aesthetic education, the development of aesthetic taste is important. The problem is that the methods of arts and crafts are widespread in the programs of general education schools. This is due to the lack of productive work on the presentation of arts and crafts in the activities of educational organizations and the insufficient development of the content and forms of introducing students to culture.

To solve this problem, the authors clarified the principle of "aesthetic taste in the classroom for decorative painting." The methods of formation of aesthetic activity in younger schoolchildren were identified and substantiated (method of analysis; method of comparison; method of physical exercises through a practical task; method of creative work in decorative painting).

**Key words:** arts and crafts, decorative painting, ornament, aesthetic taste, fine arts.

#### Литература:

1. Астраханцева, Т.Л. ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО // Большая российская энциклопедия. – Электронная версия (2016); [https://bigenc.ru/fine\\_art/text/1945277](https://bigenc.ru/fine_art/text/1945277) – Дата обращения: 16.04.2022
2. Доронова, Т.Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников. – М.: Просвещение, 2008. – 189 с.
3. Изобразительное искусство: Рисунок. 1-11 кл. Живопись. 1-11 кл. Основы живописи. 5-9 кл. Основы дизайна. 5-9 кл. Основы народного и декоративно-прикладного искусства. 1-8 кл.: прогр. для общеобразоват. шк., гимназий, лицеев / Под ред. В.С. Кузина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2001. – 288 с.
4. Комарова, Т.С. Народное искусство в воспитании детей: Книга для педагогов дошкол. учреждений, учителей нач. кл., рук. худ. Студий / Под ред. Т.С. Комаровой. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
5. Народное творчество в эстетическом и нравственном воспитании учащихся / Сост. В.Я. Коровина, Н.И. Кучер. – М.: Изд. ИОО РСФСР, 1991. – 250 с.
6. Ульянова, Н.Б., Лютер Ю.А., Гудкова А.В. Взаимодействие традиций и искусства // Инновационная наука. – 2016. №3-4 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-traditsiy-i-iskusstva> – (Дата обращения: 12.04.2022).

УДК 372.8

## ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*студентка Мирзина Елизавета Радиковна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
ассистент кафедры искусств Шеишук Екатерина Ивановна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** Проблема сохранения здоровья у обучающихся была актуальна всегда. Современные школьники подвергаются частым стрессам, неблагоприятной обстановкой, недостатком двигательной активности, утомляемости, нарушением режима и многим другим. Последствия данных факторов губительно сказываются как на физическом, так и на психологическом состоянии ребенка.

В начальной школе ребенку приходится преодолевать трудности уже в самом начале – это и адаптация к новым условиям жизни, налаживание коммуникации со сверстниками, учителем, перестройка с игровой деятельности на учебную, увеличение умственной нагрузки. Для смягчения последствий большого количества изменений необходимо активно внедрять и использовать здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. Федеральные государственные образовательные стандарты также подтверждают тезис о том, что повышение качества образования и воспитанности детей напрямую зависит прежде всего, от их здоровья. Несмотря на то, что образовательная функция остается ведущим аспектом учебного заведения, одним из важных факторов оценки качества обученности становится состояние здоровья детей.

Вопросами сохранения здоровья детей в процессе воспитания и обучения рассматривали такие педагоги как Я.А. Коменский, К.А. Ушинский, И.Г. Песталоцци, а также А.С. Макаренко. Существуют также отдельные программы по

здоровьесбережению в образовании, но изученные исследования в этой сфере позволяют сделать вывод, что некоторые педагоги не совсем готовы к проведению здоровьесберегающей деятельности, поскольку не обладают системными знаниями и практическими навыками по формированию здорового образа жизни у обучающихся.

По сравнению с другими учебными предметами, урок изобразительного искусства несет в себе некоторую функцию релаксации, которая реализуется за счет творческой деятельности. Уроки изобразительного искусства помогают в развитии эмоциональной сферы, за счет работы с цветом, композицией, помогают развивать творческое воображение и мышление, что благоприятно сказывается на психическом здоровье ребенка.

Поэтому целью нашего исследования было в выявлении наиболее эффективных способов здоровьесбережения у младших школьников на уроках изобразительного искусства.

**Изложение основного материала исследования.** Впервые идеи о важности здорового образа жизни были высказаны Платоном. Далее Аристотель выдвинул идею о природосообразности, которую впоследствии развил великий педагог Я.А. Коменский. В своем труде «Законы хорошо организованной школы» он описал санитарно-гигиенические требования к оборудованию класса, школы [4].

Песталотци И.Г. уделял большое внимание физическому здоровью детей. Педагогом были предложены гимнастические и физические упражнения, писал о важности закаливания организма, а также влияние солнечного света и свежего воздуха на укрепление здоровья ребенка [5].

В советской педагогике, А.С. Макаренко, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий выражали идею развития детского здоровья через труд.

И только в 1980 году российский ученый И.И. Брехман предложил полноценный термин «валеология», который обозначал отрасль науки, изучающую процесс формирования, укрепления и сохранения здоровья [2].

Примерно в это время зародилась и педагогическая валеология. Например, российский педагог-новатор Зайцев Г.К. разработал методики обучения чтению, математике и другим. Большое преимущество данных программ заключается в том, что все они построены на принципе здоровьесбережения. Например, размещение наглядных таблиц на уровне выше глаз, это помогает детям держать спину ровно и тянуться к таблице, что способствует профилактике сколиоза и перегруженности позвоночника [3].

Также стоит отметить педагога Татарникову Л.Г., которая считала, что, валеологическое воспитание заключается не только в сохранении физического и психического здоровья ребенка, но и также это важный компонент гуманистического образования, перед которым стоит цель формирования ценностных установок у детей, например, человек как ценность, мир как ценность [7].

Таким образом, проанализировав литературу, можно сделать вывод о том, что здоровьесберегающие технологии – это совокупность мер и технологии, направленных на решение задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса: детей, педагогов и родителей.

Целью здоровьесберегающих технологий в образовании применительно к ребенку является:

- обеспечение условий для сохранения здоровья ребенка;
- воспитание валеологической культуры личности (включает осознанное отношение к собственному здоровью, здоровью других людей; усвоение знаний о способах сохранения и укрепления здоровья; навыки по оказанию простейшей первой медицинской или психологической помощи себе и окружающим).

Говоря о важности применения использования здоровьесберегающих технологий на уроках изобразительного искусства, стоит отметить, что если раньше, делали упор в основном на физическое здоровье ребёнка, то теперь к нему присоединяется и психологическое, эмоциональное, нравственное и социальное. И теперь задача учителя состоит в том, чтобы не просто вести урок в чистом помещении, обращать внимание детей на осанку и проводить небольшие физкультминутки. Теперь важно создавать психологически и эмоционально благоприятную атмосферу в школе, формирующую личность.

Уроки изобразительного искусства как правило также помогают сформировать духовные, нравственные качества личности, помогают в самопознании, формировании самооценки, самовоспитании и саморазвитии. Стоит отметить, что уроки изобразительного искусства выступают своеобразной арт-терапией, где дети могут выразить свои мысли, эмоции, чувства и настроения.

Здоровьесберегающие технологии на уроках изобразительного искусства классифицируются по нескольким видам:

- технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия для обучения (свежий воздух, чистота помещения, озеленение класса, соблюдение режима освещения, удобная мебель);
- психолого-педагогические технологии (создание благоприятной атмосферы, индивидуальный учет педагогом психического и физического здоровья каждого ребенка, а также психологические особенности класса, гуманистический подход в общении с ребенком, использование технологии педагогики сотрудничества и рефлексивного обучения);
- технологии обучения здоровому образу жизни (беседы, обсуждения, создание композиций на заданную тему, конкурсы плакатов и рисунков).

Далее рассмотрим основные принципы организации урока по изобразительному искусству, обеспечивающие процесс здоровьесбережения младших школьников:

- положительный эмоциональный настрой в начале урока (доброжелательность, приветствие, создание ситуации успеха и безопасности);
- оптимальная плотность урока: смена деятельности, то есть чередование видов учебной деятельности (объяснение материала с вопросами, показ, игры, работа с художественными материалами);
- индивидуальное дозирование объема учебной творческой нагрузки и рациональное распределение её во времени
- оздоровительные моменты на уроке: динамические паузы, физкультминутки, дыхательная гимнастика и другое;
- наглядность материала (презентации, методические пособия, раздаточный материал).

Уроки по изобразительному искусству требуют большой активности от педагога и применения разнообразных форм, приемов ведения уроков с использованием также различных художественных материалов и техник. Например, формами могут быть урок-исследование, мини-выставка, групповая работа на уроке.

На уроке-исследовании детям предлагается тема «Здоровый образ жизни в картинах художников». Во-первых, для начала нужно побеседовать с детьми о здоровье, о важности его сохранения, выяснить, а что же такое «ЗОЖ». Далее по каждому составляющему компоненту предлагается детям рассмотреть картины, например, правильное питание – это натюрморты художницы Зинаиды Серебряковой, В. Серова; физическая активность – работы Д. Жилинского, С. Луппова, Е. Зерновой, советские плакаты; хорошее настроение – работы В. Гусева, А. Зайцева. По каждой теме нужно делать анализ, обговорить с детьми, что изображено на картине, какими средствами художник постарался передать состояние, какие эмоции показал. Также можно детям дать домашнее задание, найти дополнительно по две картины известных художников на заданную тему и обсудить с родителями.

Можно провести урок, в другом формате – это беседа с детьми на тему здорового образа жизни, а дальше предложить выполнить творческую работу на тему, например, «Мой день», «Вредные привычки», «Наше здоровье в наших руках!» и другие. По итогу выполнения детям предлагается, совместно с учителем, оформить мини-выставку. Каждую работу нужно оформить в паспорт, сделать этикетку и развешать. Так мы не только формируем знания, но еще и создаем определенную «ситуацию успеха», где ребенок может почувствовать значимость своего труда, а также возможность показать свои творческие способности.

Групповая работа на уроке может быть, как полноценной формой урока, так и элементом. Например, например, учитель разбивает детей на группы, где каждый ребенок выполняет часть композиции, один ученик рисует на небольшом размере бумаги, как он спит, другой, как он просыпается, следующий рисует свои ритуалы после сна, четвертый завтрак и т.д., а далее в группе на ватмане дети составляют итоговую композицию «Мой идеальный день!».

Нельзя не отметить и необходимость применения на уроках следующих приемов здоровьесбережения.

- физкультминутки или динамические паузы – это паузы на уроке, направленные на снижение утомляемости; это могут быть наклоны, приседания, потягивания и другие; учитель также может их сопровождать стихотворением, рассказом, иллюстрировать каждое движение;

- гимнастика для глаз подразумевает выполнение комплекса упражнений для снижения утомляемости глаз. За основу можно брать схемы для упражнений, разработанные доктором медицинских наук В.Ф. Базарным;

- мимические упражнения подразумевают повторение эмоции ребенком, показанной на карточке, также одновременно для закрепления знаний, можно предложить ребенку еще и ассоциировать данную эмоцию с цветом;

- приемы релаксации подразумевают полное расслабление мышц конечностей, шеи; при таком приеме педагог предлагает детям закрыть глаза и представить какие-то условия;

- применение элементов цветотерапии. В основе лежит воздействие цвета на здоровье ребенка. Это могут быть отдельные уроки по работе с цветом, например, ребенка можно попросить изобразить настроение или чувства при помощи основного цвета и вспомогательных средств – линии, формы, пятна. Перед этим необходимо дать ребенку представление о том, как с помощью цвета можно выразить то или иное настроение или эмоцию, например, красный может выражать силу, энергию, возбуждение, иногда даже гнев, а синий спокойствие, умиротворение, уверенность.

Из всего вышеуказанного мы попытались дать рабочее определение «здоровьесберегающие технологии на уроках изобразительного искусства» – это комплекс мер, условий и методов, направленных на сбережение и укрепление духовного, эмоционального, личностного здоровья учащихся средствами изобразительного искусства.

**Выводы.** Таким образом, в работе учителя по изобразительному искусству должны сочетаться принципы здоровьесбережения обучающихся. Здесь выходит на первый план реализация педагогики сотрудничества, где необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности каждого ребенка, создавать атмосферу доверия и партнерских отношений. Работа учителя должна быть направлена на заботу о сохранении здоровья ребенка и воспитания у него культуры ценностного отношения к своему организму.

**Аннотация.** В статье изучается проблема применения здоровьесберегающих технологий на уроках изобразительного искусства у младших школьников. Дан краткий исторический обзор зарождения педагогической валеологии. Описаны особенности применения здоровьесберегающих технологий на уроке по изобразительному искусству. Выявлены виды технологий. Рассмотрены основные принципы организации урока по изобразительному искусству, обеспечивающие процесс здоровьесбережения младших школьников. Авторами была предпринята попытка предложить некоторые формы уроков и приемы здоровьесбережения. На основе анализа изученного материала предложено уточненное понятие «здоровьесберегающие технологии на уроках изобразительного искусства».

**Ключевые слова:** здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, валеология, урок изобразительного искусства, валеологическое воспитание.

**Annotation.** The article studies the problem of using health-saving technologies in the art lessons for younger students. A brief historical overview of the origin of pedagogical valueology is given. The features of the use of health-saving technologies in the fine arts lesson are described. The types of technology are revealed. The basic principles of organizing a lesson in fine arts, which ensure the process of health saving of younger schoolchildren, are considered. The authors made an attempt to offer some forms of lessons and methods of health saving. Based on the analysis of the studied material, a refined concept of "health-saving technologies in fine arts".

**Key words:** health saving, health saving technologies, valeology, fine art lesson, valeological education.

#### Литература:

1. Айзман, Р.И. Здоровьесберегающие технологии в образовании: Учебное пособие для вузов / Р.И. Айзман, М.М. Мельникова, Л.В. Косованова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2022. – 282 с.
2. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – 2-е изд., доп., и перераб. – Москва: Физкультура и спорт, 1990. – 206 с.
3. Зайцев, Г.К. Валеология. Культура здоровья: Кн. для учителей и студентов пед. специальностей / Г.К. Зайцев, А.Г. Зайцев. – Самара: Бахрах-М, 2003. – 268 с.
4. Коменский, Я.А. Избранные педагогические произведения / Под ред. А.И. Пискунова и др. – Москва: Педагогика, 1982. – 656 с.
5. Песталотци, И.Г. Избранные педагогические произведения / Под ред. М.Ф. Шабаевой, Подготовка текста, вводная статья, примеч. В.А. Ротенберг. – Москва: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 334 с.
6. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100]. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.04.2022)
7. Татарникова, Л.Г. Валеология подростка / Л.Г. Татарникова, М.В. Поздеева. – Санкт-Петербург: Петроградский и Ко (PETROC), 1996. – 277 с.
8. Ушинский, К.А. Избранные педагогические произведения / Под ред. А.И. Пискунова и др. – Москва: Педагогика, 1974. – 584 с.

*кандидат биологических наук, доцент Муратова Марианна Алексеевна  
Академия психологии и педагогики Федерального автономного образовательного учреждения  
высшего профессионального образования "Южный федеральный университет" (г. Ростов-на-Дону);  
студентка Деменцева Елена Сергеевна*

*Академия психологии и педагогики Федерального автономного образовательного учреждения  
высшего профессионального образования "Южный федеральный университет" (г. Ростов-на-Дону)*

**Постановка проблемы.** Многие специалисты говорят о том, что количество детей, рождающихся с ограниченными возможностями здоровья, увеличивается с каждым годом [1, 2, 10]. В то же время в современном обществе сложилась тенденция к увеличению количества детей, которых можно отнести к группе риска по возникновению нарушений психического и речевого развития одновременно. Это дети с нарушениями нервно-психического развития, у которых в раннем возрасте проявляются только неярко выраженные симптомы несоответствия онтогенезу, не привлекающие внимание родителей. Вследствие этого родители и специалисты иногда не уделяют им должное внимание. Со временем эти симптомы становятся более выраженными и тогда специалисты, врачи и родители начинают принимать различные усилия для преодоления отклонений. В противном случае эти дети могут оказаться в поле внимания специалистов в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, когда эти отклонения приведут к появлению вторичных нарушений и отклонения развития примут системный характер.

Работы Т.В. Волосовец и других учёных содержат современное понимание механизмов психических и речевых нарушений, которое заключается в том, что как можно более раннее выявление и раннее начало коррекционной работы позволяет использовать высокую пластичность нервной системы ребёнка в преддошкольном периоде развития и сензитивный период развития психических функций [6].

В нашей стране в системе специального образования формируется новое структурное звено - это система раннего выявления и ранней комплексной коррекции нарушений в развитии ребенка. Усилия многих специалистов направлены на организацию ранней помощи детям с отклонениями в развитии (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко, Е.Ф. Архипова, Е.А. Стреблева, Ю.А. Разенкова, Т.В. Пельмская, О.А. Новикова, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева, Е.Р. Баенская и др.). Так, специалистами Института коррекционной педагогики РАО была разработана и постепенно внедряется модель ранней помощи детям с разными отклонениями в развитии.

Специалисты считают, что причины отклонений в развитии нервно-психических функций у детей раннего возраста чаще всего возникают в перинатальный период и поэтому необходимо, чтобы усилия специалистов были направлены на их раннюю диагностику и коррекцию [9].

**Изложение основного материала исследования.** Особенностью диагностики в раннем возрасте является то, что все психические функции в это время находятся в стадии своего формирования. Существующие методики диагностики являются комплексными. Это связано с тем, что все психические функции взаимосвязаны в своём развитии. Одни являются предпосылками для развития других, более высших форм, дифференцированных процессов. Моторное развитие ребёнка тянет за собой психическое и речевое и, также, психическое и речевое развитие оказывает влияние на развитие двигательной сферы. Например, готовность органов артикуляции осуществлять функцию речи напрямую связана с анатомо-физиологическим базисом, развивающимся в процессе осуществления таких потребностей как пищеварение, дыхание, обоняние [10].

Е.С. Кешинян отмечает, что оценка развития ребёнка в раннем возрасте должна быть многогранна, т.е. должны быть выделены разные линии развития. Так как обследование в этом случае будет отражать созревание головного мозга и нервной системы в целом (дифференциация клеток, формирование внутри- и межполушарных связей и т.д.) [3].

Необходимо отметить, что нарушения развития у детей раннего возраста, в первую очередь проявляются в поведении и двигательной сфере, а уже потом в других видах деятельности ребёнка дошкольника. Кроме этого, чем более ранний возраст ребёнка, тем более показательной значимостью обладают критерии психомоторного развития.

Таким образом, чтобы правильно оценить ход развития в раннем возрасте, необходимо проводить диагностику не отдельной функции, а психоречевого и двигательного развития ребёнка в целом. Вследствие всех этих особенностей методики диагностики психоречевого развития детей в раннем возрасте существенно отличаются от методик диагностики психического и речевого развития в дошкольном возрасте.

Ю.А. Разенкова отмечает, что эффективность раннего выявления и дальнейшей коррекционной работы с детьми раннего возраста будет зависеть от существования, качества и надёжности методик, соответствующих этой цели [8].

Проблемой изучения особенностей развития детей в раннем возрасте в разное время занимались отечественные (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Архипова, Е.А. Стреблева и др.) и зарубежные исследователи (Ж. Пиаже, А.А. Gezell, N. Bayley, T. Hellbrugge, W.K. Frankenburg, A.J. Capute, D. L. Robins, D. Fein, L. Fenson, P. Dale, A. Yousafzai и др.).

Культурно-исторические условия разных стран предполагают и разные подходы к развитию детей и его оценке. Соответственно, методики оценки развития детей раннего возраста, созданные в разных странах имеют отличную друг от друга методологическую основу, влияющую на подходы к оценке развития детей, её целям и задачам.

Зарубежные психологи (Ж. Пиаже, Э.Эрикссон, С. Холл, К. Бюллер и др.) рассматривают ход психического развития ребёнка как процесс перехода от индивидуального к социальному. На психическое развитие ребёнка оказывает влияние наследственность и окружающая среда, а формой развития является приспособление [5].

В отечественной психологии была разработана целостная концепция психического развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин и др.), согласно которой ход развития заключается в усвоении и присвоении ребёнком общественно-исторического опыта в процессе обучения и деятельности. На ход этого процесса влияет морфофизиологические особенности головного мозга и общение [5].

Наиболее известными и часто используемыми зарубежными диагностическими методиками в нашей стране являются Денверский скрининг-тест развития (DDST); шкала ментального развития Гриффитс; шкала КАТ-КЛАМС; модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей (М-CHAT); Мюнхенская функциональная диагностика развития детей (МФДР); Кентская шкала оценки развития младенцев (KID, RCDI-2000).

Из отечественных диагностических методик необходимо назвать диагностику нервно-психического развития детей первого, второго и третьего года жизни, разработанную Э.Л. Фрухт, К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной, Л.Г. Голубевой; количественную оценку уровня ПМР ребенка (Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова); тест развития детей первого года жизни

(О.В. Баженова); тест «ГНОМ» график нервно-психического обследования младенцев (Г.В. Козловская и соавторы). Помимо этого существует ряд отечественных методик, направленных на диагностику в раннем возрасте отдельно познавательного, психического, речевого и психоречевого развития детей раннего возраста (Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стреблева, Е.В. Шереметьева и др.).

Большинство отечественных и зарубежных методик разработаны исследователями на основе лонгитюдных наблюдений за ходом нормального развития репрезентативного количества детей. Сопоставление характеристик поведения ребёнка с выделенными формализованными требованиями к умениям и навыкам ребёнка, дифференцированными по возрасту, позволяет определить наличие или отсутствие возможных отклонений.

Диагностические методики имеют разные формы: скрининговое обследование (DDST, М-CHAT, КАТ-КЛАМС), тесты (диагностика НПП), шкалы (МФДР, шкала Гриффитс), опросники для родителей (KID, RCDI-2000). Вследствие этого время проведения обследования при использовании методик оценки развития, основанных на психометрическом подходе, различно:

- Тест «ГНОМ»: 20-40 минут.
- Тест развития детей первого года жизни (Баженова О.В.): 10-30 мин.
- Денверский скрининг-тест развития (DDST): 30-60 мин.
- Шкала ментального развития R. Griffiths: 30-90 мин.
- Шкала CAT-CLAMS: 5-20 мин.
- Кентская шкала оценки развития младенцев KID, RCDI-2000: 30–90 мин для заполнения анкеты родителями.

В других методиках оценки развития, менее стандартизированных, время проведения обследования не так строго регламентировано: Мюнхенская функциональная диагностика развития детей, Диагностика нервно-психического развития детей первого, второго и третьего года жизни и другие.

Отечественные и зарубежные методики обеспечивают стандартизированную процедуру обследования и позволяют не только оценить развитие ребёнка, но и проследить его динамику, а также выявить отстающие в своём развитии компоненты и сформировать программу коррекции. При этом, зарубежные методики диагностики являются по сути диагностическим блоком в целостной образовательной программе раннего вмешательства. Например, денверовская программа раннего вмешательства.

Несмотря на то, что цель диагностики в отечественных и зарубежных методиках является общей - контроль психического и двигательного развития ребёнка, предмет диагностики несколько отличается. Например, показатель "понимания речи" выделяется в Мюнхенской функциональной диагностике (с конца 10 мес.), в диагностике нервно-психического развития первого, второго и третьего года жизни (с 7 мес. выделяется подготовительный этап понимания речи), по шкале оценки понимания речи Е.М. Мастюковой этот показатель выделяется с 3-6 мес. (прислушивается, адекватно реагирует на интонацию, узнаёт знакомые голоса). В денверовском тесте и шкале Гриффитс показатели понимания речи не выделяются, отслеживается только показатели активной речи ребёнка. Это можно объяснить тем, что обе эти методики относятся к скрининговым и направлены на быстрое выявление детей с возможными отклонениями в развитии. В то же время это затрудняет своевременное выявление возможных ранних признаков отклонений в развитии.

В целом обследование развития ребёнка во всех методиках проводится по нескольким сферам: крупная моторика, мелкая моторика, социально-эмоциональная сфера, самообслуживанием [2].

