Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи

Алексеева Ольга Вячеславовна

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Иванов Е.В.

Великий Новгород – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 4
Глава 1. Теоретические основания развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности 17
1.1 Сущность развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в образовательном процессе 17
1.2 Понятие и структура художественной деятельности младших школьников 39
1.3 Условия развития учебно-познавательной компетентности средствами художественной деятельности в начальной школе и критерии их сформированности 63
Выводы по первой главе 76
Глава 2. Структурно-содержательная модель развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности и опыт ее реализации 78
2.1 Теоретическое обоснование модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников средствами художественной деятельности 78
2.2 Экспериментальная реализация модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности 94
2.3 Результативность реализации модели формирования и развития учебно-познавательной компетентности младших школьников средствами художественной деятельности 117
Выводы по второй главе 140
Заключение 142
Список литературы 148

Приложение А Программа развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности 178
Приложение Б Диагностика учебно-познавательной компетентности младших школьников 203
Приложение В Модификация методики «Диагностика интеллектуально-эстетического развития детей» Т.С. Комаровой 213
Приложение Г Методы и методические приемы организации художественной деятельности 225
Приложение Д Примеры учебной художественной деятельности младших школьников на уроках изобразительного искусства и технологии 237
Приложение Е Статистическая обработка результатов эксперимента 239

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Новые экономические реалии обусловливают переориентацию цели общего образования с формирования предметных знаний, умений и навыков на развитие компетентностей человека в различных видах деятельности на различных возрастных этапах.

Так, в «Законе об образовании РФ» (2012 г.) говорится, что под образованием понимается не только целенаправленный педагогический процесс, но и «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования содержится положение о гарантированности «достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций и способов деятельности».

Современная начальная школа, согласно ФГОС НОО, ориентирована на становление умения учиться. В названном документе содержится положение о необходимости овладения младшими школьниками личностными, метапредметными и предметными образовательными результатами, включающими универсальные учебные действия, которые обеспечивают владение ключевыми компетенциями и составляют основу умения учиться.

В «Примерной основной образовательной программе начального общего образования» также сформулированы задачи по освоению выпускником начальной школы «целевых установок» и приобретению «компетенций и компетентностей», которые обусловлены государственным заказом, потребностями

общества и семьи, возрастными возможностями младшего школьника и «индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья».

Таким образом, во всех этих нормативных документах подчеркивается необходимость освоения младшими школьниками компетенций, которые выступают в качестве обязательных требований к владению ключевыми компетентностями.

По мнению С.Г. Воровщикова, О.Б. Даутовой, В.А. Доманского, С.В Росляковой, А.В. Хуторского, это обусловливает определения новых интегральных результатов школьного обучения, характеризующих целостность личности школьника. На уровне начального общего образования таким результатом может стать не только комплекс универсальных учебных действий, но и учебно-познавательная компетентность (С.Г. Воровщиков, Е.В. Макаренко, А.В. Хуторской).

Понятие учебно-познавательной компетентности как ключевой было предложено в работах А.В. Хуторского, основные теории компетентностного подхода к развитию учебно-познавательной компетентности в образовательном процессе были развиты и переработаны в трудах С.Г. Воровщикова, О.Б. Даутовой, С.В. Росляковой и др. Тем не менее, результаты международных исследований PISA 2009-2015 г.г. показывают, что даже выпускники российских школ демонстрируют низкое владение ключевыми компетентностями.

В связи с этим возникает необходимость развития учебно-познавательной компетентности начиная с младшего школьного возраста (А.В. Хуторской). Достижение определенного уровня развития данной компетентности младшими школьниками при обучении в гимназии было продемонстрировано в диссертационном исследовании Е.В. Макаренко в рамках предметов естественнонаучного цикла. Однако решений для общеобразовательной школы автором не предложено.

Особенностью проявления учебно-познавательной компетентности считается ее универсальность, метапредметность, что позволяет учащемуся осу-

ществлять познавательную деятельность в любой учебной ситуации, переносить способы познания из одной предметной области в другую.

Идея о целостном развитии учащегося, связи познавательного развития с освоением и приобщением к культурным нормам неоднократно высказывалась в исследованиях Г. Гарднера, Е.Е. Кравцовой, В.Т. Кудрявцева, Л.Ф. Обуховой, Н.Н. Поддьякова, И.С. Якиманской и др. Поэтому учебно-познавательная компетентность младших школьников должна развиваться средствами широкого спектра учебных предметов. В связи с этим важное значение приобретают предметы «Технология» и «Изобразительное искусство», в рамках которых младшие школьники могут научиться объединять способы естественнонаучного и художественного познания в художественной деятельности. Художественные образы, изучаемые или создаваемые учащимися в процессе осуществления данной деятельности, рассматриваются в качестве визуально-информационных моделей, т.е. совокупностей объективных свойств объектов, дополненных, усиленных, переработанных автором на основе собственных впечатлений, а также представлений о средствах художественной выразительности и возможностях восприятия их потенциальным зрителем.

Таким образом, определение возможностей художественной деятельности в развитии учебно-познавательной компетентности младших школьников представляется актуальным вопросом современной педагогики.

Степень разработанности проблемы. Проблема развития учебно-познавательной компетентности имеет давнюю историю изучения в работах зарубежных и отечественных педагогов. К настоящему времени разработан компетентностный подход в образовании (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.М. Новиков и др.), определены понятия «компетентность» и «компетенция» (С.Г. Воровщиков, Г.А. Федотова, А.В. Хуторской, Р.М. Шерайзина и др.), сформулировано понятие учебно-познавательной компетентности (О.Б. Даутова, С.Г. Воровщиков и др.). Раскрыты теоретические и методологические аспекты развития учебно-познавательной компетентности учащихся на уровнях основного и среднего (полного) общего образования

(С.Г. Воровщиков, А.Е. Марон, Е.А. Марон, В.Н. Пустовойтов и др.), высшего образования (И.Л. Дульчаева, А.М. Жарова, А.И. Забалуева, Т.А. Захарова, И.А. Зимняя, Н.А. Настащук, В.С. Хорешман и др.); на уровне начального образования в рамках предметов естественнонаучного цикла (Е.В. Макаренко).

Доказаны познавательная, аксиологическая, культурологическая функции искусства в философии (Ю.Б. Борев, М.С. Каган, А.М. Новиков, А.И. Субетто и др.), в психологии (Л.С. Выготский, С.П. Иванов, В.С. Кузин и др.), в педагогике (С.В. Аранова, В.И. Волынкин, А.Н. Малюков и др.); определены теоретические и прикладные аспекты организации художественной деятельности ребенка (А.А. Мелик-Пашаев, Ю.А. Полуянов и др.), раскрыт ряд отдельных практических вопросов формирования познавательных универсальных учебных действий, составляющих основу учебно-познавательной компетентности при обучении младших школьников точным наукам (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, Н.Г. Салмина, С.В. Чопова и др.), на уроках изобразительного искусства (В.В. Листова, С.М. Никульшин, В.А. Шабанова) и технологии (Э.П. Бальцер, Е.А. Лутцева, В.В. Николаев, И.А. Портнягин, и др.).

Анализ научной литературы показал слабую разработанность вопросов определения специфики развития учебно-познавательной компетентности на уровне начального общего образования и роли художественной деятельности в ее развитии; недостаточную разработанность вопросов диагностики развития учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Обращение к научной литературе позволило установить ряд противоречий между:

– закрепленной в нормативных документах («Законе об образовании РФ», ФГОС НОО, ПООП НОО и др.) необходимостью овладения младшими школьниками ключевыми компетенциями, выступающими обязательными требованиями к соответствующим компетентностям и недостаточной разработанностью теоретических оснований для развития учебно-познавательной компетентности на уровне современной начальной школы;

– признанием учеными (М.А. Абрамова, С.В. Аранова, Н.А. Горелик,

Т.С. Комарова, Д.Б. Костер, В. Ловенфильд и др.) развивающего значения художественной деятельности ребенка и недостаточной изученностью ее возможностей в развитии учебно-познавательной компетентности младших школьников.

– между декларированными потребностями в развитии учебно-познавательной компетентности у учащихся современной начальной школы и отсутствием специально разработанных практик ее формирования и диагностики.