Анализ показывает, что отечественные методики диагностики в раннем возрасте имеют в основном достаточно большое количество "линий развития", т.е. предназначены для более детального и углублённого исследования развития ребёнка. Среди зарубежных методик существуют как методики предварительной скрининговой оценки психофизического состояния ребёнка, включающие до трёх "линий развития", так и диагностические методики, в которых развитие ребёнка оценивается более углублённо.

Вслед за И.Ю. Левченко можно отметить, что требования предъявляемые при оценке речевого развития, эмоциональных реакций, способов взаимодействия детей раннего возраста со взрослыми в отечественных диагностических методиках в некоторой степени выше, чем в зарубежных [4, 7]. Например, по шкале Гриффитс показатель слуховой реакции на собственное имя выделяется в 7 мес. ("отвечает" когда его зовут), а в диагностике нервно-психического развития детей первого года жизни в 6 мес. выделяется способность ребёнка по-разному реагировать на своё и чужое имена.

Диагностические методики в форме опросников для родителей имеют преимущество в том, что родители достаточно много наблюдают за своими детьми и могут более детально описать поведение ребёнка. В то же время ответы родителей о наличии или отсутствии тех или иных навыков у ребёнка носят субъективный характер. Родители в целом не имеют возможности самостоятельно использовать скрининговые методики, тесты и шкалы развития детей раннего возраста, так как специальной адаптации этих методик для этой цели не проводилось.

**Выводы.** Подводя итог проведённого анализа можно сделать следующие выводы:

– вследствие неблагоприятной тенденции к увеличению числа детей, относящихся к группе риска по возникновению нарушений одновременно психического и речевого развития очень важно проводить динамическую оценку развития детей в раннем возрасте;

– вариант методики оценки развития необходимо подбирать в соответствии с целями и задачами исследования;

– для обследования детей раннего возраста при индивидуальном подходе лучше использовать диагностические методики, в которых содержатся подробные линии развития каждой сферы;

– при обследовании необходимо учитывать то, что отечественные и зарубежные методики созданы в разных социокультурных условиях, разных подходах к развитию детей и его оценке, в разных научных подходах к определению возрастной нормы;

– существующие отечественные и зарубежные методики оценки развития детей не подходят для самостоятельного использования родителями, потому что требуют навыков нейропсихологического, неврологического тестирования, наличие специального тестового материала, сложных количественных подсчётов результатов.

– для определения возможности практического использования зарубежных методик оценки развития детей раннего возраста необходимо не только адаптировать, но и продолжать сопоставительные исследования отечественных и зарубежных методик и соотносить результаты, полученные с помощью разных диагностических методик.

**Аннотация.** В современном обществе наблюдается увеличение количества детей раннего возраста с неярко выраженными симптомами несоответствия онтогенезу. Вследствие этого всё большую значимость приобретает ранняя оценка развития детей. Раннее выявление отклонений в развитии позволяет раньше начать коррекционную работу и избежать системных нарушений в развитии ребенка. Оценка развития в раннем возрасте имеет свои особенности. Созревание головного мозга и нервной системы отражается в физическом, психическом и речевом развитии ребёнка. Культурно-исторические условия разных стран предполагают разные подходы к развитию детей и его оценке. Возможность самостоятельного использования оценки развития ребёнка родителями.

**Ключевые слова:** анализ, ранний возраст, отклонения в развитии, ранняя оценка развития, скрининговые методики, шкалы развития.

**Annotation.** In modern society, there is an increase in the number of young children with mild symptoms of inconsistency with ontogenesis. As a result, early assessment of children's development is becoming increasingly important. Early detection of developmental abnormalities allows you to start correctional work earlier and avoid systemic disorders in the development of the child. Assessment of development at an early age has its own characteristics. The maturation of the brain and nervous system is reflected in the physical, mental and speech development of the child. The cultural and historical conditions of different countries suggest different approaches to the development of children and its assessment. The ability to independently use the assessment of the child's development by parents.

**Key words:** analysis, young children, developmental abnormalities, early assessment of development, screening techniques, development scales.

#### **Литература:**

1. Архипова, Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни ребенка. Пособие для специалистов Службы ранней помощи детям и родителей / Е.Ф. Архипова. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2012. – 160 с.
2. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / [Н.В. Серебрякова]; под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб.: КАРО, 2021. – 64 с.
3. Кешишян, Е.С. Оценка психомоторного развития ребёнка раннего возраста в практике педиатра / Е.С. Кешишян, Е.С. Сахарова, Г.А. Алямовская. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2020. – 104 с.
4. Левченко, И.Ю. Патопсихология: Теория и практика / И.Ю. Левченко. – М.: «Академия», 2000. – 232 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2020г. – 460 с.
6. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [Т.В. Волосовец и др.]; под ред. Т. В. Волосовец. – М.: «Академия», 2002. – 200 с.
7. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А.Добровольская. [и др.]; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: «Академия», 2003. – 320 с.
8. Разенкова, Ю.А. К вопросу об использовании отечественных и зарубежных методик диагностики психомоторного развития в качестве инструмента раннего выявления возможных отклонений в развитии. Дискуссионные аспекты проблемы / Ю.А. Разенкова // Альманах ИКП РАО. – 2000 г. – № 2. – С. 12-16
9. Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы. Клинические рекомендации / [Г.А. Асмолова и др.]; под ред. В.М. Шкловского. – М.: – 2015.
10. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] / Е.В. Шереметьева. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 168 с.

УДК 371

### **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*студентка Мухамедзянова Ильнара Мирхатовна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
изобразительного искусства Бакиева Ольга Афанасьевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В период глобализации, на фоне развития современного российского общества все отчетливее встает вопрос о духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, патриотически настроенного гражданина российского общества. В этой связи перед образованием встает проблема формирования региональных знаний обучающихся, понимающих культуру народов, проживающих в родном регионе.

Необходимо выявить проблемы, для этого мы рассмотрим основные понятия: «культурный регион», «знание», «региональные знания».

**Изложение основного материала исследования:** за многовековую историю человеческая культура преодолела долгий путь от практического минимума до мастерства. Она всегда двигалась: появившись на свет, развивалась и двигалась из одного места в другой, передавалась к новым поколениям, все время дополнялась новыми данными и духовными мыслями. Культура изменялась, появлялись новые виды. Культурная динамика надолго обозначила изменения в искусстве, стала общим знаменателем для дальнейшей научной работы для гуманитарных наук.

В новом времени наука требует современного взгляда на историю и культуру. Особого внимания требует отдельное изучение истории регионов и областей. Главной причиной столь пристального изучения является центральное место культуры как стержня. При наличии твердого основания дальнейшее развитие культуры будет происходить максимально размеренно, без рывков и скачков.

Как утверждают философы, культура как явление эстетическое формирует у человека эстетические переживания, особые отношения к прекрасному и безобразному [1, С. 13].

Поэтому, не смотря на наличие общих особенностей и правил в культуре, мы сталкиваемся с тем, что она отличается в различных районах. Этнос имеет свойство изменяться, и он меняется под действиями событий эпохи, а также влиянием извне.

Таким образом, культура в целом помогает решить две задачи: во-первых, через художественное восприятие прививаются привычные для народа нормы и ценности, а также происходит регионально-художественное воспитание. Во-вторых, данные нормы в следствии становятся образцом, и соблюдение их в дальнейшем обеспечит привычное и правильное течение жизни. Собираясь воедино эти каноны и правила под действием длительного времени образуют самобытность культуры.

Известно, что региональный компонент художественного образования является общим знаменателем для таких понятий как культурное наследие региона.

По мнению педагогов, региональный компонент художественного образования помогает распознать национальное и региональное своеобразие культуры и искусства, при этом оказывает мощнейшее влияние эстетическое воспитание обучающихся [4].



В связи с этим перепрофилирование программ на региональный компонент является, во-первых, действующим способом гуманизации образования, то есть на народный фольклор, обряды и традиции; во-вторых, как способ развития толерантности у учащихся, воспитывающие терпимость к представителям других культур и развитии диалога и взаимного обмена информацией.

Рассмотрим понятие «регион», который во многом рассматривается как некоторая территория, характеризующаяся различными особенностями (географическими и природными, экономическими и культурными, социальными и историческими и т.д.).

Одним из важных факторов особенностей какого-либо региона является культура.

В этой связи можно отметить, что региональная культура охватывает различные пласты материальной и духовной культур различных народов, населяющих этот регион.

Казакова Г. характеризует регионализм как новый научный принцип и вводит понятие «культурный регион». Данный термин описывает «пространственно-временной комплекс с особой неповторимой конфигурацией черт, необходимой для воспроизводства, самоопределения и осуществления человеческой деятельности индивидуумов определенного регионального типа, сформировавшегося как результат природно-ландшафтного приспособления, этнически-национальных и социокультурных процессов, протекающих на конкретной территории» [2, С. 47].

Таким образом, стоит уточнить, что региональная культура в нашем исследовании мы будем понимать как, особенность всевозможных культурных явлений, возникающих в процессе социально-исторического развития народов, проживающих на этой территории.

Следовательно, подрастающее поколение должно развиваться с учетом знаний о своем регионе, о его культуре, чтобы не только формировать культурную личность, но и личность способную выстраивать гармоничные отношения с людьми разных национальностей и конфессий, сохраняя при этом гражданскую и региональную свою идентичность.

Однако, в практике работы учителя изобразительного искусства недостаточно внимания уделяется изучению регионального компонента программы.

Рассмотрим какой перечень региональных знаний может получить обучающийся на уроках изобразительного искусства.

Чтобы разобраться в понятии региональных знаний необходимо расшифровать значение термина "знание". В философии знание рассматривается как результат процесса познания, выраженное в знаковой или устной форме и значение которого всегда истинно [6].

Данная трактовка художественного образования исключает одностороннего понимания процесса, и в дальнейшем регионально-художественное образование не дает ограничить обучения учеников исключительно национальных традиций одного народа.

В ситуации, когда регион или область рассматривается, как закрытая система необходимо учитывать, что фактором образующую внутреннюю культуру являются территориальные особенности со своими внутренними факторами развития социума, культуры и экономики. Региональная система образования является совокупностью структур, задача которой организовать обучение учащихся без отрыва от истории родного края.

Таким образом, региональные знания – это знания этнокультурной, художественной составляющей определенного региона, включающие в себя народное искусство.

Народного искусства помогает понять природу множества явлений массовой культуры и дать им оценку.

На процесс формирования региональных знаний обучающихся на уроках изобразительного искусства указывают современные федеральные государственные стандарты образования (ФГОС), которые разработаны с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации [5].

Кроме того, в «Концепции духовно-нравственного развития воспитания личности гражданина России» рассматриваются духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей, всецело любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества [3].

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод, что региональные знания являются важным аспектом в образовании, которые возможно формировать благодаря изучению народного искусства. Потому что через культуру родного края можно проследить историю и особенности развития населения, что в дальнейшем поможет составить прогноз на прогресс во всех областях данного региона.

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена тема формирования региональных знаний обучающихся. Авторы акцентируют внимание на том, что художественное образование имеет особое значение в формировании региональных знаний. Проанализирована философская, психологическая и методическая литература. Авторы рассматривают задачи, которые решает культура. Выявлены проблемы формирования региональных знаний обучающихся о культуре народов родного региона. Уточнены понятия «региональная культура», «региональные знания». По мнению авторов, культура региона, его история и особенности развития влияют на прогресс во всех областях рассматриваемого региона.

**Ключевые слова:** регион, региональные знания, культурный регион, народное творчество, художественное образование.

**Annotation.** This article discusses the topic of the formation of regional knowledge of students. The authors emphasize that art education is of particular importance in the formation of regional knowledge. The philosophical, psychological and methodological literature is analyzed. The authors consider the tasks that culture solves. The problems of formation of regional knowledge of students about the culture of the peoples of their native region are revealed. The concepts of "regional culture" and "regional knowledge" have been clarified. According to the authors, the culture of the region, its history and features of development affect progress in all areas of the region under consideration.

**Key words:** region, regional knowledge, cultural region, folk art, art education.

#### **Литература:**

1. Большаков, В.П. Культура как форма человечности [Текст]: учеб. пособие / В.П. Большаков. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 342 с.
2. Казакова, Г.М. Культура Южного Урала: локальный вариант регионального измерения / Г.М. Казакова. – СПб.: Росс. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена; Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2007. – 254 с.
3. Концепция духовно-нравственного развития воспитания личности гражданина России [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1650648778&tld=ru&lang=ru&name=5dc90b2cd145a.pdf&text=«Концепции%20духовно-нравственного%20воспитания%20гражданина%20России&url=https%3A%2F%2Fschsv760.mskobr.ru%22.04.2022\)](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1650648778&tld=ru&lang=ru&name=5dc90b2cd145a.pdf&text=«Концепции%20духовно-нравственного%20воспитания%20гражданина%20России&url=https%3A%2F%2Fschsv760.mskobr.ru%22.04.2022)»)

4. Раджабов, И.М., Шахбиева Х.Х. Национально-региональный компонент в системе художественного образования школьников <file:///C:/Users/bakie/Downloads/natsionalno-regionalnyy-komponent-v-sisteme-hudozhestvennogo-obrazovaniya-shkolnikov.pdf> (Дата обращения: 22.04.2022)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. С изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г. <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0/> (Дата обращения: 22.04.2022)
6. Филатов, В.П. ЗНАНИЕ // Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2016); <https://bigenc.ru/philosophy/text/1994642?ysclid=12ailepwii> (Дата обращения: 22.04.2022)

УДК 372.874

## РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ КОМПОЗИЦИИ

*студентка Опарина Мария Алексеевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент Бакиева Ольга Афанасьевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В реалиях современного мира образование приобретает многоуровневый, непрерывный характер и направленность на всестороннее развитие личности. Что включает в себя ориентир не только на знания, умения, навыки, но и на творческое развитие человека. В основе творчески-направленного мышления лежит ассоциативно-образное мышление. Однако, на данный момент, особенно остро проявляется проблема отсутствия методов для его целенаправленного развития. С данной проблемой, в том числе, сталкиваются даже те люди, чье основное направление профессионального развития связано с деятельностью в сфере искусства.

Данная проблема обозревалась многими исследователями: Кузин В.С., Бортникова Н. В., Биценко Р.В. и другие. Все они обратили внимание на важность и актуальность развития ассоциативно-образного мышления.

**Изложение основного материала исследования.** Для определения понятия ассоциативно-образного мышления необходимо рассмотреть термин «ассоциация».

Известно, что психологи рассматривают ассоциацию как соединение, связь между различными психическими образованиями, которые при некоторых условиях актуализируются (восприятиями, ощущениями, представлениями и т.д.) [1].

Следовательно, ассоциация рассматривается как череда ощущений, которые возникают, как ответная реакция сознания на генерацию психических связей участков головного мозга, отвечающих за нахождение и поиск аналогий или предметного сходства [2].

Таким образом, ассоциация так или иначе связана с мыслительными операциями такими как анализ и синтез, что подводит нас к понятию «ассоциативное мышление» и «ассоциативно-образное мышление».

Чем же отличаются эти два понятия?

Ассоциативное мышление является врожденным качеством индивида, которое позволяет раскрывать комбинации различных качеств объекта, не находящихся на поверхности.

А ассоциативно-образное мышление связано с созданием художественных образов на основе ассоциаций, возникающих в процессе сопоставления, уподобления, соотнесения и т.п.

Так, по мнению Бортниковой Н.В., ассоциативно-образное мышление представляет собой мышление, построенное на ассоциации, на восприятии и возможности создания художественного образа [6, С. 2].

Ассоциативная психология позволяет ученым классифицировать ассоциации, чтобы можно было четко определить возможности мозга, где выделяются три основных разновидности ассоциаций: «по контрасту, по сходству и по смежности» [6, С. 2].

Таким образом, ассоциативно-образное мышление является важнейшим инструментом в освоении художественно-творческих специальностей и профессий.

В этой связи Юнг К.Г. в своих учениях об архетипах выделяет образы и их семантическое значение, которые становятся содержанием произведений художников: «Творческий процесс, насколько мы вообще в состоянии проследить за ним, заключается в бессознательной активации архетипического образа и в последующей разработке и оформлении этого образа в завершённое произведение» [3, С. 4].

Выготский Л. С. исследуя психологию искусства утверждал, что для выражения чувств и эмоций в виде образов-картин следует развивать такие качества, как наблюдательность, любознательность, восприимчивость и интуицию. По его мнению, всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству [5, С. 246].

Таким образом, ассоциативно-образным мышлением обладает каждый человек, при этом каждый индивид ориентируется на данные, получаемые им в процессе художественного образования.

Одной из важнейших задач художественного образования является освоение средств композиции, потому что с помощью её законов и приемов, основанных на законах визуального восприятия и воспроизведения ассоциативных рядов в произведениях искусства, возможно эффективно развивать ассоциативно-образное мышление у обучающихся.

Для решения данной проблемы обратимся к рассмотрению понятия «композиция» относительно художественного образования, а также рассмотрим приемы и средства композиции.

Композиция — одна из основных категорий художественного творчества, которая включает в себя построение структуры художественного произведения и самого художественного произведения.

Для ее создания используется такое средство выражения художественного образа, как форма. Форма реализуется через точку, линию, пятно — все это элементы организации композиции. Организация и конфигурация данных элементов на плоскости воздействует на зрителя на ассоциативно-мыслительном и интуитивном уровнях, а также на уровне человеческой памяти.

Приемы композиции — это размещение элементов организации композиции через средства, которые включают в себя: передачу ритма, выбранный формат, использование пространства, цвета, контраста, светотеневые отношения, стилизацию (преобладание декоративных форм над реалистичным изображением действительности), динамику (зрительное впечатление движения) и статику (зрительное впечатление неподвижности, равновесия), симметрию (одинаковое расположение элементов относительно центра композиции) и асимметрию, целостность, открытость и закрытость композиции. Все эти

средства композиции соотносятся с качествами предметного мира и их связей, что находит отклик в системе ассоциативно-образного мышления человека.

Рассматривая возможности использования средств композиции в процессе развития ассоциативно-образного мышления у студентов педагог Филиппова Г.С. разработала следующие критерии: композиционная грамотность (знание и использование основных средств композиции); передача заданной в теме эмоции (умения передавать свои восприятия, ощущения, представления выразительными средствами композиции) которые позволяют пронаблюдать динамику развития данного качества у студентов художественного вуза [8, С. 109].

Шандыбин А.С. рассматривал возможности использования средств композиции в развитии композиционной грамотности, как умение самостоятельно выстроить мыслительный процесс [9, С. 3].

Нами было выявлено, что в процессе обучения педагоги использовали эффективные методы развития ассоциативно-образного мышления.

Аналитические методы – беседы, обсуждения, прочтение специализированной литературы, сочинения по картинам, просмотр и анализ произведений искусства, самостоятельная рефлексия.

Примером использования данных методов может служить совместный просмотр и обсуждение фильма «100 лет дизайна», созданного онлайн-школой дизайна «ВВЕ». Просмотр данного фильма будет полезен тем, что он иллюстрирует применение законов композиции на практике. Каждый кадр и элемент этого фильма реализован с учетом ассоциативно-образного мышления, законов восприятия и принципов композиции. Помимо этого, фильм повествует об историческом развитии дизайна, подкрепляя каждый период примерами – произведениями лучших художников, архитекторов, дизайнеров разных временных периодов и стилей.

Данную методику можно обозначить, как видео-метод. Он позволяет за короткое время в сжатом виде подавать большое количество информации, профессионально подготовленной для восприятия. В основе видео-метода находятся экранные источники информации (проекторы, компьютеры, телевизоры, сканеры), что также соответствует актуальным тенденциям развития образования, а именно, внедрение цифровых технологий.

Практические или деятельные методы – самостоятельное создание предметов творчества, игры, моделирование, групповые творческие проекты.

Особую роль имеет выполнение практических заданий, поскольку с их помощью можно выявить положительные, отрицательные моменты усвоения теоретических знаний и качество развития ассоциативно-образного мышления и их реализации, согласно законам композиции.

Например, можно использовать творческое задание, которое касается такого выразительного средства, как цвет. Студентам предлагается задание по созданию композиции на тему «Утро», в которой можно обращаться к предметной или формальной композиции, ассоциативно-образные задачи могут решаться с помощью организации цветовых гармоний. Так, «Утро» в формальной композиции может быть выражено за счет плавных переходов хроматических оттенков светло-желтого цвета, а в предметной композиции это может быть, например, решенное в мягких пастельных оттенках изображение накрытого для завтрака стола у окна, за которым виднеется утренний восход солнца. Можно встретить и иные образы при решении данной задачи, все зависит от развития художественно-образного мышления студентов.

Другим примером использования данных методов является групповой творческий проект по созданию дизайна плаката. В качестве материалов можно использовать бумагу, картон, вырезки из журналов, цветную бумагу и многое другое.

Результатом будет являться симбиоз ассоциативных для каждого студента объектов, разработка группового макета, что позволит студентам лучше узнать друг друга, поскольку у каждого существуют персональные ассоциативные ряды, отличающиеся друг от друга.

Все перечисленные выше методы позволяют развивать ассоциативно-образное мышление средствами композиции.

Таким образом, на основе анализа методической литературы нами выявлены возможности использования средств композиции (элементов, приемов) в образовательном процессе, выявлены эффективные методы художественного образования в процессе создания композиции (видео-метод, творческое задание, творческий групповой проект).

**Выводы.** Проанализировав научную литературу, мы уточнили понятие «ассоциативно-образное мышление»; рассмотрели понятие «композиция»; выявили возможности использования средств композиции (элементов, приемов); эффективные методы образования, направленные на развития ассоциативно-образного мышления (видео-метод, творческое задание, творческий групповой проект).

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития ассоциативно-образного мышления средствами композиции. В ходе исследования авторы уточнили понятие «ассоциативно-образное мышление» и «ассоциация»; выявили возможности использования средств композиции (законов, приемов); эффективные методы образования, направленные на развития ассоциативно-образного мышления (видео-метод, творческое задание, творческий групповой проект).

**Ключевые слова:** ассоциативно-образное мышление, композиция, методы, видео-метод, творческое задание, проект.

**Annotation.** The article is devoted to the actual problem of the development of associative-imaginative thinking by means of composition. In the course of the study, the authors clarified the concept of "associative-imaginative thinking" and "association"; identified the possibilities of using the means of composition (laws, techniques); effective methods of education aimed at the development of associative-imaginative thinking (video method, creative task, creative group project).

**Key words:** associative-imaginative thinking, composition, methods, video method, creative task, project.

#### **Литература:**

1. Gufo.me: сайт. Ассоциация – Большая советская энциклопедия. – URL: <https://gufo.me/dict/bse/Ассоциация> (дата обращения 30.04.2022).
2. Википедия – свободная энциклопедия: сайт. Ассоциация – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ассоциация\\_\(психология\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ассоциация_(психология)) (дата обращения 30.04.2022).
3. Юнг, К.Г. Сознание и бессознательное / К.Г. Юнг пер. с англ. СПб. – М.: Университетская книга; АСТ, 1997. – С. 544.
4. Кузин, В.С. Психология: учебник для художественных училищ / В.С. Кузин. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва: Высшая школа, 1982. – 256 с.
5. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
6. Бортникова, Н.В. Развитие асоциативно-образного мышления в процессе создания цветографической композиций / Н.В. Бортникова // Манускрипт. – 2021. – Том 14. – Выпуск 5. – С. 1008-1012.
7. Биценко, Р.В. Развитие художественно-образного мышления в процессе создания ассоциативной композиции / Р.В. Биценко // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – №3. – С. 51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-hudozhestvenno-obraznogo-myshleniya-v-protssesse-sozdaniya-assotsiativnoy-kompozitsii/viewer> (дата обращения: 29.04. 2022).

8. Филиппова, Г.С. Развитие ассоциативно-образного мышления студентов / Г.С. Филиппова // Образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 105-110.

9. Электронный научный архив УрФУ: Шандыбин А.С. Основные направления методики формирования композиционной грамотности у будущих дизайнеров на начальном этапе обучения в вузе / Шандыбин А.С. – 2016. – С. 182-189. – URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/43336> (дата обращения 30.04.2022).

#### УДК 372.8

### НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

*студентка Панышева Мария Михайловна*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
ассистент кафедры искусств Шеицкова Екатерина Ивановна*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В истории развития человечества прослеживается наличие в любом обществе определенных правил и норм поведения, которые передаются от поколения к поколению и видоизменяются с развитием социума, о чем свидетельствуют древние законы, религиозные писания, древние своды правил, например, «Домострой» и т.д. В современном мире происходит размывание понятия духовности, нравственности, на смену которым приходят материальные ценности, вседозволенность, легкомыслие и поверхностное отношение к происходящему. На данном этапе развития, когда формирующаяся личность окружает большое количество противоречивой информации из Интернета, СМИ, которая зачастую не подвергается какому-либо контролю и проверке, проблема нравственного воспитания не менее актуальна, как для общества, так и для государства.

Воспитание реализуется не только в семье, но и в школе, что закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте. Задачи духовно-нравственного воспитания реализуются через формирование представлений о нравственных нормах, этических представлений [7]. Также заинтересованность в данной проблеме выражена в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, в которой обозначается приоритетность воспитания высоконравственной личности [8].

Вопрос нравственного воспитания изучался многими учеными, философами, педагогами и психологами, например К.Д. Ушинским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским. Именно в младшей школе закладываются основы морально-этических норм, поэтому актуален вопрос поиска эффективных форм и методов нравственного воспитания в условиях образовательной среды.

**Изложение основного материала исследования.** Для рассмотрения проблемы был проведен анализ основных базовых понятий: этика, мораль, нравственность.

Древнегреческий философ Аристотель трактовал этику как область философской науки, изучающей поведение человека в обществе на основе моральных принципов. Ожегов С.И. трактует мораль как совокупность норм, принятых в обществе, как «нравоченье, нравственное ученье, правила для воли, совести человека» [6, С. 754]. Нравственность – это «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [6, С. 844].

Таким образом, совокупность знаний о морали и качеств личности, опираясь на которые, человек следует или не следует моральным нормам, определяет поведение человека в обществе, что, в целом, является предметом изучения этики. И также можно сделать вывод о том, что «мораль» – это форма общественного сознания, общественное явление, которое определяется правилами, условиями жизни общества, которыми люди руководствуются в своей жизни, а «нравственность» – это сугубо личностное субъективное усвоение морали.

Термин «воспитание» можно определять по-разному. Так, воспитание в широком педагогическом смысле – это формирование личности ребенка под влиянием деятельности педагогического коллектива учебного заведения. Воспитание в узком педагогическом смысле – целенаправленная воспитательная деятельность педагога, направленная на достижение конкретной цели в коллективе учащихся.

Мальцева Л.В. определяет воспитание как организованную деятельность ребенка, которая вовлекает его во взаимодействие с современной ему культурой и наполняет жизнь ребенка культурным содержанием [3].

Для изучения темы будет справедливым принимать трактовку воспитания, как отдельной отрасли формирования человека, в данном случае, формирование представлений о морали, нравственных качеств, т. е. нравственное воспитание.

Харламов И.Ф. представляет сущность нравственного воспитания как формирование определенных отношения ребенка к политике государства Родине, другим странам и народам, труду, общественному достоянию, материальным ценностям, природе, людям, себе: «Нравственным нужно считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения» [9, С. 204], т.е. такой, который искренне действует из личных установок и побуждений, полагаясь на оценку собственного поведения, совесть, чувства, что является основой нравственности.

Анализ литературы позволяет выделить качества, на развитие которых должно быть направлено нравственное воспитание: гражданственность, патриотизм, любовь к Родине, стремление к справедливости, толерантность, уважение к своей культуре и культуре других стран и народов, коллективизм, демократизм, взаимопомощь, гуманность, трудолюбие, забота о культурном достоянии, бережливое отношение к природе и окружающей среде, уважение к семье, честность, добропорядочность, принципиальность, достоинство личности, нравственные чувства: честь, долг, милосердие дружелюбие, активная жизненная позиция и другие.

Искусство как культурный феномен выполняет множество функций. В научной литературе выделяют такие функции искусства, как:

- эстетическая – искусство формирует эстетический вкус, чем помогает сформировать ценностное отношение окружающему миру;
- коммуникативная – искусство выступает универсальным и долговечным носителем информации;
- познавательная – искусство выступает инструментом просвещения;
- мировоззренческая – искусство передает через образы определенные ценности и взгляды на мир;
- гедонистическая;

- созидательная;
- ценностно-ориентационная [4], [5].

Неменский Б.М. писал, что искусство способно позволить человеку поставить себя на место другого, получить опыт сопереживания [4]. Таким образом, воздействуя на эмоции и чувства, искусство наиболее полно передает эмоционально-ценностное отношение к определенным явлениям, заложенные автором произведения и влияет на формирование у личности определённых качеств, мировоззрения. Все это делает искусство достаточно эффективным инструментом в процессе нравственного воспитания.

Так как одним из институтов, занимающихся воспитанием высоконравственной личности, является школа, в процессе образования также осуществляется процесс нравственного воспитания. Искусство, как инструмент нравственного воспитания, может использоваться на любых предметах, но более предметно его изучают на уроках изобразительного искусства.

Таким образом, проведя анализ литературы, мы попытались дать рабочее понятие: нравственное воспитание средствами изобразительного искусства – это целенаправленный процесс, задачей которого является прививание ребенку определенных моральных ориентиров, ценностей и представлений о мире, о себе и других людях на основе восприятия произведений искусства и непосредственной творческой деятельности, а также развитие способности чувствовать и воспринимать красоту жизни в искусстве, осваивать культурное наследие.

Достигая возраста 6-7 лет, ребенок поступает в школу, и до 11-12 лет обучается в начальных классах. Ученые в области возрастной психологии определяют в этих рамках младший школьный возраст. Именно в начальной школе, когда ведущая деятельность ребенка сменяется с игровой на учебную, ребенок более полно знакомится с дисциплиной и требованиями к своему поведению. В этом возрасте у детей развивается нервно-психическая деятельность, усиливаются процессы торможения, формируется произвольность внимания. Харламов И.Ф. отмечает, что для развития младших школьников важно развивать психические процессы, которые направлены на познание мира вокруг – восприятие и ощущение [9, С. 65], формирование которых наиболее ярко выражено на уроках изобразительного искусства. Включение младших школьников в учебную, трудовую и творческую деятельность способствует формированию у них интереса к познанию, осознания своих обязанностей, обучает совместной работе с другими детьми, что способствует развитию уважения к другим людям и себе. Моральным ориентиром для младших школьников выступают указания, советы и требования учителя. Дети понимают, что делать можно, а что нельзя, и часто обращают внимание на несоответствующее поведение других ребят. Ребенок также учится контролировать себя, копируя модель поведения важных для него взрослых людей, поэтому не менее важно, чтобы педагог также демонстрировал нравственные качества. В младшем школьном возрасте закладываются и подкрепляются уже полученные моральные нормы, опираясь на которые, при вступлении в подростковый возраст, ребенок сможет переосмыслить установки, полученные ранее: отвергнуть или принять их и выстроить модель поведения в обществе. Поэтому в этом возрасте важно заложить моральные ориентиры и проследить, чтобы ребенок не поддавался плохому влиянию, мог отличать аморальное поведение и осуждать его.

Таким образом, задачами нравственного воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства выступают:

- формирование нравственно-этических представлений об окружающем мире и людях;
- формирование способности отзывчивости на прекрасное, безобразное;
- формирование любви к Родине, семье, природе, человеку как ценности.

Как результатом нравственного воспитания выступают навыки морального выбора, нравственного самоконтроля, критически оценивать свое поведение и поведение окружающих.

Нами были выбраны наиболее эффективные методы нравственного воспитания на уроках изобразительного искусства, которые направлены на освоение основ морали, которая через субъективные переживания должна формироваться в нравственность личности.

Метод анализа художественных произведений. Данный метод направлен на изучение и анализ картин известных художников на тему духовно-нравственных ценностей. Метод реализуется через восприятие детьми художественных произведений. Например, на тему любви к Родному краю, природе это могут быть живописные полотна Ивана Шишкина, Исаака Левитана, Ивана Айвазовского. На тему патриотизма картины Александра Лактионова «Письмо с фронта», Александра Виноградова и Владимира Дубосарского «За отвагу». На тему любви и уважения к семье картины Аркадия Пластова «Жатва», Бориса Кустодиева «На террасе», «Утро». При анализе картин детям задаются вопросы: Что изображено на картине? Какой теме посвящена картина? Какие эмоции Вы испытываете? Порассуждайте, что автор хотел передать в этой картине? Определите свое отношение к увиденному? Так через анализ художественных образов, их эмоциональной оценке дети формируют знания о добре, сострадании, заботе, героизме, любви, милосердии, так как у младших школьников преобладает наглядно-образная память, образы, которые использует искусство, способны оказать на детей куда большее влияние, чем разъяснения и беседы.

Метод выполнения творческих заданий. Творческая деятельность, осуществляемая на уроках изобразительного искусства, способствует развитию у ребенка творческих способностей, креативности, чувственного отношения к миру. Приобщение к изобразительной грамоте позволяет научиться понимать художественные образы и раскрывать мысли, заложенные автором. Так детям на уроке предлагается нарисовать композицию на определённую тему, например, «Мой край», «Моя семья», «Природа вокруг меня», «Подвиг героя» и т.д. Итогом урока должна стать рефлексия с классом с точки зрения усвоенных духовно-нравственных ценностей. Так, обучающиеся через собственную творческую деятельность развивают чувственный опыт и эмоционально-ценностное отношение к миру.

Метод иллюстрации. Иллюстрация сопряжена с изучением какого-то литературного текста. Это могут быть басни, сказки, пословицы, былин, притчи. После прочтения выбранного произведения, учитель с учениками обсуждает основную мысль, мораль, которую заложил автор, а затем предлагает детям проиллюстрировать отрывок или цельный художественный образ изученной проблемы. Так дети знакомятся с нравственными ценностями, усваивают положительные примеры для подражания, представления об отношениях с другими людьми, у них формируются понимание ответственности за свои поступки, добросовестное отношение к труду, неприязнь к аморальному поведению.

**Выводы.** Таким образом, мы пришли к выводу, что уроки изобразительного искусства играют важную роль в процессе нравственного воспитания младших школьников, так как приобщение к искусству и человеческой культуре, творческой деятельности и изобразительной грамоте, осмысление произведений, соответствующих возрасту, оказывают большое влияние на формирование у ребенка моральных ориентиров, ценностей, мировоззрения и нравственных качеств.

**Аннотация.** В данной статье изучается проблема нравственного воспитания младших школьников на уроках по изобразительному искусству. Анализ показал, что искусство обладает большим потенциалом в развитии личности ребенка. Поэтому уроки изобразительного искусства призваны решать задачи нравственного воспитания обучающихся. В статье рассмотрены возрастные особенности личности. Было установлено что в детском возрасте происходит формирование основ

нравственного поведения ребенка, а также усвоения норм морали. К ним относят любовь к Родине, семье, природе, формирование отзывчивости, справедливости, гуманности и заботы об окружающем мире. С точки зрения урока изобразительного искусства были предложены наиболее эффективные методы нравственного воспитания младших школьников.

**Annotation.** This article studies the problem of moral education of younger schoolchildren in the lessons of fine arts. The analysis showed that art has great potential in the development of a child's personality. Therefore, fine arts lessons are designed to solve the problems of moral education of students. The article considers the age features of the personality. It was found that in childhood the foundations of the moral behavior of the child are formed, as well as the assimilation of moral norms. These include love for the Motherland, family, nature, the formation of responsiveness, justice, humanity and concern for the world around. From the point of view of the lesson of fine arts, the most effective methods of moral education of younger schoolchildren were proposed.

**Ключевые слова:** этика, мораль, нравственность, нравственное воспитание, младшие школьники, изобразительное искусство.

**Key words:** ethics, morality, morality, moral education, junior schoolchildren, fine arts.

#### **Литература:**

1. Давыдов, В.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; под ред. А.В. Петровского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1979. – 287 с.
2. Козлов, В.И. Нравственное воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства / В.И. Козлов // Наука и школа. – 2017. – №5. – С. 173-179.
3. Мальцева, Л.В. Изобразительное искусство и воспитание личности / Л.В. Мальцева // Наука без границ. – 2017. – №12 (17). – С. 70-73.
4. Неменский, Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания: книга для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1987. – 253 с.
5. Оборина, Е.В. Воспитательные возможности изобразительного искусства / Е.В. Оборина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №3 (49). – С. 124-128.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир и образование, 2015. – 1375 с.
7. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100]. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 24.04.2022)
8. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 24.04.2022)
9. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – Москва: Гардарики, 1999. – 520 с.

#### **УДК 372.8**

### **РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ В РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*студентка Перевозкина Екатерина Андреевна*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
ассистент кафедры искусств Шежукова Екатерина Ивановна*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В современном мире, в эпоху цифровизации общества и перенасыщения его информацией, прослеживается тенденция к постоянному изменению моральных и эстетических ценностей. Интернет даёт возможность ребёнку, не прилагая особых усилий, найти и изучить интересующий вопрос. С одной стороны, это упрощает процесс развития и обучения детей, но с другой стороны способствует исчезновению навыка самоанализа, глубокого погружения в тему, самостоятельной переработки и осмысления информации.

Особенно остро это касается искусства. Многообразие творческих продуктов способствует деградации навыка видеть и различать прекрасное даже у взрослых, не говоря уже о детях. Поэтому так важно, начиная с младшего школьного возраста, давать детям хорошее художественное образование, которое является гарантом полноценного формирования и сохранения развивающейся личности. Развитие эстетического восприятия способствует зарождению внутреннего ориентира, вкуса, умения критически мыслить и вырабатывать собственную точку зрения на искусство. Эстетический опыт становится неотъемлемой частью жизни личности, придавая ей эмоциональную окраску, стимулируя творческие способности, активизируя чувства при восприятии окружающей действительности и произведений искусства. Формирование этих качеств невозможно без художественного осмысления мира, которое может быть осмыслено только через создание художественного образа.

**Изложение основного материала исследования.** Определяя сущность эстетического восприятия, необходимо обозначить основные положения понятия.

Эстетическое восприятие – это вид эстетической деятельности; целенаправленное и целостное восприятие произведений искусства как эстетической ценности, сопровождающееся эстетическим переживанием [6, С. 422].

Лабковская Т.С. даёт следующее определение эстетического восприятия: «эстетическое восприятие» – это целенаправленная система действенного формирования человека, способного с общественно-эстетического идеала воспринимать и оценивать прекрасное, совершенное, гармоничное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [3, С. 304].

Стоит отметить, что способность к эстетическому восприятию не врожденный навык, а культурное приобретение человека, заключающееся в целенаправленном осмыслении и понимании красоты окружающего мира, природы, явления искусства. Процесс развития эстетического восприятия требует упорного труда как педагога, так и ребенка, и будет проходить легче, если понимать основные особенности данного явления.

Следовательно, в качестве свойств эстетического восприятия выделяются такие качества, как: эмоциональная напряженность, синтез эмоционального и рационального моментов, многоуровневость восприятия, целостность и дифференцированность [5].

Процесс эстетического восприятия направлен на реализацию следующих задач:

Во-первых, накопление впечатлений, которые в последующем будут складываться в базу эстетических знаний для формирования интереса к познанию художественной действительности.

Во-вторых, формирование социально-педагогических качеств личности, которые способствуют переживанию и оценке эстетически важных процессов на эмоциональном уровне, дают возможность воспринимать и наслаждаться ими.

В-третьих, формирование творческой способности. Нельзя развить навык без практики, поэтому суть этой задачи заключается в умении не только созерцать красоту, но и создавать её.

Согласно концепции Бычихиной О.А., выделяют эмоционально-волевой, интеллектуальный, перцептивный (умение узнавать предмет по отдельным признакам) и личностный компоненты эстетического восприятия [2]. То есть по мнению автора, процесс восприятия должен сопровождаться эмоциональной реакцией на предмет искусства, анализом и синтезом полученных эстетических впечатлений, а также приобретение ценностных установок и ориентиров.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс развития эстетического восприятия направлен на эмоции, интеллект и личность вовлеченного субъекта познания.

Прежде чем определить роль занятий по пейзажной живописи в развитии эстетического восприятия младших школьников, необходимо выяснить, какие особенности восприятия и познания преобладают на данном возрастном этапе.

Мухина В.С. в своих трудах выделяет следующие особенности эстетического восприятия в младшем школьном возрасте:

- повышенная заинтересованность субъектов восприятия к окружающему миру, объектам и процессам, происходящим в нём;

- младшие школьники могут дать живую, эмоциональную ответную реакцию на взаимодействие с новым, прекрасным и удивительным;

- для детей младшего школьного возраста характерны различные внешние проявления и реакции (жесты, речь, яркие проявления мимики), которые они используют бессознательно, в попытке дать эстетическую оценку тому или иному явлению [4].

Говоря об эстетическом восприятии, следует отметить, что оно зависит от наличия у младшего школьника эстетических потребностей, тяги к прекрасному. Младший школьный возраст создает для педагогов благоприятные возможности – поскольку учителю легко организовать творческую деятельность детей в различных видах искусства, и именно во время этой самостоятельности сформировать их эстетические потребности.

Пейзажу как самостоятельному жанру изобразительного искусства отводится роль действенного средства в развитии таких качеств личности, как эмоциональность, чувственность, патриотизм, способность определять духовную атмосферу времени. Природа тесно связана с искусством и эстетикой. Явления природы бывают часто красивы формальной красотой, но при восприятии физических качеств явлений природы у ребенка возникают субъективно-личностные ассоциации, создается связь восприятия внешних природных качеств с его внутренними переживаниями.

О важности воспитания детей средствами природы в свое время писали отечественные педагоги В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский.

Развитие эстетического восприятия основывается, прежде всего, на восприятии детьми произведений известных пейзажистов, например, И.И. Шишкина, И.И. Левитана, А.И. Куинджи, И.К. Айвазовского и других. Данный метод позволяет приобретать творческие навыки, через анализ художественных средств и приемов мастеров, глубокому осмыслению взаимодействия природы и искусства, помогает оформиться художественным впечатлениям, а также формирует эстетический вкус.

Немаловажную роль в развитии эстетического восприятия на уроках по пейзажной живописи играет процесс развития базы технических знаний, умений и навыков. То есть, для развития навыка анализа художественных произведений и начала формирования творческой способности у ребёнка, ему необходимо знать, понимать и уметь различать основные средства выразительности пейзажной живописи: цвет, колорит, композиция, ритм, метр, особенности мазка и т.д. Когда ребенок знает теоретическую основу пейзажной живописи, процесс эстетического восприятия воздействует уже не только на эмоциональные черты личности, но и способствует интеллектуальному вовлечению, аналитико-синтетическому исследованию объекта познания, в нашем случае природы. Особое внимание на занятиях по пейзажной живописи стоит уделять работе с цветом, так как он напрямую влияет на эмоции ребенка, тем самым создавая условия для эмоционально-чувственного восприятия. Разновидности мазков (точка, запятая, пастозный) способствуют развитию ассоциативного мышления. А такое свойство как ассоциативность как раз является характерной чертой развития эстетического восприятия [1, С. 29]. Поэтому цвет играет также важнейшую роль, выступая инструментом показа настроений и эмоций.

Начальный этап освоения пейзажной живописи в младшем школьном возрасте должен включать изображение отдельных компонентов пейзажа (предметов, объектов), далее по нарастающей сложности – совокупность пейзажных элементов, детализация и т.д. То есть использование метода от общего к частному.

Можно применять и метод рисования по принципу работы художника [1, С. 28]. Такой подход позволяет формировать у младших школьников опыт сопереживания и сочувствия. Дети выполняют задания в технике мастера, при этом оттачивая свои живописные навыки, а также накапливая базу эстетических знаний.

Так, пробуя техники разных художников, а также усваивая общие приемы пейзажной живописи (импасто, лессировка, алла-прима и другие) реализуется метод упражнений. Главная задача состоит не только в отработке художественных навыков, но и стимулирование к дальнейшей творческой деятельности.

Также на занятиях по пейзажной живописи с детьми младшего школьного возраста для лучшего протекания процесса восприятия можно использовать метод работы нетрадиционными материалами и техниками. В живописи это может быть монотипия, кляксография (работа от пятна). Нетрадиционными материалами могут выступить листья деревьев, шишки, цветы и другие. Смешанные техники рисования способствуют развитию творческого воображения обучающихся, внимания, аккуратности, позволяют ребенку почувствовать себя творцом и показать, через усвоенный опыт эстетических переживаний, свое видение природы и окружающего мира. При этом наполняя творческие работы эмоциональностью через цвет, выбранную технику и материал.

Ещё одним действенным методом является метод интеграции с другими видами искусства, который подразумевает, например, совмещения зрительного и акустического видов восприятия. Примером реализации такого метода может являться задание, где от ребенка требуется во время изучения природного пейзажа прослушать мелодию и на основании возникших ассоциаций создать собственный пейзаж.

В работе с младшими школьниками применяют методику, предполагающую своеобразную рефлексию творческой деятельности и оценку результатов, которая способствует развитию таких личностных качеств, как наблюдательность, внимательность, усидчивость, способность длительной работы над элементами пейзажа, что ведет к качественному выполнению творческой работы.

**Выводы.** Таким образом, эстетическое восприятие – это целенаправленный процесс эмоционально-чувственного переживания и анализа объектов и явлений окружающего мира, главной целью которого является формирование представлений о прекрасном. Основные задачи эстетического восприятия – это накопление знаний и впечатлений об окружающей действительности, формирование социально-педагогических качеств и творческой способности личности.

Дети младшего школьного возраста предрасположены к процессу развития эстетического восприятия в силу таких возрастных особенностей, как повышенная заинтересованность и восприимчивость к новому, яркая эмоциональная ответная реакция на взаимодействие с неизведанным.

Пейзаж как жанр изобразительного искусства включает в себя процесс наблюдения и изучения природы, которая своими характеристиками влияет на эмоциональный фон младших школьников, способствуя развитию заинтересованности в окружающем мире, желания познать действительность. Занятия по пейзажной живописи направлены на накопление знаний и наблюдений о природе, изучение теоретической базы, анализ произведений искусств великих мастеров пейзажной живописи и формирование способностей к собственной творческой деятельности. Все это в совокупности со стремлением младших школьников к познанию делает процесс эстетического восприятия результативным, формируя такие личные качества, как эмоциональность, наблюдательность, внимательность, и такие способности как анализ получаемых знаний, использование средств выразительности в творческой работе, способность к длительной и кропотливой работе над пейзажем. В ходе исследования мы уточнили понятие «развитие эстетического восприятия средствами пейзажной живописи» – это процесс, направленный на эмоциональное восприятие произведений известных пейзажистов как эстетической ценности, сопровождающееся эстетическим переживанием, а также способность создавать художественные образы природы и окружающего мира.

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития эстетического восприятия у младших школьников на занятиях по пейзажной живописи. Для решения данной проблемы были рассмотрены понятие «эстетическое восприятие», возрастные особенности младшего школьного возраста. Одним из эффективных способов в развитии эстетического восприятия младших школьников является художественная деятельность. Она способствует формированию целостной картины мира, ценностно-смысловому восприятию искусства, а также способности выражать эстетические суждения и давать эстетическую оценку художественным процессам. Авторами предложены методы развития эстетического восприятия младших школьников средствами пейзажной живописи. Было выявлено, что главным компонентом эстетического восприятия является эмоционально-чувственное переживание анализируемых произведений искусства. Уточнено понятие «развитие эстетического восприятия средствами пейзажной живописи».

**Ключевые слова:** эстетическое восприятие, свойства эстетического восприятия, младший школьный возраст, художественная деятельность, пейзажная живопись.