Актуальность и указанные противоречия позволили сформулировать **научную задачу исследования,** состоящую в определении и обосновании особенностей и возможностей развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в процессе выполнения ими художественной деятельности.

В соответствии с поставленной научной задачей была избрана тема диссертационного исследования: «Развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности».

Объектом исследования выступает учебно-познавательная компетентность младших школьников.

Предмет исследования: развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы средствами художественной деятельности.

Цель исследования: определение теоретических и практико-ориентированных оснований развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности в образовательном процессе начальной школы.

Гипотеза исследования: Развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников может осуществляться в художественной деятельности и будет результативным, если:

– учебно-познавательную компетентность младшего школьника рассматривать как интегративную характеристику личности учащегося начальной шко-

лы, проявляющуюся в преодолении учебно-познавательных проблем в ходе мотивированной, активной, самостоятельной учебной деятельности при содействии и поддержке педагога;

– будет разработана и апробирована модель и программа развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности с учетом особенностей предметов художественно-эстетического цикла;

– результативность развития учебно-познавательной компетентности младших школьников выявляется на основании ценностно-смыслового, когнитивного, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного критериев, с использованием разработанного с учетом специфики предметов художественно-эстетического цикла комплекса диагностических методик.

Задачи исследования:

1. Провести анализ различных научных представлений по проблеме развития учебно-познавательной компетентности применительно к младшему школьному возрасту, определить ее сущностные характеристики, содержание и структуру.

2. Определить сущность, структуру и виды художественной деятельности младших школьников, выявить ее возможности в развитии учебно-познавательной компетентности.

3. На основании выделенных теоретических подходов разработать модель и программу развития учебно-познавательной компетентности младших школьников средствами художественной деятельности.

4. Определить организационно-педагогические и психологические условия и разработать алгоритм практический реализации модели развития учебно-познавательной компетентности в художественной деятельности на уроках изобразительного искусства и технологии.

5. Систематизировать диагностический инструментарий и адаптировать его к специфическим особенностям развития учебно-познавательной компетентности младшего школьника средствами предметов художественно-

эстетического цикла.

Методологической основой для проведения исследования являются:

- *компетентностный* подход, позволяющий рассматривать в качестве образовательных результатов компетентности и определяющий в качестве одной из важнейших задач на уровне начального общего образования развитие учебно-познавательную компетентности младших школьников;

- *культурологический подход,* позволяющий изучать учащегося начальной школы как субъекта учебной деятельности, выступающего в роли автора художественного образа, а также рассматривать педагога как носителя культуры, посредника, проводника и соучастника диалога между ребенком и миром культуры.

Теоретическую базу исследования составили: общая теория обучения (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), концепции учебно-познавательной деятельности (В.В. Давыдов, О.Б. Даутова, Г.Д. Кириллова, А.П. Тряпицина, Д.Б. Эльконин и др.) и исследования возрастных особенностей детей младшего школьного возраста (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, А.А. Люблинская, Н.С. Лейтес, А.К. Маркова, В.А. Масленников, В.С. Мухина и др.), которые позволили сформулировать основные принципы и определить условия развития учебно-познавательной компетентности учащихся начальной школы; теории проблемного и развивающего обучения (Г.Д. Кириллова, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Д.Б. Эльконин и др.); теории художественного развития младших школьников (Е.И. Игнатьев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.Н. Неменский и др.), художественной деятельности (М.С. Каган, В.И. Волынкин, А.М. Новиков и др.), исследования метапредметного содержания предметов художественно-эстетического цикла (М.А. Абрамова, Т.А. Барышева, Д.Б. Костер, Г.В. Лабунская, В. Ловенфильд, Б.М. Неменский и др.) и концепции обучения созданию визуально-информационных моделей (С.В. Аранова, Н.А. Неудахина, Ю.А. Сверчкова, и др.), на основании которых было уточнено понятие «художественная деятельность», раскрыты возможности развития учебно-

познавательной компетентности в художественной деятельности при изучении предметов художественно-эстетического цикла; теории совершенствования педагогических технологий (В.П. Беспалько, Г.Д. Кириллова, И.С. Якиманская и др.); теории моделирования учебного процесса (В.П. Беспалько, В.В. Краевский, Т.И. Шамова и др.), позволившие разработать модель развития УПК младших школьников в художественной деятельности (на примере предметов «Изобразительное искусство» и «Технология»); работы, посвященные теоретическим и прикладным вопросам применения методов математической обработки данных в педагогике и психологии (С.А. Сафонцев, Е.В. Сидоренко и др.), положенные в основу обработки полученных в ходе формирующего эксперимента статистических данных.