**Annotation.** The article is devoted to the actual problem of the development of aesthetic perception among younger students in the classroom for landscape painting. To solve this problem, the concept of "aesthetic perception", age characteristics of primary school age were considered. One of the effective ways in the development of aesthetic perception of younger students is artistic activity. It contributes to the formation of a holistic picture of the world, the value-semantic perception of art, as well as the ability to express aesthetic judgments and give an aesthetic assessment of artistic processes. The authors propose methods for developing the aesthetic perception of younger students by means of landscape painting. It was revealed that the main component of aesthetic perception is the emotional and sensory experience of the analyzed works of art. The concept of "development of aesthetic perception by means of landscape painting" has been clarified.

**Key words:** aesthetic perception, properties of aesthetic perception, primary school age, artistic activity, landscape painting.

#### **Литература:**

1. Батчаева, З.С. Роль и значение занятий пейзажной живописи в эстетическом воспитании учащихся / З.С. Батчаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-2. – С. 27-30.
2. Бычихина, О.А. Психолого-педагогические условия развития эстетического восприятия младших школьников: диссертация ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Бычихина Ольга Александровна. – Курск, 2006. – 200 с.
3. Лабковская, Т.С. Книга для учителя / сост. Т.С. Лабковская. – Москва: Просвещение, 1983. – 304 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 640 с.
5. Развитие художественного восприятия и речи детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с изобразительным искусством: учебно-методическое пособие / Е.В. Новикова, Т.Б. Хорошева. – Глазов: ГГПИ, 2017. – 70 с.
6. Эстетика: Словарь / Под ред. А.А. Беляева и др. – Москва: Политиздат, 1989. – 447 с.

УДК 371

### **ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МОДЕЛЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Для включения компонента организационно-методического сопровождения внеурочной деятельности школьников в систему управления учреждением образования обратимся к действующим в педагогической практике моделям построения данной деятельности.

**Изложение основного материала исследования.** Рассмотрим варианты примерных моделей осуществления внеурочной деятельности в образовательной организации в условиях ФГОС.

Итак, первая модель осуществления внеурочной деятельности в учреждении образования можно охарактеризовать случайным набором секций, кружков, факультативных курсов, клубов, деятельность которых далеко не всегда соотносится и согласовывается друг с другом, ситуативны и обрывочны также связи этих форм деятельности с общественной жизнью образовательной организации [3].

Вся внеурочная деятельность организации, осуществляющей образовательную деятельность, в рамках данной модели полностью зависит от имеющихся в наличии кадровых и материальных возможностей учреждения. В этой связи стратегические линии развития организации внеурочной деятельности обучающихся во второй половине дня системно не разрабатываются и, соответственно, не корректируются.



Говоря о низком уровне эффективности такой модели осуществления внеурочной деятельности в образовательной организации, следует отметить, что, к сожалению, на сегодня, это одна из наиболее распространенных моделей реализации внеурочной деятельности. Однако и такой вариант осуществления внеурочной деятельности в образовательной организации имеет некий смысл, поскольку в определенной степени способствует занятости обучающихся и выявлению спектра их внеурочных интересов.

Следующая модель реализации в образовательной организации внеурочной деятельности отличается внутренней организованностью и системностью каждой из имеющихся в учреждении структур системы воспитания. И хотя взаимосвязь структур в рамках данной модели уже наблюдается, все же единая система внеурочной деятельности организации образования в полной мере пока не функционирует [3].

Стоит уточнить, что в таких моделях можно встретить и оригинальные формы внеурочной деятельности, которые объединяют не только обучающихся, но и детей со взрослыми. Это такие формы работы как организация деятельности ассоциаций, творческих лабораторий, экспедиций, хобби-центров и т.п. [4].

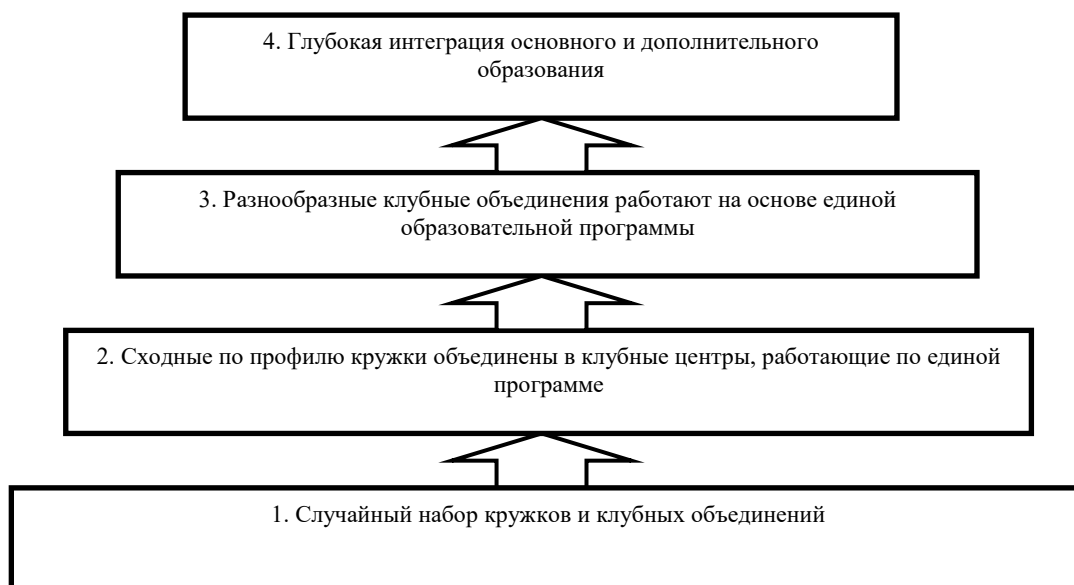
Близкие по профилю секции, кружки или студии в рамках данной модели могут быть объединены в специализированные клубные центры, функционирующие по общей единой программе. Однако такие центры существуют в образовательной организации изолированно, их связи с общественной деятельностью организации имеют тоже ситуативный характер. Часто в таких учреждениях сфера дополнительного образования является зоной открытого поиска в системе содержания основного образования, своеобразным дополнительным резервом образования.

Третья модель реализации внеурочной деятельности в организации образования может строиться на основе системного взаимодействия общеобразовательного учреждения с одним или несколькими организациями культуры, спорта, дополнительного образования детей, например, с клубом детского творчества, спортивной или музыкальной школой, театром, музеем, библиотекой и др. указанное образовательное взаимодействие должно осуществляться на регулярно и системно [5].

Образовательная организация и специализированное учреждение дополнительного образования должны разработать общую единую программу образовательной деятельности, которая будет во многом определять сущность, содержание и структуру внеурочной деятельности в школе.

Следующая примерная модель предполагает наиболее глубокую интеграцию основного и дополнительного образования обучающихся. Содержание их деятельности и способы ее организации формируются на основе общих концептуальных идей, которые обеспечивают развитие общеобразовательной организации в целом. Это своеобразный учебно-воспитательный комплекс, школа-клуб и другие виды и формы учреждений обобщенного типа интеграции общего и дополнительного образования [3].

Рассмотрим приведенные выше варианты организации внеурочной работы графически:



**Рисунок 1. Уровни внеурочной деятельности**

В данном исследовании, по нашему мнению, наиболее приемлемыми и эффективными в вопросе организации внеурочной деятельности являются два последних варианта модели. Описанный формат деятельности позволяет не только реализовывать интеграцию содержания различных направлений внеурочной деятельности образовательной организации, но и спроектировать ее организационно-методическое сопровождение через основные структуры управления: от формирования нормативной базы до распределения ролей субъектов процесса образования.

Современные исследовательницы Е.Р. Айчувакова и Н.В. Путилова предлагают следующие варианты моделей организации внеурочной деятельности в образовательной организации на основе примерных моделей, предложенных на федеральном уровне.

Так, первая модель, согласно разработкам указанных авторов, предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий школьников в сфере внеурочной деятельности. В основе данной модели лежит принцип проектирования воспитательной среды. В рамках этой модели педагогическими работниками образовательной организации разрабатывается перечень программ внеурочной деятельности различного типа.

Они разрабатываются относительно направлений развития личности обучающегося. Образовательные программы в рамках данной модели предусматривают все формы и виды деятельности обучающихся. Данные программы организации и реализации внеурочной деятельности разрабатываются с учетом их пролонгации на каждый учебный год [1, С. 68].

Программы внеурочной деятельности в рамках описываемой модели могут также разрабатываться с учетом наличия площадок их реализации. Под деятельностными площадками в данном ключе стоит понимать специализированные учебные кабинеты, школьный музей, библиотека, спортивные залы, площадки, стадион и другие комплексы, музей, комнаты досуга и отдыха, актовый зал, лаборатории и прочие помещения, которыми располагает материально-техническая база организации образования. В рамках указанной модели, по мнению Е.Р. Айчуваковой, «акцентируется социальная направленность всех программ, освоение ребенком среды жизнедеятельности через собственную практику и восприятие» [1, С. 68].

Содержание программ внеурочной деятельности образовательной организации необходимо формировать согласно модульного принципа. Это дает возможность обеспечить переход обучающегося из одной образовательной программы в другую на разных этапах его обучения.

В следующей модели реализации внеурочной деятельности в образовательной организации важная роль отведена тьютору. Ее также может выполнять педагог-организатор [1, С. 68]. Такая модель может реализовываться в образовательной организации, где созданы необходимые для этого условия, а именно:

- наличие специальной инфраструктуры;
- налаженность взаимодействия с социальными партнерами (учреждениями культуры, спорта, дополнительного образования детей);
- обеспечение организации соответствующими специфике деятельности педагогическими кадрами. По мнению Е.Р. Айчуваковой, «в рамках реализации модели с акцентом на воспитывающую среду, а значит широкое привлечение социальных партнеров, школе необходимо обеспечить заключение договоров о принципах, формах и содержании взаимодействия» [1, С. 68].

Рассмотрим преимущества описываемой модели. К ним отнесем:

- создание условий обучающимся для реального выбора наиболее привлекательных для них форм и видов внеурочной деятельности;
- наличие возможности для обучающихся совершать переход в течение учебного года из одной учебной группы в другую (при желании);
- обеспечение вариативности образовательных программ внеурочной деятельности [1].

Следующая модель основана на применении метода проектирования. Содержание и формы осуществления учебных занятий должны строиться на основе изучения мнения родительской общественности. Содержательные аспекты описываемой модели выбираются согласно основным направлениям развития личности обучающегося. В этом ключе имеют значение и традиции организации, осуществляющей образовательную деятельность. Важным моментом является также соблюдение условий реализации образовательного процесса, к которым относят в том числе и наличие социальных партнеров для внедрения программ внеурочной деятельности в образовательной организации. Содержание образовательного проекта направлено на обеспечение реализации направлений развития личности обучающегося при возможном выявлении наиболее актуальных из них [1, С. 68].

Каждый реализуемый проект в рамках модели внеурочной деятельности образовательного учреждения содержит свои цели, формы организации деятельности обучающихся. К ним можно отнести конференции, олимпиады, диспуты, соревнования, олимпиады, экспедиции, экскурсии и пр. В содержание программы также должны быть включены формы демонстрации результатов (презентации результатов проектов, выставки, слайд-шоу, видеоработы, которые могут быть представлены на родительских собраниях, заседаниях ученического самоуправления, педагогических советов, а также для всего коллектива школы и родительской общественности путем оформления стендов, стенгазет, школьных выставок и др.).

Организационной особенностью описываемой модели является проведение проектов в течение учебного года как последовательно, так и параллельно. Данная модель предусматривает реализацию деятельности как для целых классов, так и для сформированных групп детей по их интересам.

Описывая эту модель, стоит указать и ее преимущества, к которым отнесем возможность реализации внеурочной работы в любых условиях организации процесса образования. Это могут быть разные виды и типы образовательных учреждений (городские и сельские школы, малокомплектные заведения и школы с большим количеством обучающихся, лицеи, коллегии, гимназии, школы с углубленным изучением определенных дисциплин). Занятия в рамках внеурочной деятельности могут проводить учителя-предметники, тьюторы, педагоги-организаторы, педагогические работники сферы дополнительного образования. В условиях реализации описываемой модели обеспечивается включенность в образовательный процесс всех обучающихся, а также согласовываются все поставленные цели организации и реализации внеурочной деятельности [1, С. 69].

Организационное обеспечение, помимо рассмотренных моделей реализации внеурочной деятельности в образовательной организации, может также включать и создание специальных ресурсных центров. Это может быть центр научно-технического творчества, характеризующейся интеграцией в открытое образовательное пространство на основе современных информационно-коммуникационных технологий. Также актуальным является сетевое взаимодействие организаций образования различных типов и видов для обеспечения максимального учета индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся [6].

При внедрении описываемых моделей стоит учитывать специфику каждого образовательного учреждения, обусловленную объективными и субъективными факторами, к которым относят: режим работы организации, ее расположение (город, село), количество обучающихся в образовательном учреждении, социальные характеристики детского контингента и т.п. информацию. При построении моделей организации внеурочной деятельности путем интеграции общего и дополнительного образования необходим учет данных индивидуальных особенностей образовательной организации и ее обучающихся [2].

**Выводы.** Целью образовательных моделей, разрабатываемых в регионах на основе федеральных вариативных организационных моделей, является информационное и методическое ориентирование образовательных организаций относительно системы построения педагогического взаимодействия общего и дополнительного образования, а также предоставление поэтапного алгоритма функционирования и мониторинга каждой из выбранных образовательными учреждениями моделей организации и внедрения внеурочной деятельности.

**Аннотация.** В статье обоснованы основные подходы к проектированию моделей реализации внеурочной деятельности в образовательной организации. В работе показано, что одной из основных отличительных черт стандартов второго поколения стало внедрение в интегрированную образовательную систему внеурочной деятельности. Впервые положения о содержании, сущности и формах реализации данной деятельности закреплены на федеральном уровне, что в значительной степени повлияло на ее развитие.

**Ключевые слова:** программа развития, педагог, внеурочная деятельность.

**Annotation.** The article substantiates the main approaches to the design of models for the implementation of extracurricular activities in an educational organization. The paper shows that one of the main distinguishing features of the second generation standards was the introduction of extracurricular activities into the integrated educational system. For the first time, the provisions on the content, essence and forms of implementation of this activity are fixed at the federal level, which greatly influenced its development.

**Key words:** development program, teacher, extracurricular activities.

**Литература:**

1. Айчувакова, Е.Р., Путилова Н.В. Организация внеурочной деятельности в общеобразовательной организации в условиях реализации ФГОС общего образования // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 66-71
2. Бабкина, Т.Г., Денисова Е.В. Интеграция урочной и внеурочной деятельности в школе полного дня в условиях реализации ФГОС НОО // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 78-80.
3. Евладова, Е.Б. Организационные модели и способы реализации внеурочной деятельности // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 19-26.
4. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся: Методические рекомендации: пособие для учителей общеобразоват. организаций / авторы-составители: Ю.Ю. Баранова, А.В. Кисляков, М.И. Солодкова и др. – М.: Просвещение, 2013.
5. Фролов, Ю.Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: стратегические вызовы и новые подходы / Ю.Н. Фролов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – № 1, т. 3. – 2015. – С. 74-82
6. Швецов, М.Ю., Дугаров А.Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе / М.Ю. Швецов, А.Л. Дугаров // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – № 5. – 2012. – С. 34-39

**УДК 372.8**

**РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОРИГАМИ**

*студентка Сазонцева Арина Алексеевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
ассистент кафедры искусств Шеицук Елизавета Ивановна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** Овладение творческими навыками обучающимися приобретает ценность не только уроке по изобразительному искусству, но и в их повседневной жизни, в последующем в профессиональной и других сферах жизнедеятельности. С каждым днем в современном обществе ощущается необходимость в квалифицированных специалистах, обладающих навыками логического, креативного мышления, способных нестандартно и творчески решать поставленную задачу. Если проанализировать современные программы в художественном образовании, то можно сделать вывод о том, что учебные планы постоянно обновляются, изменяются теоретические и методические подходы к преподаванию. Наряду с традиционными дисциплинами в учебных программах появляются предметы по дизайну, конструированию, макетированию, что значительно расширяет кругозор учеников, а также в последующем может повлиять на профессиональное самоопределение.

На сегодняшний день, важным фактором в развитии детей является развитие у них конструкторских способностей, поскольку это способствует развитию многих полезных навыков, таких, как пространственное и логическое мышление, память, творческое воображение, а также развитие творческих способностей. Конструкторские работы, даже базовые и несложные, требуют от учеников внимательности, усидчивости, аккуратности. Полученные умения пригодятся ребенку не только в изготовлении материальных объектов, но в других видах деятельности это и учебная, творческая, интеллектуальная.

Вопрос формирования конструкторских способностей у детей поднимается в работах таких педагогов и психологов как В.П. Зинченко, И.П. Подласого, А.Р. Лурия. Так, А.Р. Лурия утверждал, что постановка конструкторских задач перед учениками является достаточно эффективным способом активизации их мышления. В процессе решения этих задач у них формируется умение мысленно разбирать модель на составляющие ее элементы, для того, чтобы воспроизвести ее в своей конструкции, умело подобрав те или иные детали [4].

Анализ литературы показал, что нет четкого определения конструирования, но можно сделать вывод, что оно связано с продуктивными видами деятельности, направленными на создание модели, основанной на взаимосвязи отдельных единиц.

Для детского творчества характерно два типа конструирования:

- техническое (основывается на использовании в качестве материала деревянных, пластиковых, металлических деталей для создания объемной геометрической композиции, результатом решения задачи является четкая конструкция, где можно по определенным структурным признакам узнать предмет, например, модель кораблика, машины);
- художественное (основывается на использовании бумаги и других природных материалов, результатом будет создание художественного образа посредством фактуры, цвета, характера и передачи эмоциональных состояний).

Любой вид деятельности, в том числе конструирование основывается на способностях ребенка, его умениях. То есть процесс конструирования будет более успешным, если у ребенка развиты конструкторские способности. Так как в психолого-педагогической литературы нет четкого определения, на основе анализа изученной литературы, мы предприняли попытку сформулировать рабочее определение. Конструкторские способности – это умения личности, связанные с конструкторской деятельностью, направленной на создание объекта из частей.

**Изложение основного материала исследования.** Младший школьный возраст самый чувствительный период для развития личности ребенка. Этот возрастной период определяет большие потенциальные возможности всестороннего развития детей, закладывается фундамент, обеспечивающий развитие на дальнейших этапах, в этот период происходит совершенствование работы головного мозга и нервной системы, развитие навыков самоконтроля, раскрытие

индивидуальных и познавательных способностей. Но также в особенности младшего школьного возраста входят такие факторы, как неспособность к длительному сосредоточению, возбудимость. Как раз на такие запросы хорошо ориентируется конструкторская деятельность, в частности – искусство оригами, так как является достаточно многогранным и интересным видом искусства.

Оригами – это искусство изготовления декоративных изделий из бумаги путем сгибания ее в различных направлениях [3, С. 640]. Младшим школьникам будет интересен процесс изготовления оригами за счет желания увидеть результат, так как с помощью оригами можно из обычного листа бумаги создавать разной сложности фигурки, от простого кораблика до сказочных персонажей и различных животных.

Внедрение техники оригами в педагогическую деятельность имеет свою достаточно обширную историю. Одним из первых этому поспособствовал немецкий педагог и создатель детских садов – Ф. Фребель, а на масштабное распространение повлияло создание универсальных условных знаков мастер оригами Акира Йошидзава в XX веке. Также многие отечественные педагоги рассматривали в своих трудах достоинства искусства оригами в развитии детей.

Например, Т.Я. Шпикалова в свои методические пособия по изобразительному искусству и труду включает темы по моделированию и конструированию из различных подручных и природных материалов, ткани и бумаги [7].

Наиболее полное объяснение по использованию оригами в педагогической деятельности выражено в трудах педагога Т.И. Тарабариной, в книге «Оригами и развитие ребенка». В данной книге подробно описаны все этапы и нюансы организации и проведения занятий по оригами, от разбора подходящих тому или иному возрасту изделий оригами и объяснения условных знаков до конкретных схем и советов по увеличению эффективности занятий.

Т.И. Тарабарина в своей работе описывает общие правила при обучении технике оригами:

– показ процесса изготовления должен показываться на столе индивидуально или на доске для группы, пример должен быть раза в два больше, чем у детей;

– при показе не должно быть лишних загибов и переверотов изделия;

– обучение идет поэтапно с повторением детей за учителем;

– после того, как подделка готова, нужно снова повторить все этапы складывания [6].

Итогом такого обучения должны стать навыки самостоятельного изготовления базовых предметов в технике оригами, а в последующем усложнении фигурок и возможностью на основе базовых приемов создавать собственную творческую подделку.

Благодаря всем этим факторам, на сегодняшний день, искусство оригами достаточно распространено, и определенная часть педагогов используют его в своей деятельности. Однако другая часть педагогов избегает использования техники оригами на уроках, поскольку считают процесс подготовки и организацию таких уроков сложными и трудоемкими. Но на самом деле для реализации таких занятий не потребуются дорогостоящих материалов, понадобится только прочная, сохраняющая форму бумага, ножницы, и, в некоторых случаях, фломастеры или краски, для украшения создаваемых фигурок.

Таким образом, обобщив изученный материал, можно сделать вывод о том, что в процессе развития конструкторских способностей средствами оригами обучающиеся приобретают следующие навыки и знания:

– способность работать руками под контролем сознания;

– навыки конструктивного и пространственного мышления;

– знания о правилах построения схематичных, динамических образов из бумаги, а также разнообразных композиций.

Нельзя не отметить и пользу данной деятельности в развитии мелкой моторики рук, творческого воображения и творческих способностей обучающихся.

Исходя из изученного материала, нами была предпринята попытка уточнить понятие «развитие конструкторских способностей средствами оригами» – это процесс, направленный на приобретение знаний о правилах построения схематических и динамических, как отдельных фигурок, так и объемных композиций, а также умения их преобразовывать, видоизменять за счет навыков анализа и синтеза объекта или предмета, вычленения из него частей и создание целого образа.

В процессе изучения оригами на уроках по изобразительному искусству, учитель может использовать несколько форм конструкторской деятельности для развития конструкторских способностей, от простого объяснения к самостоятельному исполнению.

Конструирование под диктовку. Это последовательное объяснение учителем техники оригами: основные приемы складывания (внутренняя и внешняя складки, квадратная и треугольная складки), базовые формы («воздушный змей», «рыба», «водяная бомба», «птица», «двойной квадрат» и т.д.), а также объяснение обозначений на схемах – стрелки, линии, знаки.

Конструирование по аналогии: под контролем педагога обучающиеся изготавливают фигурку, а дальше по аналогии детям предлагается создать самостоятельно точно такую же фигурку. После получения навыков считывания схем, детям предлагается самостоятельно по аналогии складывать все более сложные фигурки.

Конструирование по собственному замыслу: перед учениками ставится задача: на основе полученных знаний и приемах оригами создать собственную фигурку. Эта форма предполагает более углубленного изучения техники, а также развитых навыков работы с бумагой.

Синтезируя всю изученную информацию, можно предложить примерную схему проведения занятия по оригами для младших школьников на уроке изобразительного искусства:

Первая часть урока – теоретическая. В первую очередь, необходимо проговорить технику безопасности, так как ученикам предстоит самостоятельно делать заготовку для изделия, используя ножницы. Следующим этапом предлагается заинтересовать, эмоционально настроить учеников на создание изделия, для этого, перед началом практической работы, можно прочитать сказку или стихотворение, связанное с создаваемым на уроке персонажем, таким образом, во время прослушивания сказки или стихотворения дети будут представлять, воображать события, происходящие там, сформируется свое личностное отношение к герою. Завершающий этап теоретической части – объяснение того, что и как предстоит создать ученикам, для этого лучше всего использовать наглядные материалы, такими материалами может быть презентация с последовательной выполнением сгибаний, картинками изделий, которые должны получиться по окончании работы, или готовое изделие, заранее подготовленное педагогом.

Вторая часть урока – практическая. На этом этапе педагогу также предлагается использовать наглядный метод, поэтапно показывать каждое действие на увеличенной заготовке на доске, а также индивидуально проверять качество сгибов и правильность выполнения у учеников в процессе работы.

Третий этап – рефлексия. В данном случае с детьми можно обсудить процесс выполнения работы по вопросам: Понравился ли Вам результат работы? Чтобы было для Вас самым сложным? Что было легко? Какие эмоции вы

испытывали при работе с бумагой? Также результатом урока может стать мини-выставка. Для детей это будет полезно тем, что наглядно они смогут увидеть результаты своей работы, ощутить значимость своего творчества.

**Выводы.** Подводя итог, можно смело сказать, что искусство оригами обладает большим развивающим потенциалом, является достойным способом развития конструкторских способностей и многих других навыков у младших школьников, а также имеет множество плюсов для использования на школьных уроках изобразительного искусства. Это бюджетный, не сложный в организации и интересный для детей вид искусства, имеющий широкое поле выбора изделий для создания.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы развития конструкторских способностей обучающихся в процессе изучения оригами. В статье предпринята попытка обосновать значимость развития конструкторских способностей у младших школьников. Исследуются вопросы по использованию оригами на занятиях изобразительного искусства. На основе анализа научных работ отечественных исследователей предпринята попытка дать рабочее понятие «конструкторские способности». Изучив специфику искусства оригами, а также сопоставив со спецификой процесса конструирования было уточнено понятие «развитие конструкторских способностей средствами оригами». При изучении вопроса были предложены формы конструкторской деятельности для развития конструкторских способностей. Изучив педагогический опыт отечественных исследователей был предложен некий алгоритм преподавания оригами на уроках по изобразительному искусству.

**Ключевые слова:** конструкторские способности, развитие конструкторских способностей, конструирование под диктовку, конструирование по аналогии, конструирование по собственному замыслу, оригами.

**Annotation.** The article is devoted to the study of the problem of developing the design abilities of students in the process of studying origami. The article attempts to substantiate the significance of the development of design abilities in younger students. Questions on the use of origami in the classroom of fine arts are being explored. Based on the analysis of scientific works of domestic researchers, an attempt was made to give a working concept of "design abilities". Having studied the specifics of origami art, as well as comparing it with the specifics of the design process, the concept of "development of design abilities by means of origami" was clarified. When studying the issue, forms of design activity were proposed for the development of design abilities. Having studied the pedagogical experience of domestic researchers, a certain algorithm for teaching origami in fine arts lessons was proposed.

**Key words:** design abilities, development of design abilities, designing from dictation, designing by analogy, designing according to one's own plan, origami.

#### **Литература:**

1. Зинченко, В.П. Психология образования / В.П. Зинченко. – Москва: Центр гуманитарных инициатив, 2018. – 684 с.
2. Конструирование из бумаги на уроках изобразительного искусства в начальных классах / В.И. Колякина, Т.М. Дмитриева. – Магнитогорск: изд-во гос. пед. ин-та, 1996. – 106 с.
3. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – Москва: Норинт, 2008. – 1536 с.
4. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – Санкт-Петербург: ПИТЕР, 2020. – 385 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика: Учебник / И.П. Подласый. – Москва: Высшее образование, 2006. – 540 с.
6. Тарабарина, Т.И. Оригами и развитие ребенка: Популярное пособие для родителей и педагогов / Т.И. Тарабарина. – Ярославль: Академия развития; 1996 – 222 с.
7. Шпикалова, Т.Я. Изобразительное искусство и художественный труд: учебное пособие (1-4 классы) / Т.Я. Шпикалова, Л.В. Ершова. – Москва: Просвещение, 2008. – 160 с.

УДК 37.01

### **BIG DATA В ОБРАЗОВАНИИ КАК РЕСУРС ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРЕДИКТИВНОЙ АНАЛИТИКИ**

*кандидат технических наук, доцент кафедры  
общевоенных дисциплин Скларов Владимир Петрович  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
старший преподаватель кафедры общевоенных дисциплин,  
доцент Николаев Александр Алексеевич  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры  
общевоенных дисциплин Масленников Алексей Геннадьевич  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время большие данные окружают нас везде, при этом мы сами их постоянно производим, информация о нашей коммуникации, нашем передвижении постоянно собирается и систематизируется различными сервисами, когда, например, мы совершаем покупки, смотрим фильмы, системы рекомендаций, отслеживая наш цифровой след, подключаются к процессу вариативности предложений по просмотрам видео или покупкам и т.д.

В образовании происходит много интересного. Во-первых, это касается улучшения опыта обучающихся. Создаются такие приложения, которые используют специальный алгоритм для продвижения наиболее релевантного контента каждому студенту на основе его предыдущих ответов. Так формируется более широкое представление об общих моделях обучения и трудностях, с которыми сталкиваются обучающиеся.

**Изложение основного материала исследования.** Оптимизация методов обучения – это область, в которой раскрываются большие данные. Принцип работы такого рода приложений направлен на сбор аналитической информации об обучающихся. Информация обо всех обучающихся сопоставляется, и преподаватели могут группировать тех, у кого одинаковые потребности в обучении, либо выделять ту целевую аудиторию, представителям которой необходима индивидуальная программа, и уже на основе этих данных разрабатывать такие индивидуальные программы с учетом потребностей каждого обучающегося. Среди приоритетных задач развитие критического мышления, транслируемого также в цифровой след и индивидуальную образовательную траекторию обучающихся [1].

Другая область, в которой большие данные активно продвигаются и раскрываются – это анализ процесса обучения. Такие системы обучения могут отслеживать, когда студент входит в систему, сколько времени он проводит на разных страницах данной системы, что позволяет видеть общий прогресс обучающегося. Также можно с помощью технологии больших данных анализировать тенденцию формирования группы риска среди обучающихся, отслеживая данные об

отчислениях, с помощью построения определенного алгоритма, в котором система оповещает, когда студент сталкивается с определенными трудностями и проблемами. Такой подход позволяет сохранить целевую аудиторию, работать с обучающимися потенциальной группы риска индивидуально, предлагая перевод на другой курс или помощь репетиторов [2].

Большие данные также активно применяются в помощи по профессиональной ориентации. Это может быть система для выбора образовательных курсов на основе результатов обучения и успеваемости предыдущих студентов. Big Data подбирает учебные курсы, максимально соответствующие интересам, способностям и учебной программе отдельного студента. Прогнозируемая точность рекомендаций может достигать до 90%. Несомненным достоинством такой технологии является не только построение персональной карьерной траектории, но и подбор курсов, которые максимально раскроют таланты каждого конкретного обучающегося.

Сегодня остро ставится задача по созданию информационного образа обучающегося и преподавателя, что, бесспорно, эксплицировано в системе контроля знаний и поиска инновационных технологий, определяющих педагогический дизайн фонда оценочных средств. Все вышеперечисленное позволит персонифицировать процесс обучения и детально контролировать все стадии усвоения материала [3].

Следующим запросом по внедрению Big Data в образовании является построение системы предиктивной аналитики. Данная система позволит собирать информацию об академической истории студентов, их активности в цифровой учебной среде, а также получить пул демографических данных. На основе этой информации можно рассчитать уровень риска отсева для каждого студента. Благодаря такой активной Big Data системе можно значительно улучшить результаты обучения и снизить показатели отсева.

Злободневной проблемой, требующей конструктивного решения, является также определение эффективности образования. Очевидно, что необходимо создать такой инструмент, который каждому из пользователей в отдельности, и всем им вместе взятым, будет давать показатель не только достаточный, но и необходимый, для принятия дальнейшего решения, что будет способствовать и проявлению инициативы и побуждать к изменениям [4; 9].

На основе Big Data можно вплотную подойти к аналитике и выявлению закономерностей: построить персональные рейтинги преподавателей, учебных материалов, курсов, портреты студентов и академических групп по большому количеству параметров. Big Data позволяют строить скоринговые и прогнозные модели: оценивать вероятность с учетом условий, но в агрегированном виде (без раскрытия персональной информации остальных участников процесса). Это касается прогноза успеваемости, персональных рекомендаций по образовательной траектории и по профилактическим мерам, являющихся предиктором психологически комфортной и безопасной образовательной среды.

Анализ больших данных позволяет проектировать актуальные для рынка труда образовательные программы. Проблемным аспектом, требующим конструктивного и оперативного решения, также является тот факт, что диада «профессиональный стандарт – образовательная программа» слишком медленно учитывает изменения, происходящие в практике тех или иных профессий. Сегодня правовая платформа позволяет осуществлять активную интеграцию профессиональных компетенций из нескольких областей. Big Data в данной плоскости могут использоваться в качестве предиктора построения прогностических моделей, что весьма актуально в контексте турбулентности и изменчивости современного социума, а также вызовов быстро меняющейся цифровой экономики с ее запросами на конкурентоспособных специалистов, компетенции которых должны опережать время [5; 10].

Можно использовать Big Data, чтобы проектировать программы обучения: во-первых, с использованием на начальном этапе внедрения опроса работодателей, нанимающих на вакансии, соответствующие определенным образовательным программам и профилям подготовки; во-вторых, проведение анализа массива вакансий на карьерных порталах, обязательно с учетом того, сколько их публикуется, как быстро они закрываются, какие требования в них предъявляются к кандидатам. Таким образом, с помощью такой технологии, как Big Data можно выяснить, какие знания и навыки совершенно точно необходимы специалисту на рынке труда, какие достаточно получить только на уровне поверхностного ознакомления. Так можно проектировать и объем, и содержание образовательной программы [6].

Анализ, например, лекционных занятий, может дать обратную связь преподавателю. Это может быть особенно полезно начинающим педагогам, при этом данный алгоритм позволит определить, насколько удалось поддерживать вовлеченность в аудитории. Также можно и оценивать не только групповую, но и проектную работу обучающихся.

**Выводы.** По сути использование технологии Big Data в образовании ничем не отличается от их применения в других индустриях. Можно искать курс, материалы, образовательную программу, релевантную портрету обучающегося. Или, завершив обучение по какой-либо программе, можно получить рекомендации о дополнительных необходимых надпрофессиональных навыков, например, связанных с вызовами цифровой экономики. Эти элементы могут с каждым днем все интенсивнее проникать в формализованную образовательную среду [7; 8].

Big Data могут служить вспомогательным ресурсом в маркетинге образовательных учреждений. Сегодня серьезные изменения претерпевают и сами образовательные учреждения, и образовательные институты, которые также, как и онлайн-платформы, конкурируют за внимание целевой аудитории. Конкуренция достаточно жесткая в этом вопросе, и она не столько обусловлена необходимостью идти в ногу со временем, а в большей степени она катализирована прогрессивными и быстрыми внедрениями, которые с огромной скоростью наполняют конкурентную среду. Это могут быть прогрессивные онлайн-платформы, которым не нужны огромные кампусы и финансирование.

Big Data позволяют дать аргументацию, связанную со стоимостью обучения, релевантной его наполнению, вдобавок, – это возможности для адаптации того предложения, которое делают образовательные организации, находящиеся в очень сильной конкурентной среде, т.к. они конкурируют не только с такими же, как они, образовательными организациями, например, высшей школы, но и крупными ИТ-корпорациями, EdTech-платформами.

**Аннотация.** В данной статье представлены некоторые аспекты использования больших данных в образовании. В современной образовательной среде обосновываются парадигмы, связанные с цифровой трансформацией с позиции системного подхода, что обусловит качественные сдвиги в образовании в ответ на вызовы цифровой среды. Важной целью является понимание причинно-следственных связей между процессами диффузии технологий разного класса решений искусственного интеллекта и происходящими изменениями в образовании. Для этих целей актуализируется такая технология, как большие данные (Big Data). На основе Big Data приобретут практико-ориентированный и персонализированный смысл такие ключевые детерминанты образовательного процесса, как: аналитика и выявление закономерностей. Большие данные позволят не только построить персональные рейтинги преподавателей, учебных материалов, курсов, но и систематизировать личностные профили целевой аудитории. Для построения портретов студентов и академических групп может применяться большое количество параметров.

**Ключевые слова:** Big Data, персонализация обучения, цифровая трансформация, надпрофессиональные навыки, современная образовательная среда, аналитика, закономерности, цифровые технологии, цифровые инструменты, цифровые платформы, эффективность образования.

**Annotation.** This article presents some aspects of the use of big data in education. In the modern educational environment, paradigms related to digital transformation are substantiated from the standpoint of a systematic approach, which will cause qualitative shifts in education in response to the challenges of the digital environment. An important goal is to understand the causal relationships between the processes of diffusion of technologies of different classes of artificial intelligence solutions and the ongoing changes in education. For these purposes, such technology as Big Data is being updated. On the basis of Big Data, such key determinants of the educational process as analytics and identification of patterns will acquire a practice-oriented and personalized meaning. Big data will allow not only to build personal ratings of teachers, teaching materials, courses, but also to systematize the personal profiles of the target audience. A large number of parameters can be used to build portraits of students and academic groups.

**Key words:** Big Data, personalization of learning, digital transformation, supra-professional skills, modern educational environment, analytics, patterns, digital technologies, digital tools, digital platforms, educational efficiency.

#### Литература:

1. Боцоева, А.В., Мосина О.А. О необходимости развития навыков критического мышления современных студентов в рамках дистанционного формата обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 51-55.
2. Гвозденко, Ю.В. Большие данные в системе образования / Ю.В. Гвозденко, А.А. Ищенко, А.В. Пилипенко // Международный студенческий научный вестник. – 2019. – № 5-1.; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19731> (дата обращения: 26.04.2022).
3. Дьяков, И.И. Оценка инновационной среды вузов / И.И. Дьяков, Н.А. Третьяк, К.С. Грищенко // Современное образование. – 2018. – № 1. – С. 22-34. – DOI: 10.25136/2409-8736.2018.1.25491. – URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=25491](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25491)
4. Daniel, D. Gutierrez. Inside BIGDATA Руководство по предиктивной аналитике. – <http://www.spotfiretibco.ru/wp-content/uploads/2017/09/InsideBIGDATA.pdf>
5. Kuz'mina, E.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business Informaticians / E.V. Kuz'mina, N.G. P'yankova, N.V. Tret'yakova, A.V. Botsoeva // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 54-66.
6. Лапидус, Л.В. Турбулентность цифровой среды как драйвер цифровой трансформации. Международная научная конференция «Ломоносовские чтения – 2021». Секция экономических наук: сборник тезисов выступлений, ISBN 978-5-906932-65-5, место издания Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. – М., 2021.
7. Санникова, Т.Д. К вопросу о проблемах и перспективах цифровизации образовательной среды высшей школы / Т.Д. Санникова, Ж.Н. Аксенова // Креативная экономика. – 2020. – Том 14. – № 11. – С. 3089-3104. – doi: 10.18334/ce.14.11.111137
8. Сафуанов, Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – № 2 (28). – С. 116-121.
9. Утёмов, В.В. Развитие образовательных систем на основе технологии Big Data / В.В. Утёмов, П.М. Горев // Концепт. – 2018. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-obrazovatelnyh-sistem-na-osnove-tehnologii-big-data> (дата обращения: 12.04.2022).
10. Яковлева, Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав / Е.В. Яковлева // Концепт. – 2021. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-buduschego-pedagoga-komponentnyy-sostav> (дата обращения: 28.04.2022).

УДК 376.4

#### ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*магистрант Уварова Анна Владимировна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
старший воспитатель Борисова Ольга Ильинична  
МБОУ «Детский сад №315» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** В реалиях современного мира проблема ранней адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и с расстройством аутистического спектра (РАС), к образовательной среде привлекает все больше внимания специалистов психолого-педагогического сопровождения. Ведь в период дошкольного детства начинается формирование ребенка как личности и от того, как пройдет этот процесс, будет зависеть дальнейшее развитие ребенка [1, С. 88].

Дошкольное образовательное учреждение является не только первым местом социализации детей, но и местом предъявления к ним определенных требований. Ребенку приходится взаимодействовать с новыми людьми, усваивать определенные правила поведения в ДОУ, находиться вдали от родителей. Все это приводит к эмоциональному дискомфорту и повышению уровня тревожности, характерному на начальных этапах адаптации [5, С. 261].

Как отмечают исследователи, у дошкольников с расстройствами аутистического спектра классические проблемы адаптационного периода к образовательной среде переживаются значительно труднее, чем у их нормально развивающихся сверстников. Для них, в силу влияния дефекта, характерны более длительный период привыкания к ДОУ, возникновение агрессивного и самоагрессивного поведения, трудности в установлении социальных связей и низкая коммуникативная мотивация [3, С. 175]. Кроме того, игра как ведущий вид деятельности дошкольного возраста у детей с РАС не соответствует возрастному развитию. Наблюдаются стереотипные действия с неигровым материалом, нефункциональное взаимодействие с игрушками [4, С. 124]. Также не развиты навыки самообслуживания – дети с РАС, зачастую, не могут самостоятельно пользоваться туалетом, им требуется помощь в переодевании [2, С. 126].

В связи с этим, дошкольники с РАС нуждаются в организации психолого-педагогического сопровождения специалистами на всех этапах адаптации к образовательной среде.

И, хотя проблема организации ранней адаптации детей с расстройствами аутистического спектра к образовательному учреждению является актуальной в настоящее время, в психолого-педагогическом пространстве все еще отмечается дефицит коррекционно-развивающих программ, направленных на повышение успешности адаптации данной категории детей, а также недостаточная разработанность методов, приемов и средств включения дошкольников с РАС в образовательную среду.

В связи с вышеперечисленным целью нашего исследования стала разработка и апробация программы психолого-педагогического сопровождения адаптации дошкольников с РАС к образовательной среде.

**Изложение основного материала исследования.** Исследование особенностей адаптации дошкольников к образовательной среде проводилось на базе МАДОУ «Детский сад №130» структурного подразделения «Ресурсный центр для детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями поведения и коммуникации дошкольного возраста», МБДОУ «Детский сад №315» г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 20 дошкольников в возрасте от 3-4 лет: 10 дошкольников с РАС и 10 нормально развивающихся дошкольников.

Для изучения особенностей адаптации дошкольников к образовательному учреждению были подобраны следующие методики: «Диагностика уровня адаптированности ребенка к ДОУ» (А.С. Роньжина); «Готовность вашего ребенка к поступлению в детский сад» (Н.В. Соколовская); «Успешность адаптации детей 3-4 лет в условиях дошкольного учреждения» (А.Остороухова) – 4 серии.

В процессе экспериментального исследования изучались следующие показатели адаптации дошкольников к образовательной среде: эмоциональное состояние и поведенческие реакции ребенка; особенности социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками; уровень развития игровых навыков; уровень развития навыков самообслуживания.

Таблица 1

**Распределение уровней адаптированности дошкольников с нормой развития и дошкольников с РАС**

Уровень	Методика «Диагностика уровня адаптированности ребенка к ДОУ» (А.С. Роньжина)		Методика «Готовность вашего ребенка к поступлению в детский сад» (Н.В. Соколовская)		Методика «Успешность адаптации детей 3-4 лет в условиях дошкольного учреждения» (А. Остороухова)	
	Дошк. с РАС	Нормотип. дошк.	Дошк. с РАС	Нормотип. дошк.	Дошк. с РАС	Нормотип. дошк.
Высокий	0%	30%	0%	70%	0%	60%
Средний	40%	60%	80%	30%	50%	40%
Низкий	60%	10%	20%	0%	50%	0%

Основываясь на данных, представленных в таблице, дети с нормой развития в большинстве случаев показывают высокий и средний уровни адаптированности к образовательной среде, в то время как для детей с РАС характерными являются средний и низкий уровни адаптированности. Высокий уровень адаптированности не был зафиксирован ни у одного ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, результаты экспериментального исследования показали, что в процессе адаптации к образовательной среде дети с расстройствами аутистического спектра испытывают больше трудностей, нежели их нормально развивающиеся сверстники. И хотя процесс адаптации к ДОУ у каждого ребенка проходит индивидуально, можно выделить особенности, характерные для всех детей с РАС: сложности в установлении социально-коммуникативных связей со взрослыми и сверстниками, негативные эмоционально-поведенческие реакции (включая агрессию и самоагрессию), низкие уровни сформированности игровых навыков и навыков самообслуживания.

В связи с этим, нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения адаптации дошкольников с РАС к образовательной среде. Целью данной программы является подбор и реализация методов, приемов и средств, направленных на снижение возникающих трудностей в процессе адаптации детей с РАС к образовательному учреждению. Программа апробировалась на базе структурного подразделения «Ресурсный центр для детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями поведения и коммуникации дошкольного возраста» в период с января по апрель 2022 года.

Основная форма работы с детьми с РАС – смешанная (индивидуальные и групповые занятия) [6]. Разработанная нами программа включает в себя 24 занятия продолжительностью 15-20 минут. Частота встреч участников программы – 2 раза в неделю. Программа рассчитана на работу в группе из 4 человек.

Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации дошкольников с расстройствами аутистического спектра включает четыре блока работы: социально-коммуникативное развитие, эмоциональный фон поведения, развитие игровых навыков и навыков самообслуживания.

Методы коррекционно-развивающей работы, на основе которых реализуется данная программа, включают элементы прикладного анализа поведения, альтернативную систему коммуникации PECS, а также игровые технологии.

Структура занятий программы психолого-педагогического сопровождения адаптации дошкольников с расстройствами аутистического спектра включает в себя упражнения, направленные на: формирование умения заниматься в группе; обучение общепринятым жестам (привет, пока, да – нет и т.д.); развитие имитативных навыков и умения действовать по инструкции педагога; развитие мелкой моторики; развитие умения дифференцировать педагогов и сверстников; формирование умения игры по очереди (со сверстниками и педагогом); формирование умения ориентироваться в пространстве.

Одной из важных составляющих успешной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра является структурированная образовательная среда. Процесс структурирования образовательной среды в нашей психолого-педагогической программе представлен в виде:

1. Использование визуальных расписаний. Так, расписание «Сначала-Потом» используется, чтобы показать ребёнку, что ждет его дальше, тем самым снизить риск появления нежелательного поведения. Использование структуры переодевания, алгоритмов «Мытье рук», «Туалет» направлено на развитие навыков самостоятельного одевания, мытья рук и пользования туалетом.

2. Организации места для занятий. Используются закрытые кабинки для индивидуальных занятий, зона для групповой работы, организация места для хранения материалов.



3. Подбора и выдачи подкрепления. Подбор подкрепления осуществляется через интересы и предпочтения ребенка. Выбор предлагается из двух предметов, либо можно использовать методику оценки предпочтений МОП.

4. Подбора материалов для диагностики и методических материалов для организации образовательного процесса, соответствующих возрастному развитию ребенка и его индивидуальным особенностям.

После окончания апробации программы психолого-педагогического сопровождения адаптации дошкольников с расстройствами аутистического спектра нами было проведено исследование ее эффективности. В процессе экспериментального исследования использовались те же методики, что и в первоначальном исследовании.

Таблица 2

**Распределение уровней адаптированности дошкольников с РАС после проведения программы психолого-педагогического сопровождения адаптации к образовательной среде**

Уровень	Методика «Диагностика уровня адаптированности ребенка к ДОУ» (А.С. Роньжина)	Методика «Готовность вашего ребенка к поступлению в детский сад» (Н.В. Соколовская)	Методика «Успешность адаптации детей 3-4 лет в условиях дошкольного учреждения» (А. Остороухова)
Высокий	0%	30%	10%
Средний	60%	70%	60%
Низкий	40%	0%	30%

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что разработанная нами программа способствовала повышению уровня адаптированности дошкольников с расстройствами аутистического спектра к образовательной среде. Дети начали проявлять инициативу во взаимодействии с педагогами и сверстниками, как в процессе занятий, так и в совместной игре, научились обращаться с просьбой ко взрослым (как вербально, так и с помощью системы коммуникации PECS). У них снижались негативные поведенческие реакции в ситуациях неуспеха или отказа. Наблюдается повышение уровня игровых навыков – от стереотипных манипуляций до функционального взаимодействия с игровым материалом и имитационных игр. Также повысился уровень навыков самообслуживания – дети стали более самостоятельны в пользовании туалетом и при переодевании.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод, что ранняя адаптация дошкольников с расстройствами аутистического спектра является актуальной проблемой в современной системе обучения. Для данной категории детей, в силу особенностей их развития, адаптация к образовательному учреждению проходит значительно труднее, в сравнении с их нормотипичными сверстниками. Поэтому для дошкольников с РАС необходима организация психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации к образовательной среде, включая развитие социальных навыков, снижение негативных эмоционально-поведенческих реакций, формирование элементарных игровых навыков, как ведущего вида деятельности ребенка дошкольного возраста, а также навыков самообслуживания.

**Аннотация.** В статье анализируются особенности психолого-педагогического сопровождения адаптации дошкольников с расстройствами аутистического спектра к образовательной среде. Указана актуальность данной проблемы. Рассмотрено экспериментальное исследование особенностей адаптации детей с расстройствами аутистического спектра к образовательному учреждению. Выделены основные критерии адаптированности. Представлена программа психолого-педагогического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра по повышению уровня их адаптированности к образовательной среде. Описаны цель программы, ее структурное содержание, используемые методы коррекции. Проведена оценка эффективности реализованной программы. Сделаны соответствующие выводы по результатам проведенного исследования и указана необходимость дальнейшего изучения проблемы психолого-педагогического сопровождения адаптации дошкольников с расстройствами аутистического спектра к образовательной среде.

**Ключевые слова:** образовательная среда, дети с расстройствами аутистического спектра, адаптация, визуальное сопровождение, игровые навыки, социальное развитие.

**Annotation.** The article analyzes the features of psychological and pedagogical support for the adaptation of preschool children with autism spectrum disorders to the educational environment. The urgency of this problem is indicated. An experimental study of the features of adaptation of children with autism spectrum disorders to an educational institution is considered. The main criteria for adaptability are identified. A program of psychological and pedagogical support for preschool children with autism spectrum disorders is presented to increase the level of their adaptation to the educational environment. The purpose of the program, its structural content, correction methods used are described. An evaluation of the effectiveness of the implemented program was carried out. Appropriate conclusions are drawn based on the results of the study, and the need for further study of the problem of psychological and pedagogical support for the adaptation of preschool children with autism spectrum disorders to the educational environment is indicated.

**Key words:** educational environment, children with autism spectrum disorders, adaptation, visual accompaniment, gaming skills, social development.

**Литература:**

1. Гончарова, Ю.Л. Адаптация дошкольников к условиям детского сада как социально-педагогическая проблема / Ю.Л. Гончарова // Евразийский союз ученых. – 2014. – № 8-9. – С. 88-91.
2. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: Практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. – Москва: Альпина ПРО. – 2022. – 168 с.
3. Конева, И.А. Коммуникативные умения и их коррекция у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, Н.В. Карпушкина, И.А. Чистякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 174-177.
4. Конева, И.А. Психологические особенности игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, Т.А. Серебрякова, О.И. Борисова // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – № 4 (56). – С. 123-130.
5. Самарцева, Е.Г. Организация периода адаптации детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде / Е.Г. Самарцева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – № 3 (88). – С. 260-264.
6. Шумова, В.А. Жетонная система поощрений в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / В.А. Шумова, Н.В. Карпушкина // Нефит: сборник статей по материалам научно-практической конференции аспирантов, магистрантов, студентов. – Нижний Новгород, 2021. – С. 149-151.

*кандидат психологических наук, доцент Файзуллаева Елена Дмитриевна  
«Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);  
кандидат педагогических наук, доцент Сергеева Анна Иосифовна  
«Томский государственный педагогический университет» (г. Томск)*

**Постановка проблемы.** Актуальность проблемы развития сенсомоторных функций дошкольников с речевыми нарушениями в условиях интегративного подхода связана с тем, что теоретический анализ литературы выявил недостаточность несформированности сенсомоторной сферы у дошкольников с нарушениями речи, причем возможности интегративного подхода для решения данной проблемы не раскрыты в полной мере.

Сенсомоторная сфера детей в норме и с речевыми нарушениями составляет фундамент психического развития ребенка, так как с восприятия мира начинается познание. Еще Л.С. Выготский утверждал, что основой всех форм познания является восприятие, то есть развитие памяти, мышления и воображения невозможно без переработки сигналов разных модальностей. По нашему мнению, содержание принципа интеграции как целостности, связанности и взаимодействия разных областей образовательного процесса когерентно с сущностью сенсомоторной сферы, являющейся основой развития и интегративности когнитивной сферы детей. Сенсорный опыт ребенка не изолирован от речевых процессов, а является важнейшей ступенью их формирования, в свою очередь, уровень речевого развития зависит от уровня сформированности сенсорно-перцептивной и моторной сфер ребенка.

Отметим, что с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования актуализировалась проблема реализации интегративного подхода к образовательной деятельности детей [14].

**Изложение основного материала исследования.** Интеграция и дифференциация являются характерными процессами в образовании дошкольников. Эти процессы направлены, с одной стороны, на связывание разных элементов образовательной (в том числе коррекционно-развивающей) деятельности, с другой стороны, на выделение частного, детализация работы, учитывающая варианты развития детей. Идея интеграции знаний в обучении и воспитании детей, выбор и эффективность форм и средств интеграции изучалась отечественными педагогами такими, как В.С. Безрукова, Г.М. Добров, И.П. Яковлев и др. В исследованиях психологов В.Я. Стоюнина, Н.В. Бунакова, В.И. Водовозова и Б.Г. Ананьев затрагиваются различные вопросы интеграции [1].

Интеграция понимается как «объединение каких-либо элементов (частей) в целое и процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей; объединение и структурирование неупорядоченных явлений, повышение интенсивности взаимодействия между элементами системы, упорядоченное функционирование частей целого» [3]. Интеграция относится к общенаучным категориям и заимствована педагогией из философии, в которой она рассматривается, как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [15, С. 215]. Процессы интеграции могут иметь место в рамках уже сложившихся систем – в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов.

Мы будем понимать интеграцию как процесс связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных структурных компонентов образования, обеспечивающих целостность процессов воспитания и образования. Рассмотрим видение интегративного подхода в научной литературе. Интегративный подход, по мнению И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, есть «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество». В. М. Лопаткин видит в интегративном подходе именно «средство обеспечения целостности картины мира». Достоинством интеграции является стимуляция способности к системному мышлению, благодаря которому у детей постепенно формируется умение решать теоретические и практические задачи [1].

Интегрированный подход обеспечивает целостность и системность педагогического процесса. Дети более глубоко осознают осваиваемое содержание, если оно представлено в разнообразных связях и отношениях, поэтому использование интеграции целесообразно и эффективно, по мнению О.В. Дыбиной, Н.Н. Поддъякова, Р.М. Чумичевой и др. [7].

Ученые Е.Ю. Бахталкина, М.Б. Зацепина, Н.А. Каратаева, Т.Н. Карачунская, Т.М. Киселева, В.А. Лаптева, Т.Ф. Сергеева и др. занимались изучением теоретико-методических основ интеграции на уровне дошкольного образования [16]. В исследованиях Т.С. Комаровой, А.А. Майер, Б. М. Сухановой представлены ключевые вопросы проектирования содержания процесса образования с учетом интегративного подхода.

Выделяют два способа интеграции: объединение («соединение») и координирование («приведение в соответствие») [9]. В научной литературе обозначены виды интеграции: межпредметная или междисциплинарная; внутри предметная или внутри дисциплинарная; методическая; интеграция дидактических принципов; интеграция видов детской деятельности и др. [4]. В частности, О. В. Дыбина выделяет двухуровневую интеграцию: «интеграция основных направлений развития ребенка (физическое, социально-личностное, познавательно-речевое и художественно-эстетическое) и интеграция образовательных областей» [5].

По утверждению О.В. Дыбиной, первый уровень интеграции позволяет повысить мотивацию детей к обучению через интересное для них наполнение содержания занятий. Второй уровень интеграции основан на взаимосвязях задач разных образовательных областей, согласно госстандарту. Педагог и ребенок совместно осваивают интегрированные задачи в образовательной деятельности, так у дошкольников формируются процессы ассоциативного мышления, сравнения и обобщения [12].

По мере взросления детей увеличивается объем познавательной деятельности в дошкольной организации, поэтому актуализируется значимость специально организованных педагогических условий для эффективной интеграции разнородной деятельности в образовании и воспитании дошкольников. М.А. Кузнецова и М. В. Садомцева считают, что этому вызову соответствует интегрирование образовательной деятельности. Согласно дошкольной дидактике, образование детей должно быть ёмким по содержанию, адекватным возрасту дошкольников по объёму, а также многозадачным через смену разных видов деятельности в контексте интегрированных занятий определенной тематики [8].

Наиболее эффективным является игровой формат интегрированных мероприятий, стимулирующий креативность и интерес к познанию у дошкольников, расширение лексикона и навыков общения с детьми и взрослыми [2].

Интегративный подход может реализоваться посредством интеграции образовательных областей и разных видов деятельности, моделирования интегрированной предметно-пространственной среды, согласованности действий воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов (и других специалистов), а также родителей.

Созвучно государственному стандарту [14], интеграция наряду с индивидуализацией являются важнейшими условиями работы и позволяют обогатить образовательный процесс. Интеграция разнородных занятий деятельности дошкольников трансформирует образовательный процесс в более вариативный. В одном образовательном мероприятии возможно успешное сочетание игровой и художественно-эстетической, театрализованной и конструктивной и иных видов деятельности. Каждый ребёнок может выбрать тот интересный для себя вид деятельности, в котором он чувствует себя успешным. Переключение с одного вида деятельности менее утомительно для дошкольника.

Сочетание разных задач и предложение детям вариантов для выбора того или иного вида деятельности, уровня сложности задания, выбора выполнять самостоятельно или со сверстником – позволяют реализовать принципы интеграции, индивидуализации в работе с детьми. Интегративный подход предполагает сочетание разных типов и уровней заданий для детей и форм их выполнения, использование вариативных материалов и средств, взаимодополняющих друг друга.

Одним из проявлений интегративного подхода является моделирование интегрированной предметно-пространственной среды. Например, внесение элементов среды, которая специфична для кабинетов логопеда или психолога в групповое пространство, где находятся дети общей группы. Сочетание игровых пособий, игрушек из разных материалов: твердых – пластик, железо, дерево; мягких – ткани, бумага, тесто, пластилин, песок; натуральных – природный материал, песок, вода, искусственных – пластмассовые изделия и пр.

Приведем регламентирующее положение из госстандарта: «Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» [14].

Взаимодействие специалистов осуществляется посредством совместного планирования работы во всех образовательных областях через обсуждение, подбор и определение форм, методов, приёмов развития и коррекции когнитивных функций; совместное моделирование предметно-пространственной среды в групповом помещении и оснащение дидактическими и развивающими материалами и средствами и др.

Интегративный подход предполагает сочетание разных подходов и методик в работе с детьми, взаимодействие педагогов с дошкольниками и их родителями, а также моделирование интегрированной предметно-пространственной среды, направленной на решение коррекционных задач.

В Примерной адаптированной основной образовательной программе (АООП) для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи [11] обозначены принципы реализации содержания коррекционно-развивающей деятельности. Среди них в контексте интегрированного подхода выделим структурно-системный принцип, согласно которому, речь рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединённых в единое целое. Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального воздействия одновременно на всю систему, а не последовательно-изолированно на каждый её элемент. Следовательно, развитие сенсомоторных функций у дошкольников должно соответствовать структурно-системному принципу.

Созвучен интегративному подходу и принцип комплексности или комплексного воздействия различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект, обеспечивающее согласованную деятельность всех специалистов [11].

В Комплексной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) от 3 до 7 лет [6] определен принцип интеграции усилий специалистов. Его реализация способствует стимуляции когнитивного и речевого развития детей, раскрытию творческого потенциала каждого ребенка. Интеграция как согласованная работа специалистов всего педагогического состава представлена в разделах программы «Интегрированные занятия», «Взаимодействие с семьями воспитанников» и др.

Реализация речевого развития дошкольников с нарушениями речи планируется и осуществляется в соответствии с рекомендациями учителя-логопеда. Познавательное развитие организует и курирует воспитатель, он проводит работу по развитию любознательности, познавательной мотивации, познавательных действий и пр. Педагог-психолог реализует деятельность по сенсорному развитию и формированию когнитивной и эмоционально-волевой сферы.

В реализации направления социально-коммуникативного развития руководящую роль играет воспитатель. Специалисты и педагоги ДОУ включают упражнения и задания на развитие социально-коммуникативных умений в совместную деятельность с детьми и их родителями, в режимные моменты.

Художественно-эстетическое развитие осуществляют музыкальные руководители, воспитатели и педагоги по изобразительной деятельности. На занятиях с педагогом-психологом, учителем-логопедом используются элементы изобразительной деятельности, исполнение песен, игра на музыкальных инструментах.

Занятия по физическому развитию детей проводит инструктор по физическому воспитанию совместно с воспитателем. Учитель-логопед применяет упражнения по развитию моторной сферы (общей, пальцевой и речевой). Специалист по лечебной физкультуре работает с детьми разных групп здоровья по определённым оздоровительно-коррекционным комплексам. Таким образом, реализация содержания образования обеспечивается совместной деятельностью всех педагогов и специалистов ДОУ. При реализации задач конкретной образовательной области ведущим выступает специалист из соответствующей сферы деятельности, остальные – поддерживают своим участием, оказывают при необходимости помощь детям.

Целью работы с речевыми детьми является коррекция речевого и психофизического развития дошкольников, в частности, сенсомоторных функций. Педагоги разных специальностей и родители дошкольников, согласно интегрированному подходу, участвуют в коррекции речи и связанных с ней процессов. В интегрированных занятиях возможно включение нескольких специалистов и активная помощь родителей, осуществление задач разных образовательных областей и варьирование видов деятельности.

Несомненно, что учитель-логопед является ключевым специалистом в области развития речи, он координирует интеграцию деятельности тех педагогов, деятельность которых важна для коррекции речи. Изучение содержания и структуры интегрированных занятий с дошкольниками позволило сделать вывод о значимости педагогических условий для участия каждого ребёнка в коллективной деятельности и речевых коммуникациях с ровесниками, педагогами или родителями. Анализ методической литературы показал, что изменение местоположения детей и динамическая пауза на каждом этапе занятия рекомендуется для поддержки высокой работоспособности и мотивации детей к развитию в продолжительный отрезок времени.

Логопедическая работа на интегрированных занятиях разнонаправленна и решает ряд задач. Так, логопедическое занятие обязательно содержит приёмы артикуляционной и дыхательной гимнастики, техники развития фонематических процессов, включает упражнения для формирования зрительно-пространственного и слухоречевой памяти и т.д. Исходя из структуры речевого дефекта и состояния когнитивных процессов дошкольников в канву занятия входят различные задания и упражнения с целью формирования и закрепления навыков просодической, фонетической и лексико-грамматической стороны речи.

Развитие сенсорной и моторной сферы человека тесно связано с развитием речи, поэтому реализуется как направление в логопедической и психолого-педагогической работе дошкольной образовательной организации. Ученые единодушны в мнении, что задачами сенсомоторного развития детей с речевыми нарушениями являются формирование и совершенствование двигательных функций, включая графомоторные навыки; развитие тактильно-двигательного слухового и зрительного восприятия; формирование сенсорных эталонов (восприятие формы, величины, цвета; развитие восприятия особых свойств предметов (вкус, запах, вес); развитие восприятия пространства и времени).

Содержание и структура интегрированных занятий открывает дидактические ресурсы для развития сенсомоторных функций и способствует обогащению эмоционального мира дошкольника на основе активизации функционирования всех анализаторов. Анализ литературных источников и педагогический опыт показывает, что в рамках коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи по развитию сенсомоторных функций актуальным является метод сенсорной интеграции.

Ключевая идея Э. Джин Айрес [4], как создателя уникального метода, состоит в том, что тактильное, проприоцептивное, вестибулярное восприятие является фундаментом приобретения не только различного модального сенсорного опыта, а и целостного развития личности ребёнка. Этапы онтогенетического развития сенсорных систем полностью подтверждают концептуальную идею сенсорной интеграции. Так, еще до появления на свет ребенка формируются такие сенсорные системы, как проприоцептивная, тактильная, вестибулярная. В более поздний период происходит формирование важных для речи зрительной, и слуховой систем. Поэтому важно создать сенсорную основу для развития чувств через организацию интеграции сигналов тактильной, проприоцептивной и вестибулярной систем в образовательном процессе.

В рамках интегративного подхода по развитию сенсомоторных функций детей разными специалистами могут использоваться материалы открытого типа – природный материал, бумага, пластилин, сенсорно-тактильные пособия (тканевые, вязаные). Этот материал позволяет предлагать детям вариативные задания по восприятию разных модальностей, для развития крупной, мелкой и речевой моторики.

**Выводы.** Таким образом, интегративный подход мы понимаем широко, как организацию взаимодействия специалистов и проектирование предметно-пространственной среды в контексте объединения образовательных областей под разные коррекционно-образовательные задачи. Интеграция образовательных областей и видов детской деятельности служит базой для интегрированной занимательной деятельности, интегрированных образовательных мероприятий.

Также мы понимаем интеграцию более узко – как специфику организации педагогами образовательного процесса с занятиями, в которых предлагаются разнообразные материалы, в том числе, сенсорно-тактильные пособия; задания на сочетание разных видов восприятия и моторных функций для развития сенсомоторной сферы дошкольников с нарушениями речи.

В рамках интегративного подхода учителя-логопеды, педагоги-психологи и воспитатели создают условия для представления многообразия сенсорных характеристик окружающего мира на полисенсорной основе у детей с речевыми нарушениями, решая задачу развития сенсомоторной сферы в качестве базы для развития когнитивных процессов.

**Аннотация.** В статье дан анализ понятий «интеграция» и «интегративный подход» в разных ракурсах. Рассмотрены содержание, задачи, принципы и ресурсы интегративного подхода в контексте развития сенсомоторных функций у дошкольников с речевыми нарушениями в дошкольной образовательной организации. Согласно законодательным документам, интегративный подход в дошкольном образовании реализуется в интеграции образовательных областей. Показана роль каждого специалиста дошкольного учреждения и родителей в комплексной работе по развитию сенсомоторных функций у дошкольников с нарушениями речи в процессе реализации интегративного подхода. Раскрыты дидактические и средовые ресурсы организации педагогами образовательного процесса с применением интегративного подхода.

**Ключевые слова:** интеграция в образовании, интегративный подход, развитие сенсомоторных функций, дошкольники с нарушениями речи, ресурсы интегративного подхода.

**Annotation.** The article analyzes the concepts of "integration" and "integrative approach" in different perspectives. The content, tasks, principles and resources of the integrative approach in the context of the development of sensorimotor functions in preschoolers with speech disorders in a preschool educational organization are considered. According to legislative documents, an integrative approach in preschool education is implemented in the integration of educational areas. The role of each preschool specialist and parents in the complex work on the development of sensorimotor functions in preschoolers with speech disorders in the process of implementing an integrative approach is shown. The didactic and environmental resources of the organization of the educational process by teachers using an integrative approach are disclosed.

**Key words:** integration in education, integrative approach, development of sensorimotor functions, preschoolers with speech disorders, resources of the integrative approach.

#### Литература:

1. Гревцева, Г.Я. Интегративный подход в учебном процессе вуза / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина, Э.А. Болодурина, М.И. Банников // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.
2. Евдокимова, А.О. Формы организации обучения элементарной математике детей старшего дошкольного возраста в условиях стандартизации дошкольного образования / А.О. Евдокимова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-2. – Режим доступа: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=15601> (дата обращения: 07.11.2020)
3. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 560 с.
4. Ермакова, Л.А. Интегративный подход к обучению: прошлое и настоящее / Л.А. Ермакова // Современная педагогика. – 2016. – № 7. Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5815> (дата обращения: 08.10.2019).]
5. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе ДОУ / под ред. О.В. Дыбиной. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 121 с.
6. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. – Санкт-Петербург: ООО "ИЗДАТЕЛЬСТВО "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2018. – 240 с.
7. Костенко, О.С. К вопросу интеграции математического и языкового компонентов содержания дошкольного образования / О.С. Костенко, Е.В. Шаталова // Студенческий научный форум 2014: материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции. – Режим доступа: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2014/3455.pdf> (дата обращения 12.11.2020).
8. Кузнецова, М.А. Интеграция как средство организации воспитательно-образовательного процесса / М.А. Кузнецова, М.В. Садомцева // Научный альманах – 2015. – № 10-2 (12). – С. 272-275.

9. Лазарева, М.В. Интегрированное обучение детей в дошкольных образовательных учреждениях (Методологический анализ): Автореф. дисс. канд. пед. наук / М.В. Лазарева. – Москва, 2010.
10. Меличаева, А.М. Интеграция образовательных областей как условие развития математических способностей дошкольников / А.М. Меличаева // Россия и мировое сообщество: экономическое, социальное, технико-технологическое развитие: сборник научных трудов по материалам I Всероссийской научно-практической студенческой конференции 30 сентября 2016 г. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука». – 2016. – С. 76-84.
11. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. – Санкт-Петербург, 2014. – 386 с.
12. Сажина, С.Д. Технология интегрированного занятия в ДОУ: методическое пособие / С. Д. Сажина. – Москва: ТЦ Сфера, 2018. – 358 с.
13. Трубайчук, Л.В. Интеграция как средство организации образовательного процесса / Л.В. Трубайчук // Начальная школа Плюс До и После. – 2011. – № 10. – С. 3-9. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (дата обращения: 20.06.2021)].
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
15. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение / Психологические основы развивающего обучения / Н.И. Чуприкова. – Москва: АО «Столетие», 2015. – 190 с.

УДК 371

## СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

*кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Развитие современного отечественного образования характеризуется серьезными изменениями в системе условий формирования личности школьника в рамках обучения в образовательных организациях разных уровней. Можно с уверенностью констатировать, что современный школьник находится в информационном и социальном пространстве, четкие границы которого (как внешние, так и внутренние) определить практически невозможно.

Сегодня на ребенка воздействует масса информационных потоков посредством телевидения, компьютерных игр, Интернета, киноиндустрии. Учитывая вышесказанное, становится очевидным, что воспитательное и социализирующее воздействие, которое является не всегда позитивным, учитывая вышеуказанные источники информационных потоков, нередко является доминирующим в процессе воспитания и социализации личности обучающегося [8, С. 86].

«Решение задач воспитания и социализации школьников, в контексте национального воспитательного идеала, их всестороннего развития наиболее эффективно в рамках организации внеурочной деятельности. Такая возможность предоставляется ФГОС общего образования» [1, С. 66].

**Изложение основного материала исследования.** Разработанные и внедряемые образовательные стандарты второго поколения, ставшими законодательной и концептуальной основой современной системы образования, всецело ориентированы на смену парадигмы подхода в образовании, который характеризовался системой обретения теоретических знаний и практических умений и навыков, на личностно-ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный концептуальные подходы [2].

Действующие государственные стандарты образования, в отличие от их предшественников, внедряют в систему общего образования право каждого обучающегося на внеурочную деятельность, целью введения и осуществления которой является приоритетное развитие личности современного школьника [2].

На этапе завершения любой из образовательных ступеней (дошкольная образовательная организация, начальная, средняя, старшая школа) существует сформированный в государственных документах (стандартах) идеал обучающегося, который иначе именуют «портретом выпускника» [10].

В этой связи возникает необходимость осознания первостепенного значения воспитания в системе образования, развития творческих способностей обучающихся, обучения их не просто опосредованным знаниям, а конкретным умениям, действиям, которые необходимы каждому члену общества в процессе жизнедеятельности. К таким универсальным действиям относят: умения общаться, проявлять толерантное отношение к мнению других людей, самостоятельно разбираться и уметь работать в информационных потоках, которые беспрестанно возрастают в объемах, проектировать собственные цели, ставить задачи и уметь находить пути их решения.

Стоит уточнить тот факт, что в рамках ФГОС, в отличие от предыдущих государственных стандартов образования, большее внимание уделяется вопросам организации процесса воспитания в образовательной организации с учетом принципов и позиций духовно-нравственного воспитания и развития, что предусматривает такую характеристику, как системность, в процессе реализации воспитательной работы [6].

Направления воспитательной работы определенные в программе образовательной организации (гражданское, патриотическое, нравственное, экологическое и др. виды воспитания), должны вертикальной чертой «пронизывать» процесс обучения, воспитания и развития обучающихся. Кроме того, направления воспитания должны выходить за рамки учебной деятельности в поле внеурочной и внеучебной работы. Это позволяет создать уникальное воспитательное пространство для гармоничного развития личности обучающегося [12].

Введение аспектов и сильных сторон системы дополнительного образования в контекст общего позволяет расширить его компетентностную составляющую [4]. К данным аспектам (характеристикам) дополнительного образования отнесем, несомненно:

- самостоятельность в выборе;
- индивидуальные образовательные траектории;

- самостоятельность деятельности;
- пространство для раскрытия творческих возможностей обучающихся;
- ориентация на успех [3].

Эти характеристики дополнительного образования, которые, без сомнения, можно считать и его достоинствами, необходимо перенести в область общего образования, насколько это представляется возможным, так как в таких гармоничных условиях возрастает мотивация обучающихся к учебной деятельности.

Под эгидой цели повышения мотивации обучающихся к процессу обретения ключевых компетенций и универсальных учебных действий сегодня отмечается тенденция, которая характеризуется поиском и разработкой моделей интеграции общего и дополнительного образования [9].

Так, сегодня существуют модели, которые закреплены нормативно на федеральном уровне, и, соответственно, признанные в образовательной среде [11]. Однако наряду с ними в регионах наблюдается процесс по разработке собственных моделей, направленных на создание системы интеграции общего и дополнительного образования. Эти программы создаются с учетом специфики и возможностей региональной образовательной среды.

Процесс интеграции общего и дополнительного образования, заложенный во ФГОС, дает широкие возможности для педагогического взаимодействия с талантливой молодежью путем использования не только компонента образования, рассчитанный на, но и обеспечивая полноценные условия развития и социализации всех обучающихся независимо от их социального и этнического состава, а также благодаря внедрению форм ученического самоуправления.

По мнению А.В. Золотаревой, эффективность интеграции зависит от трех составляющих: целевой установки образовательной системы на интеграцию; социальнопсихологических функций управления, обеспечивающих включение субъектов-личностей в процесс интеграции; профессионального уровня самого управленца, способного эффективно выстроить логику продвижения от целей интеграции к ее результату [7, С. 18].

Интеграция, обсуждаемая выше, может осуществляться как на уровне содержания компонентов образования, так и на уровне их организационных форм.

Здесь следует уточнить, что современное дополнительное образование в организации, специализирующейся на осуществлении образовательной деятельности, создает необходимые условия для развития реального и эффективного ученического самоуправления, а не ее мнимой видимости. Так, наблюдающийся прирост численности разновозрастных ученических объединений, которые собраны общей программой или проектом совместной деятельности, – это и есть реальный показатель роста качества системы дополнительного образования в целом [9].

Для успешного внедрения новых образовательных стандартов, в том числе и внеурочной работы, государственными регламентами предусмотрено проведение образовательной организацией ряда мероприятий по созданию условий организационного, нормативного, финансово-экономического, информационного, научно-методического, кадрового и материально-техническому обеспечению [14].

Организационное обеспечение, помимо основных типов моделей организации внеурочной деятельности, включает также создание ресурсных центров специализированной направленности, интеграцию в организации в открытое образовательное пространство посредством современных информационно-коммуникационных технологий, осуществление сетевого взаимодействия учреждений образования различных типов и видов, что позволяет обеспечить максимальный учет индивидуальных особенностей и потребностей школьников.

Говоря о проектировании системы взаимодействия организаций общего и дополнительного образования в условиях ФГОС, можно предложить вариативную модель такого взаимодействия, которая состоит из целого комплекса возможных моделей. Каждая из них может выбираться образовательной организацией и корректироваться по желанию ее реализаторов, исходя из реальных условий существования учреждения, осуществляющего образовательную деятельность.

В качестве первого компонента может выступать «узловая» модель, когда используется материально-техническая база УДОД (учреждения дополнительного образования детей) для реализации целей образовательного процесса для обучающихся нескольких образовательных организаций. Такой пример взаимодействия между учреждениями общего и дополнительного образования может быть осуществлен при условии, что количество школьников, выбравших ту или иную специализацию в своей общеобразовательной организации, невелико, в связи с этим создание малочисленных групп в каждом отдельном учреждении выходит неэффективным [11].

Еще одной составляющей вариативной модели может выступать традиционный подход к организации внеурочного педагогического взаимодействия, когда обучающиеся общеобразовательной организации посещают организованные учреждениями дополнительного образования детей в ней кружки, секции, факультативы, клубы и т.д., действующие на базе этой общеобразовательной организации. Такой подход при условии его развития и большого количества детей, желающих посещать занятия дополнительного образования, может привести со временем к открытию на базе школы соответствующего филиала учреждения дополнительного образования [11].

Третьим компонентом является модель, сущность которой заключается в использовании стажировочной площадки на базе УДОД. При таких условиях учреждение дополнительного образования выступает в роли специального организационно-методического центра и в то же время в качестве базового учреждения повышения квалификации педагогов общего образования [11].

Обязательным элементом подобной модели должно быть учреждение дополнительного профессионального образования, например, институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. Данное звено модели выступает в роли субъекта, с которым согласовывается план работы, направленной на повышение квалификации педагогов. Также институт повышения или другая организация дополнительного профессионального образования должно осуществлять научно-методическую поддержку создания и функционирования непосредственно стажировочной площадки.

Изложенная модель, по нашему мнению, является наиболее перспективной, учитывая ограниченность организационно-методических ресурсов учреждений дополнительного образования детей.

Во всех случаях интеграции организаций общего и дополнительного образования должен быть выполнен ряд условий:

- создание общего программно-методического пространства;

- установка целевых ориентиров, реализуемых в рамках такого взаимодействия программ внеурочной деятельности, на планируемые результаты освоения основной образовательной программы конкретной общеобразовательной организации [9].

Одним из обязательных условий развития внеурочной деятельности является соответствующая потребностям времени нормативная база, регламентирующая специфика организации развития и воспитания обучающихся вне учебных занятий. Нормативное обеспечение в сфере организации внеурочной деятельности является определенным правовым полем. Оно должно не только регламентировать работу педагогических работников, но создавать соответствующие условия для организации взаимодействия образовательных организаций с другими учреждениями, а также для взаимодействия ее структурных подразделений и субъектов процесса образования.

Нормативное обеспечение организации внеурочной деятельности в образовательном учреждении должно регулировать финансово-экономические аспекты, предусматривать решение проблем оснащенности объектов инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность [14].

Разрабатываемые в образовательной организации внутренние локальные акты должны быть созданы в соответствии с действующим законодательством РФ в сфере образования.

В разделе «Приложения» приведен примерный перечень локальных актов нормативного сопровождения внеурочной деятельности образовательной организации в условиях внедрения ФГОС.

Нормативно-правовая документационная база в учебном учреждении должна быть направлена на обеспечение реализации интеграции общего и дополнительного образования по таким направлениям, как:

- наличие возможности проведения обучения в формах и режимах сетевого образования;
- основания для финансирования проводимых работ, включая оплату труда педагогов;
- основания для зачета образовательных услуг, оказанных различными учреждениями, в случае необходимости организации отменного обучения;
- обязательство со стороны образовательной организации в рамках договорных и иных отношений по организационно-методическому, а также (в договорном порядке) по транспортному сопровождению обучающегося;
- возможность внесения корректировок в ходе оказания образовательных услуг – по кадровому обеспечению, тематике, срокам проведения и т.д. [10].

Организация внеурочной деятельности в образовательной организации подразумевает, согласно ФГОС, обеспечение и финансово-экономических условий. В первую очередь, это обеспечение государственных гарантий прав каждого гражданина на получение общедоступного и бесплатного общего образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, путем выделения средств местным бюджетам в определенном размере, который необходим для реализации основных общеобразовательных программ. Данные обязательства возложены на органы государственной власти субъекта РФ в области образования [13].

Основная программа образования реализуется школой через учебный план, также через организацию внеурочной деятельности. Учитывая этот факт, становится очевидным, что и финансирование внеурочной деятельности также является полномочиями органов государственной власти конкретного субъекта Российской Федерации в области образования.

Основой финансово-экономической обеспечения реализации внеурочной деятельности должны быть все возможности бюджетного и внебюджетного финансирования.

Примерный перечень организационного обеспечения реализации внеурочной деятельности образовательной организации может включать такие составляющие:

- проведение мониторинга профессионально-общественного мнения среди педагогов образовательной организации, обучающихся и родительской общественности;
- использование информационно-коммуникационных технологий для организации взаимодействия образовательной организации с родительской общественностью, представителями организаций – социальных партнеров, другими учреждениями образования, а также с органами, которые осуществляют управление в области системы образования;
- создание и ведение ряда различных необходимых баз данных, таких как нормативно-правовая, методическая и др.);
- использование информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечивают осуществление процессов планирования, мотивации, контроля реализации внеурочной деятельности в образовательной организации [10].

Говоря об информационном обеспечении внеурочной деятельности, нельзя не уточнить, что значительное значение в информационной поддержке реализации внеурочной деятельности в образовательной организации отведено ее Интернет-сайту. Так как данная форма работы и информирования может не только обеспечить взаимодействие с родительской общественностью и социальными партнерами, но и демонстрировать открытость государственно-общественного управления, расширить разнообразие форм поощрений, усиливать публичное признание достижений всех субъектов процесса образования, подпитывать мотивационную среду образовательной организации.

Можем заключить, что информационно-коммуникационные технологии сегодня, несмотря на территориальную удаленность, позволяют участвовать всем участникам процесса образования не только в региональных или всероссийских, но и в международных проектах, грантах, олимпиадах, конкурсах. Это позволяет расширить пространство для творческой самореализации обучающихся. Не составляет исключения и сфера внеурочной деятельности.

Одной из наиболее важных составляющих организационно-методического сопровождения внеурочной деятельности является научно-методическое обеспечение. Ведь реализация внеурочной деятельности, учитывая ее цели и задачи на современном этапе развития, нуждается в ином, отличном от учебного процесса в стандартной урочной форме подходе к организации процесса образования, отличается и оценка результатов участников внеурочной деятельности, специфичен отбор самого содержания внеурочного образования [14].

Сегодня задачей внеурочной деятельности в сравнительно новом для образовательной программы пространстве является гибко и оперативно реагировать на изменения общественного заказа путем обеспечения возможности свободного выбора обучающимися дополнительных курсов и дисциплин.

Решение вышеуказанной задачи вызывает необходимость научно-методического сопровождения всех уровней образовательной системы, поскольку требуется создание общего программно-методического пространства внеурочной деятельности [10].

Возможность образовательной организации осуществить интеграцию в открытое научно-методическое пространство позволяет осуществить обновление подходов достижения повышения профессиональной компетентности педагогов, в том числе благодаря:

- диверсификации форм методической работы в образовательной организации;
- диссеминации передового педагогического опыта посредством новых информационно-коммуникационных технологий;
- внедрению новых моделей повышения квалификации, включая их дистанционных формы на основе инновационных образовательных технологий.

Необходимой составляющей организационного обеспечения внеурочной деятельности в образовательной организации являются специальные кадровые условия. По мнению современной исследовательницы Т.В. Дьячковой, «сегодня, как никогда педагогу отводится роль фасилитатора, готового помочь ребенку найти в самом себе опору для собственного развития. В свете обрисованных выше проблем, очевидно, напрашивается вопрос – какой педагог дополнительного образования нужен сегодня ребенку и его семье» [5, С. 41].

К кадровым условиям организации внеурочной деятельности, согласно ФГОС, относят:

- укомплектованность образовательной организации необходимыми для осуществления внеурочной и воспитательной деятельности педагогическими кадрами, руководителями и иными работниками;

– наличие у педагогов и иных работников образовательного учреждения соответствующей квалификационной категории;

– непрерывность профессионального развития педагогических кадров образовательной организации [12].

Если наблюдается проблема отсутствия возможности реализации внеурочной деятельности по причине кадровой неуккомплектованности, то образовательная организация может использовать кадровые возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта. В том числе организация, осуществляющая образовательную деятельность, может привлекать родительскую общественность, а также других социальных партнеров (организации туризма, культуры, спорта и т.д.) для реализации системы внеурочной деятельности в учреждении [3, С. 52].

**Выводы.** Учитывая вышесказанное, можно резюмировать, что внеурочную деятельность на современном этапе развития с уверенностью можно считать «зоной ближайшего развития» всей организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Программа развития дополнительного образования должна включаться в виде интеграционной составляющей общешкольной программы развития детей, по нашему мнению, эффективность современного образования, воспитания и развития личности обучающегося возможна при условии перераспределения ресурсов, необходимых для развития объединений, предложенных новыми перспективными образовательными программами и освобождения обучающихся от программ, которые на сегодня уже не приносят необходимый социокультурный эффект.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организационно-методического обеспечения внеурочной деятельности в структуре управления образовательной организацией. В работе проанализированы аспекты развития современного отечественного образования характеризуется серьезными изменениями в системе условий формирования личности школьника в рамках обучения в образовательных организациях разных уровней.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, организационно-методическое обеспечение, личность.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of organizational and methodological support of extracurricular activities in the management structure of an educational organization. The paper analyzes aspects of the development of modern domestic education characterized by serious changes in the system of conditions for the formation of a student's personality within the framework of training in educational institutions of different levels.

**Key words:** extracurricular activities, organizational and methodological support, personality.

#### **Литература:**

1. Айчувакова, Е.Р., Путилова Н.В. Организация внеурочной деятельности в общеобразовательной организации в условиях реализации ФГОС общего образования // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 66-71.
2. Барышников, Е.Н. Внеурочная деятельность обучающихся: основные подходы и условия осуществления // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 11-19.
3. Давыдова, Н.Н. Развитие взаимодействия образовательных, профессиональных и общественных организаций в условиях сетевой кластерной интеграции / Н.Н. Давыдова, М.Г. Синякова, С.А. Фоменко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 5. – С. 48-52.
4. Дьячкова, Т.В. Личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования в формировании гражданской (российской) идентичности личности школьника: осмысление проблемы / Т.В. Дьячкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 1531-1535.
5. Дьячкова, Т.В. Педагог в контексте модернизации системы дополнительного образования детей: мысли вслух [Текст] / Т.В. Дьячкова // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 40-42.
6. Евладова, Е.Б. Внеурочная деятельность: взгляд сквозь призму ФГОС [Текст] / Е.Б. Евладова // Теоретический и научно-методический журнал «Воспитание школьников». – № 3, 2012. – С. 15-26.
7. Евладова, Е.Б. Организационные модели и способы реализации внеурочной деятельности // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 19-26.
8. Зайцева, С.В. Уровень воспитанности учащихся младших классов / С.В. Зайцева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – № 9 – Т. 101. – 2011. – С. 86-89
9. Золотарева, А.В. Управление процессом интеграции общего и дополнительного образования / А.В. Золотарева // Интеграция образования. – № 3. – 2007. – С. 16-21.
10. Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.05.2011 г. № 03-296
11. Модели интеграции общего и дополнительного образования в контексте внедрения ФГОС: Методические рекомендации / Т.А. Ичеткина, В.Ц. Попова, С.В. Смирнова. Под общей редакцией С.В. Смирновой. – Сыктывкар, 2012.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
13. Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Рос.газ. – 2012. – № 303.
14. Куприянов Б.В. Дополнительное образование и внеурочная деятельность // <http://www.sibvido.ru/node/311>



*кандидат педагогических наук, доцент Хлыбова Марина Анатольевна  
Пермский государственный аграрно-технологический  
университет имени академика Д.Н. Прянишникова (г. Пермь)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время в образовательном процессе большое внимание уделяется геймификации, особенностям проектирования образовательного пространства на основе применения игровых технологий. Геймификация (игрофикация) является довольно новым направлением, в рамках которого происходит введение элементов игры, изучение условий их внедрения в образовательную деятельность. Термин «геймификация» (от англ. «gamification») получил распространение в педагогике после публикации работ американского педагога К. Каппа в 2012 г. Согласно К. Каппу, геймификация – это внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование [11], а также использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации [10]. Использование принципов геймификации в образовательном процессе, в том числе в условиях использования информационных технологий, является одним из активно развивающихся направлений современного образования.

Геймификация способствует созданию процесса обучения более интересным и «близким» для современного поколения, привыкшего к повседневному использованию игровых технологий и электронных ресурсов [8]. Стоит заметить, что соответствие содержания обучения и способов деятельности личностной оценке, выбору личностно значимого способствует созданию серьезной и устойчивой мотивации обучающихся в образовательном процессе.

**Изложение основного материала исследования.** Квест-технология является одной из игровых технологий, эффективно применяемых в контексте геймификации обучения. Термин «квест» (от англ. «quest» – «поиск, искомый предмет, поиск приключений») означает целенаправленный поиск решения задачи.

В дидактике под квестом понимается решение проблемного задания с элементами ролевой игры, способствующее созданию интерактивности учебного процесса и повышающее мотивацию обучающихся, а также способствующее организации ситуаций коммуникации и командного взаимодействия [2].

Сущность квест-технологии, её дидактические возможности и особенности включения в процесс обучения подробно исследованы в работах Е.И. Багузиной, А.И. Алленовой, Е.А. Игумновой, И.В. Радецкой, Ю.В. Корнилова, И.П. Левина, Р.Р. Нурмисовой, Першиной Н.О., Сагитовой Р.Р., Гайнуллиной А. и др.

К одному из видов квест-технологии относится веб-квест. Впервые термин веб-квест (WebQuest) был предложен в 1995 году Берни Доджем (Bernie Dodge) [9]. Данная технология обучения поддерживается интерактивными возможностями информационных технологий, представленным набором заданий на цифровых ресурсах, дистанционным педагогическим руководством и межличностным взаимодействием. Берни Додж выделяет строгую структуру веб-квеста: 1) Introduction (Введение), 2) Task (Задание), 3) Process (Выполнение), 4) Evaluation (Оценивание), 5) Conclusion (Заключение), 6) Credits (Использованные материалы), 7) Teacher Page (Комментарии для преподавателя) [9]. Как отмечено в исследованиях [5-6], основным преимуществом внедрения веб-квестов в образовательный процесс является стимулирование студентов к самостоятельному аналитическому и креативному мышлению, вовлечение их в само- и взаимооценивание.

Следует отметить, что поддержка игровой технологии квеста современными информационными технологиями способствует повышению учебной мотивации и формированию цифровой грамотности студентов. Использование интернет-ресурсов и мультимедийного формата являются наиболее привычными и привлекательными для современного поколения студентов, погруженных в цифровую среду. Реализация такого подхода к обучению предоставляет преподавателю дополнительные возможности для создания интерактивности и индивидуализации учебного процесса.

Интерактивность, как одна из ключевых характеристик электронных ресурсов «способствует реализации таких дидактических свойств, как коммуникативность, адаптивность (возможность поддержания благоприятных условий процесса обучения), продуктивность (возможность изменения или дополнения информации) и креативность (возможность создавать что-либо или находить решение проблемы)» [7, С. 63].

В процессе обучения иностранному языку квест-технологию можно использовать при изучении грамматики, социокультурных особенностей языка, обучении письму, чтению. Квест-занятие представляет собой дидактическую игру, объединенную целостным сюжетом и организацией. Занятие при этом представляет собой набор отдельных задач, которые логически следуют одна за другой, связаны между собой и ведут к определенной конечной цели [1]. Наполнение игрового контекста, сюжет квеста определяются в зависимости от интересов и мотивов участников, а также от образовательных целей.

Следует отметить, что с помощью квест-технологии может осуществляться контроль сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, так как данная технология предоставляет принципиально новые возможности для развития навыков нестандартного, творческого мышления, приобретения навыков принятия решения в нестандартных ситуациях в ходе проработки стратегий игры, сценария, получения практики коллективной проектной деятельности.

При разработке квест-проекта создаются ситуации для развития навыков поиска, анализа, обобщения новой информации и способов ее представления. Творческий квест-проект может эффективно использоваться как для групповой, так и для индивидуальной формы контроля в качестве завершающего изучение какой-либо темы задания [3]. Результаты квест-проекта, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, письменной работы, веб-страницы и т.д.

При освоении навыков академического письма можно предложить выполнение письменного языкового квеста, при прохождении которого решается игровая задача – набор определенного количества баллов за выполненные письменные задания к сроку для перехода на следующий уровень. Материал курса организуется в виде нескольких заданий с повышающейся сложностью, где за прохождение каждого из заданий обучающийся получает награду (цикл «задача – достижение – награда»). Задания формируются от простого к сложному, от ответов на задаваемые вопросы до написания письменной работы, предусматривающих элемент творчества, проявления студентами своих аналитических способностей и умения давать оценку. В ходе выполнения данного квеста можно штрафовать за превышение срока выполнения, награждать за вовремя выполненные правильные задания со шкалами и таблицей с рейтингом.

Практика использования элементов игровых технологий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе показывает, что командная деятельность, предполагающая наличие отношений участников игрового процесса, является хорошим методом реализации геймификации. К исходным положениям данного подхода относятся утверждения, что обучающимся интересно делать то, что предполагает совместную работу в команде и предоставляет эффективные механизмы общения в ходе взаимодействия (facilitating communication). Командное соревнование в процессе выполнения

квеста является инструментом повышения вовлеченности, взаимодействия через различные неформальные формы общения между обучающимися.

Можно организовать совместный квест-проект по составлению терминологического словаря или выполнения письменной работы на базе электронных технологий. Такой квест-проект может быть организован для подгрупп студентов по 3-4 человека, которые будут параллельно составлять свой проект с последующим представлением, (взаимо)оцениванием, составлением рейтинга и награждением победителей.

Следует обратить внимание на важность мгновенной обратной связи преподавателя по мере прохождения обучающимися различных этапов прохождения квест-задания, как на отличный способ сохранить сосредоточенность и вовлеченность участников. По окончании игры можно объяснить, в чем были ошибки, как их исправить, дать студентам возможность попробовать выполнить задание снова. Следует отметить, что образовательные цели всегда остаются в приоритете, а игровые призваны лишь помочь удерживать мотивацию студентов к выполнению образовательных задач.

**Выводы.** Таким образом, целью использования квест-технологии в процессе обучения иностранному языку является помощь обучающемуся достичь образовательных целей курса, поддержать в нем интерес и мотивацию при внедрении в курс игровых элементов. Игровая технология квеста способствует формированию активного геймифицированного образовательного пространства. Командные практики, включающие отношения пользователей в игре, являются хорошим методом реализации игровых технологий. Командное сотрудничество при реализации геймифицированного обучения способствует повышению вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, предоставляя эффективные механизмы взаимодействия в ходе совместной деятельности. Использование веб-квестов в обучении студентов иностранному языку способствует формированию цифровой грамотности студентов, положительного эмоционального отношения к образовательному процессу, повышению уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, развитию творческого потенциала обучающихся.

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы применения квест-технологии в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Отмечается, что использование квестов повышает учебную мотивацию студентов за счет создания у них интереса к достижению образовательных целей с помощью элементов, характерных для игр. Автором описываются способы организации обучения иностранному языку в неязыковом вузе с использованием квест-технологии. Квест технология способствует формированию активного геймифицированного образовательного пространства. Командные практики, включающие отношения пользователей в игре, являются хорошим методом реализации игровых технологий. Показано, что командное сотрудничество в процессе прохождения квестов способствует повышению вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, предоставляя эффективные механизмы взаимодействия в ходе совместной деятельности. Отмечено, что использование веб-квестов в обучении студентов иностранному языку способствует формированию цифровой грамотности студентов, положительного эмоционального отношения к образовательному процессу, повышению уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, развитию творческого потенциала обучающихся.

**Ключевые слова:** геймификация, игровое обучение, мотивация, командное взаимодействие, обучение иностранному языку, неязыковой вуз.

**Annotation.** The article discusses use of quest technology in teaching foreign languages at the non-linguistic university. The article outlines that there is increased interest in the use of quest technology as an innovative practice in the field of training and education. This technology is viewed to increase motivation of students to learning, creating their interest in educational achievements with the help of elements typical of games. Its didactic potential allows meeting the requirements of foreign language teaching due to interactivity and project method activities. The analysis of the efficiency and possibility of using quest technology in the process of gamification of teaching a foreign language to students of a non-linguistic university is carried out. It is shown that teamwork is a good educational method as it increases students' engagement by providing effective cooperation in the course of joint activities. The article outlines that the competent use of quest technology contributes to the formation of interactivity of the educational process, increasing level of the students' motivation and, as a result, the effectiveness of the foreign language communicative competence formation.

**Key words:** gamification, game-based learning, motivation, teamwork, foreign language learning, non-linguistic university.

#### Литература:

1. Аленова, И.В. Веб-Квест в организации проектной деятельности студентов неязыковых вузов по русскому языку / И.В. Алленова // Вестник науки и образования. – 2020. – № 6-2 (84). – С. 19-21.
2. Багузина, Е.И. Тематический Веб-квест и его значение в языковой подготовке студентов / Е.И. Багузина // Филологические науки в МГИМО. – 2016. – № 5. – С. 106-113.
3. Игумнова, Е.А. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 17.04.2022).
4. Корнилов, Ю.В. Геймификация и веб-квесты: разработка и применение в образовательном процессе / Ю.В. Корнилов, И.П. Левин // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26865> (дата обращения: 17.04.2022).
5. Нурмиева, Р.Р. Использование веб-квест технологий в обучении иностранным языкам / Р.Р. Нурмиева, Н.О. Першина // Казанский вестник молодых учёных. – 2018. – №5 (8). – С. 187-191.
6. Сагитова Р.Р. Веб-квест технологии в обучении иностранным языкам / Р.Р. Сагитова, А. Гайнуллина // Казанский вестник молодых учёных. – 2019. – №5 (13). – С. 116-119.
7. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С.В. Титова. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с.
8. Хохрякова, Ю.М. Возможности геймификации учебной деятельности студентов вуза / Ю.М. Хохрякова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – С. 27-37.
9. Dodge, B. Creating WebQuests / B. Dodge. – URL: <http://webquest.org> (дата обращения 07.04.2022)
10. Figueroa, J.F. Using Gamification to Enhance Second Language Learning / J.F. Figueroa // Digital Education Review. – 2015 (27). – P. 32-54. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/278328067> (дата обращения 07.04.2022)
11. Kapp, K. The Gamification of Learning and Instruction / K. Kapp. – New York: Pfeiffer: An Imprint of John Wiley & Sons. Ideas into Practice. San Francisco: Wiley. – 2013. – 480 p.

*студентка Хоммик Ирина Алексеевна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
ассистент кафедры искусств Шеицкова Екатерина Ивановна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В сфере художественного образования на данный момент особую актуальность приобретает поиск эффективных методов и форм обучения обучающихся с целью развития у них художественного восприятия. Проблемой развития художественного восприятия занимались многие исследователи, такие как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.М. Якобсон, Н.Н. Волков и другие. Но наш взгляд, недостаточно освещен вопрос методик развития художественного восприятия в общеобразовательных школах.

По мнению психологов и педагогов самым благоприятным периодом для развития личности ребенка является младший школьный возраст. Отчасти это связано с тем, что взаимодействие ребенка и искусства начинается задолго до школы. Художественная деятельность позволяет ребенку не только реализовывать на бумаге свои идеи и фантазию, но также благоприятно влияет на развитие образного мышления, художественного восприятия, эстетического и эмоционального отношения к произведениям искусства. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста, такие как любознательность, «живое» воображение, познавательная активность способствуют в целом художественно-творческому развитию.

Благодаря этому у детей формируются знания об основных выразительных средствах искусства, такие как цвет, линия, светотень, контраст, сюжет, композиция. Такие педагоги, как Б.М. Неменский, В.С. Кузин отмечают, что дети младшего школьного возраста затрудняются в определении композиции, но их работы отличает эмоциональность, яркость [4], [6]. Поэтому развитие художественного восприятия обучающихся, как процесс, который включает в себя логические и эмоциональные компоненты, так важен, поскольку продуктом является умения детей передавать содержание, настроение своего произведения.

Таким образом, существует необходимость уточнения понятия «художественное восприятие», поиск наиболее эффективных методов его развития у детей младшего школьного возраста.

**Изложение основного материала исследования.** Ветлугина Н.А. считает, что «художественное восприятие – это сложный процесс соучастия и сотворчества воспринимающего субъекта, который движется от произведения в целом к идее, заложенной автором. Продуктом художественного восприятия становится «вторичный образ» и смысл, который совпадает или не совпадает с образом и идеей задуманными автором» [3, С. 45]. Из этого понятия, можно сделать вывод о том, что результатом восприятия является создание нового художественного образа на основе полученного опыта. Также, у художественного восприятия есть специфическая функция, которая заключается в том, что через познание искусства происходит раскрытие собственных чувств и эмоций, которые соотносятся с нашими ценностными установками.

Советский педагог Б.Т. Лихачев, также, как и многие другие педагоги писал: «Только целенаправленное педагогическое художественно-воспитательное воздействие, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность способно развивать их сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднятие до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности» [8].

Проанализировав литературу по теме исследования мы предприняли попытку уточнить понятие «развитие художественного восприятия», на которое опирались в выявлении эффективных методов развития художественного восприятия средствами пейзажа у детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства.

Развитие художественного восприятия мы понимаем, как процесс, направленный на развитие способности целостно воспринимать искусство, и, на основе усвоенного эстетического опыта и переживаний, развитие способности создавать новый художественный образ в собственной творческой деятельности. В качестве средства развития художественного восприятия мы предлагаем рассмотреть жанр изобразительного искусства – пейзаж.

Основным предметом изображения в пейзаже является природа. В зависимости от характера этой природы, пейзаж может быть морским, сельским, городским, архитектурным, природным, индустриальным, лирическим. На наш взгляд, младшим школьникам более понятна тема природного пейзажа, так как ребенок созерцает ее, когда идет в школу, просто гуляет с друзьями, едет в машине, то есть она его окружает каждый день в повседневной жизни.

Развитие художественного восприятия средствами пейзажа не должно ограничиваться только однообразными методами и способами изображения и восприятия природы. Педагогические методы и приемы должны позволять обучающимся получать удовольствие от творческого процесса, возможность самовыражаться, передавать свое настроение на холсте.

На основе анализа трудов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.М. Якобсона, мы пришли к выводу, что процесс развития художественного восприятия подразумевает несколько этапов [4], [7], [9]:

- первичное восприятие произведений искусства;
- эмоциональное ощущение;
- анализ сюжета и средств выразительности;
- соотношение увиденного с собственным опытом;
- создание собственного понимания увиденного произведения.

Для развития художественного восприятия младших школьников средствами пейзажа нами были отобраны наиболее эффективные методы, подходящие этому возрасту, а также сопоставимые с выделенными этапами. В педагогике выделяют несколько групп методов: словесные, наглядные, практические.

Словесными методами могут быть, беседа, рассказ, лекция, вопрос-ответ. На наш взгляд обобщенно можно выделить метод беседы. Например, при знакомстве с новой темой по пейзажу, педагог обязательно свою лекцию подкрепляет иллюстративным материалом. Качественное содержание вопросов позволяет обучающимся более глубоко понять в единстве произведение и выразительные средства. Уместны следующие вопросы: «К какому виду пейзажа относится данное произведение?», «Нравится ли Вам эта картина?», «Как Вы думаете, какое настроение было у автора?», «Какой цвет преобладает?», «С помощью каких выразительных средств автор показывает состояние природы?» и другие. Обсуждение может сопровождаться лекцией о самом авторе, интересных фактов, связанных с произведением. Вопросы побуждают

ребенка более тщательно рассматривать картину, ее детали, при этом, не теряя ощущения целостного восприятия художественного произведения. У обучающихся развивается пространственное и образное мышление, творческое воображение, развиваются умения по различению выразительных средств живописи.

Наглядные методы включают в себя метод иллюстрации, демонстрации, наблюдения, сравнения. На наш взгляд эти методы пользуются большой популярностью у педагогов, но для разнообразия деятельности учащихся мы отдельно выделили экскурсии, если в рамках занятий по изобразительному искусству возможно вывести учеников в местный музей на выставку пейзажной живописи. Но, с развитием современных технологий, сейчас можно, не выходя из класса, посетить любой музей мира. В Интернете есть общедоступный просветительский сайт, посвященный культуре России «Культура. РФ». Там можно найти информацию о наиболее значимых событиях и людях в истории разных видов искусства. В разделе «Музеи» доступны виртуальные туры в Государственную Третьяковскую галерею, Государственный Эрмитаж, Государственный музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина и другие. После посещения выставок детям предлагается провести рефлексию по вопросам. Помимо этого, у обучающихся развивается умение высказываться по поводу увиденного, приводя аргументы и суждения, используя образные слова и выражения. На наш взгляд, школьникам будет интересно погрузиться в такую творческую атмосферу, посмотреть ролики о знаменитых художниках-пейзажистах и понаблюдать за их творчеством.

Практические методы основываются на непосредственной творческой деятельности обучающихся, при которой формируются отдельные навыки и умения. Это могут быть упражнения, дидактические игры, повтор за учителем, выполнение творческой композиции. Данные методы направлены на проявление самостоятельности, инициативы ученика, потому что при самостоятельной работе ученик сможет акцентироваться на деталях, «входить» в картину, пережить адекватные эмоции «сопереживание», «оживление». Так в ходе выполнения творческого задания или самостоятельной композиции на тему «Природный пейзаж», детям можно предложить нарисовать зимний пейзаж по мотивам летнего пейзажа, изображенного художником. Задания могут быть разнообразными, поскольку можно ставить задачу не только на передачу состояния времен года, но и на передачу состояния вечера, утра, дня, состояния погоды – солнечный день, дождливое утро и другие. Активно можно использовать прием «Дорисуем картину». Детям предлагается дорисовать какой-то элемент картины, например, небо, где нужно учесть общее состояние произведения – вечер, день, солнце или тучи.

Также немаловажную роль в развитии художественного восприятия у младших школьников играет на наш взгляд личность педагога и то, какие условия на уроке изобразительного искусства он создает. Учителю необходимо прилагать много усилий для развития у обучающихся потребности в постоянном общении с искусством, который формирует устойчивый интерес к изобразительному искусству, а также для воспитания эмоционального отклика и эстетических переживаний на произведения. Для этого педагогу необходимо организовать следующие условия: уроки основываются на педагогике сотрудничества и доверия; учитываются индивидуальные особенности и потребности каждого ученика; следование принципу поэтапности, от более простого к более сложному; создание оптимальной развивающей среды; чередование видов деятельности, методов и приемов; создание творческой, благоприятной и дружелюбной атмосферы.

**Выводы.** Проанализировав литературу, рассмотрев определение «художественное восприятие» и возрастные особенности младшего школьного возраста, нами было уточнено понятие «развитие художественного восприятия». Выявленные и описанные нами методы развития художественного восприятия средствами пейзажа обучающихся эффективны, поскольку способствуют развитию психических процессов, таких как образное художественно-мышление, творческое воображение, необходимое для успешного освоения разнообразных видов деятельности и получения творческого результата.

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития художественного восприятия обучающихся на уроках по изобразительному искусству. Для решения данной проблемы авторы уточнили понятие «развитие художественного восприятия». Описаны методы развития художественного восприятия у младших школьников: словесные, наглядные, практические. В качестве словесного метода приведен метод беседы. Из наглядных методов был описан метод экскурсии. Выполнение творческого задания был выбран основным из практических методов педагогического воздействия. Данные методы способствуют развитию и совершенствованию способности воспринимать искусство и придавать ему ценностную значимость, на основе полученного опыта способности создавать новые художественные образы в собственной творческой деятельности. Также отметили важность применения педагогических условий на уроках изобразительного искусства и личность педагога.

**Ключевые слова:** восприятие, развитие художественного восприятия, метод беседы, экскурсия, выполнение творческого задания.

**Annotation.** The article is devoted to the actual problem of the development of artistic perception of students in the lessons of fine arts. To solve this problem, the authors clarified the concept of "development of artistic perception". The methods of developing artistic perception in younger schoolchildren are described: verbal, visual, practical. The method of conversation is given as a verbal method. Of the visual methods, the excursion method was described. Performing a creative task was chosen as the main practical method of pedagogical influence. These methods contribute to the development and improvement of the ability to perceive art and attach value to it, based on the experience gained, the ability to create new artistic images in their own creative activity. They also noted the importance of applying pedagogical conditions in the lessons of fine arts and the personality of the teacher.

**Key words:** perception, development of artistic perception, method of conversation, excursion, performance of a creative task.

#### **Литература:**

1. Ананьев, Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев. – Москва: Просвещение, 1968. – 332 с.
2. Волков, Н.Н. Восприятие предмета и рисунка / Н.Н. Волков. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 508 с.
3. Ветлугина, Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1985. – 207 с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
5. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Б.М. Неменского. 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / под ред. Б.М. Неменского. – 5-е изд. – Москва: Просвещение, 2015. – 128 с.
6. Кузин, В.С. Программа для общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство 1-4 класс / В.С. Кузин. – Москва: Дрофа, 2008. – 38 с.
7. Леонтьев, Д.А. Введение в психологию искусства / Д.А. Леонтьев. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 110 с.
8. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – Москва: Просвещение, 1985. – 175 с.
9. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. – Москва: Искусство, 1964. – 86 с.

*студентка Шимек Татьяна Михайловна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);  
кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день главной задачей современной высшей школы является создание благоприятных условий для развития личности обучающегося. Педагог должен выявить положительные качества, научить студентов взаимодействовать друг с другом и обществом, осуществлять эффективную учебную деятельность, апробировать разнообразные технологии обучения. Все это побуждает к проектной деятельности, ведь от этого зависит успешная профессиональная деятельность педагога.

Педагогическое проектирование – это разработка различных проектов (планы и конспекты уроков, планы воспитательных и внеурочных мероприятий) и реализация плановой, будущей деятельности обучающихся и педагога. Педагогическое проектирование необходимо, для того, чтобы проектировщик мог предложить различные варианты программ предстоящей деятельности с обучающимися и спрогнозировать результаты данной деятельности. Поэтому, на современном этапе развития, необходимо понимать, что такое проектирование и как оно реализуется, т.к. от готовности педагога к деятельности в данном контексте напрямую зависит и успеваемость обучающихся, и темпы освоения учебных материалов, и использование потенциальных возможностей. А это все необходимо для интеллектуального, физического и эмоционального развития обучающихся.

**Изложение основного материала исследования.** На сегодняшний день выделяют следующие подходы к проектированию: системный, праксеологический, деятельностный, морфологический подходы.

Различные подходы к проектированию отображены в таблице 1.

*Таблица 1*

**«Подходы к проектированию»**

<b>Название</b>	<b>Содержание</b>
1. Системный подход	Деятельность проектировщика рассматривается как некоторая система с подобным описанием цели и содержания.
2. Праксеологический подход	Предполагает обращение к процессуальной стороне деятельности с целью ее оптимизации, выявление целесообразности и рациональности педагогических действий и операций (ценностная ориентация проекта; эффективность деятельности).
3. Деятельностный подход	Это организация учебного процесса, где на первый план выходит самостоятельная познавательная деятельность обучающегося.
4. Морфологический подход	Выбранный объект проектирования делится на определённые части и эти части (компоненты) рассматриваются отдельно друг от друга (различные цели, методы, содержание).

Для того, чтобы спроектировать педагогический процесс, необходимо знать содержание этапов этого процесса. Так, можно выделить три этапа проектирования педагогического процесса:

1. Моделирование (определение задач, структуры, принципы и цели проекта). 2. Проектирование (описание каждой части (компонента) проекта, а также условия, которые необходимы для реализации данного проекта).

3. Конструирование (детализация разрабатываемого проекта, описание конкретных условий для его реализации, описание эффективности проекта, описание реальной действительности конкретного педагогического процесса).

Объект проектирования – это то, что мы разрабатываем. Выделяют три группы объекта проектирования: педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая ситуация [3].

Объекты проектирования отображены в таблице 2.

## «Объекты проектирования»

Название	Содержание
1. Педагогическая система	Это целостная совокупность различных компонентов, которые имеют определённые взаимосвязи друг с другом, для достижения поставленных целей и задач.
2. Педагогический процесс	Это этапы взаимодействия педагога и учащегося для достижения и решения образовательных задач и развития (изменения) у участников педагогического процесса.
3. Педагогическая ситуация	Это часть педагогического процесса, при котором происходит взаимодействие педагога и учащихся, а также решение определённых задач, которые возникли в результате этого взаимодействия. Педагогические ситуации могут возникать спонтанно, но, несмотря на это, их тоже предварительно проектируют.

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что педагогическое проектирование необходимо в современных реалиях и способствует развитию учащихся и педагогов.

На сегодняшний день, несмотря на быстрые темпы развития и в педагогическом проектировании существуют проблемы. Основная проблема, это то, что процесс проектирования носит интуитивный характер. И поэтому, для решения данной проблемы необходимо профессионально подойти к этому вопросу. Необходимо учиться, чтобы в дальнейшем осуществлять профессиональную педагогическую проектировочную деятельность. Существуют много педагогических разработок, но их нельзя применять «механически в жизнь», так как в каждом педагогическом процессе есть свои особенности, свои условия. И применение существующих разработок приводит к изменению содержательных элементов данного разработанного проекта.

**Выводы.** Вопрос перспектив развития педагогического проектирования в ближайшие годы не потеряют своей актуальности. Так как между педагогическим проектированием и повышением успеваемости учащихся есть прямая взаимосвязь. Ведь педагог, разрабатывая проект, будь это учебные, образовательные программы, планы, конспекты уроков, внеурочных занятий, вкладывает свои знания, умения и опыт для определенной цели. И эта цель – обучение и воспитание личности, которая будет жизнеспособна в современном мире, будет воплощать в жизнь новые знания и умения.

**Аннотация.** Целью данной статьи является анализ перспектив развития педагогического проектирования в современных условиях. Педагогическое проектирование рассматривается как ключевой компонент обеспечения качества образования. Анализируются проблемы и перспективы развития педагогического проектирования. В статье охарактеризовано понятие «педагогического проектирования», а также описаны этапы педагогического проектирования: моделирование, проектирование и конструирование. Уделено внимание актуальности вопроса развития педагогического проектирования как фактор повышающий успеваемость учащихся.

**Ключевые слова:** педагогическое проектирование, качество образования, педагогический процесс, педагогические ситуации, педагогическая система.

**Annotation.** The purpose of this article is to analyze the prospects for the development of pedagogical design in modern conditions. Pedagogical design is considered as a key component of ensuring the quality of education. The problems and prospects of the development of pedagogical design are analyzed. The article describes the concept of "pedagogical design", and also describes the stages of pedagogical design: modeling, design and construction. Attention is paid to the relevance of the issue of the development of pedagogical design as a factor that increases students' academic performance.

**Key words:** pedagogical design, quality of education, pedagogical process, pedagogical situation, pedagogical system.

**Литература:**

1. <https://elib.bspu.by/bitstream/doc>
2. [https://life-prog.ru/1\\_3860\\_sushchnost-pedagogicheskogo-proektirovaniya.html](https://life-prog.ru/1_3860_sushchnost-pedagogicheskogo-proektirovaniya.html)
3. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11151/>
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-pedagogicheskogo-proektirovaniya>

## СОДЕРЖАНИЕ

Бакиева Ольга Афанасьевна Аяганова Айнажан Руслановна	МЕТОДЫ КОЛЛАЖИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КОМПОЗИЦИОННЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	4
Баранцева Кристина Юрьевна Конева Ирина Алексеевна Калягина Юлия Евгеньевна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ У РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕКОГО СПЕКТРА	6
Бекиров Сервер Нариманович	НОРМАТИВНЫЕ И ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ФГОС	8
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ ПЕДАГОГА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КРИТЕРИЕВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ОТНОСИТЕЛЬНО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ УРОВНЕЙ	11
Белозерова Дарья Сергеевна Бакиева Ольга Афанасьевна	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖА	15
Брониковская Дарья Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	17
Везетиу Екатерина Викторовна	КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА И СФЕРА ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ	19
Ветошкина Полина Олеговна Шешукова Екатерина Ивановна	БУМАЖНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	22
Вовк Екатерина Владимировна	СУЩНОСТЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИХ СОВРЕМЕННУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ	24
Галюк Анна Евгеньевна Бузни Виктория Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	29
Горбунова Наталья Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	31
Грачева Анастасия Андреевна Овсянникова Оксана Александровна	ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ	34
Гуйдалаев Мами Гамзатович Швецов Владимир Николаевич Бережной Николай Александрович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНСТРУМЕНТОВ В ОБРАЗОВАНИИ	36
Денисова Дарья Денисовна Овсянникова Оксана Александровна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ “ИСКУССТВО”	38
Зими́на Екатерина Олеговна Шешукова Екатерина Ивановна	РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ЦВЕТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕЙЗАЖА	41
Кисова Вероника Вячеславовна Балакина Алина Павловна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	43
Кочеткова Татьяна Николаевна Шеломенцева Ольга Викторовна Галкина Анжелика Петровна	ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	46
Кошеленко Дарья Андреевна Шешукова Екатерина Ивановна	ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	48
Lyugaeva Tatiana Victorovna	INTERACTIVE BOARD MIRO IN HYBRID LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES	50

Мазанюк Елена Федоровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ПРИРОДЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	53
Марченко Анастасия Алексеевна Фоменко Наталья Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ	55
Матюхина Людмила Максимовна Перевышина Наталья Юрьевна	РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ	57
Мирзина Елизавета Радиковна Шешукова Екатерина Ивановна	ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	59
Муратова Марианна Алексеевна Деменцева Елена Сергеевна	СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ МЕТОДИК ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	62
Мухамедзянова Ильнара Мирхатовна Бакиева Ольга Афанасьевна	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	64
Опарина Мария Алексеевна Бакиева Ольга Афанасьевна	РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ КОМПОЗИЦИИ	66
Панышева Мария Михайловна Шешукова Екатерина Ивановна	НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	68
Перевозкина Екатерина Андреевна Шешукова Екатерина Ивановна	РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ В РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	70
Пономарёва Елена Юрьевна	ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МОДЕЛЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	72
Сазонцева Арина Алексеевна Шешукова Екатерина Ивановна	РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОРИГАМИ	75
Скляр В.В. Владимир Петрович Николаев Александр Алексеевич Масленников Алексей Геннадьевич	BIG DATA В ОБРАЗОВАНИИ КАК РЕСУРС ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРЕДИКТИВНОЙ АНАЛИТИКИ	77
Уварова Анна Владимировна Конева Ирина Алексеевна Борисова Ольга Ильинична	ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	79
Файзуллаева Елена Дмитриевна Сергеева Анна Иосифовна	ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СЕНСОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	82
Харабаджах Мелия Наримановна	СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	85
Хлыбова Марина Анатольевна	ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	89
Хоммик Ирина Алексеевна Шешукова Екатерина Ивановна	ПЕЙЗАЖ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	91
Шимек Татьяна Михайловна Макаренко Юлия Владимировна	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	93



# Педагогический вестник

## Выпуск 22



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 27.04.2022. Сдано в набор 05.05.2022. Дата выхода 19.05.2022  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 11,20.  
Тираж 500 экз. Цена свободная.