При проведении исследования был использован комплекс **методов:** *теоретических* (междисциплинарный анализ педагогической, психологической, философской и методической литературы по проблеме исследования; обобщение, систематизация и концептуализация педагогического опыта, педагогическое моделирование), *практических* (анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение, анализ практических работ, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий) и методов математической обработки результатов (расчет Т-критерия Уилкоксона, U- критерия Манна-Уитни, φ* критерия Фишера).

Экспериментальная база исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МОАУ СОШ № 23, МОАУ СОШ №10, МОАУ «Гимназия № 4» г. Великого Новгорода. В эксперименте принимало участие 172 учащихся начальной школы.

Этапы диссертационного исследования:

Первый этап (2004 – 2008 гг.) был посвящен поиску и предметному междисциплинарному анализу научной литературы по проблеме исследования с целью создания теоретико-методологической базы, определения логики диссертационного исследования; планированию экспериментальной работы.

Второй этап (2009-2011 гг.) имел целью уточнение основных концептуальных положений исследования в связи с введением ФГОС НОО, разработкой модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников и проведением экспериментальной работы по апробации модели.

Третий этап (2012-2017 гг.) включал обобщение, анализ полученных результатов, корректировку разработанной модели, оценку ее результативности, апробацию и внедрение результатов исследования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается комплексным подходом, глубиной и всесторонностью анализа проблемы развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, адекватностью использованных в ходе исследовательской деятельности методов, тщательной обработкой результатов исследования обоснованной интерпретацией полученных эмпирических данных.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- процесс развития учебно-познавательной компетентности младших школьников рассмотрен с позиции организации учебной деятельности в образовательном процессе средствами предметов художественно-эстетического цикла;

- доказано, что организация художественной деятельности, базирующейся на принципах метапредметности, субъектности, диалогичности, вариативности, волнообразности способствует развитию учебно-познавательной компетентности младших школьников;

- предложена и экспериментально проверена модель развития учебно-познавательной компетентности младших школьников путем целенаправленной организации художественной деятельности (на материале предметов «изобразительное искусство» и «технология»);

- обоснованы критерии и методика определения уровня, динамики и результативности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников средствами художественной деятельности.

Теоретическая значимость исследования связана с тем, что:

- уточнено понятие «развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников»;

-определены сущность, виды и структура художественной деятельности младших школьников, способствующей развитию их учебно-познавательной компетентности;

- раскрыты теоретические аспекты организации художественной деятельности младших школьников, способствующей развитию их учебно-познавательной компетентности;

- обоснованы организационно-педагогические и психологические условия развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности;

- определены этапы развития учебно-познавательной компетентности младших школьников (репродуктивный, алгоритмический, интеллектуальный и творческий).

Практическая значимость исследования заключается в том, что: разработанный диагностический инструментарий может применяться в практике начальной школы для мониторинга развития учебно-познавательной компетентности младших школьников; разработанная программа развития учебно-познавательной компетентности младших школьников может служить основой для разработки учебных программ по «Изобразительному искусству» и «Технологии»; теоретические положения исследования нашли отражение в содержании учебного модуля «Познавательная деятельность школьников» для подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование». Материалы исследования могут быть использованы для обогащения содержания курса дидактики и разработки спецкурсов для вузов, а также для создания программ повышения квалификации учителей начальной школы.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Феномен развития учебно-познавательной компетентности младших школьников.* Учебно-познавательная компетентность младших школьников

представляет собой интегративная личностная характеристика учащегося начальной школы, проявляющаяся в готовности осознавать личностный смысл и самостоятельно разрешать элементарные познавательные проблемы, возникающие в учебной деятельности, в той или иной предметно-познавательной сфере (в том числе при изучении изобразительного искусства и технологии), опираясь на базу знаний, полученных с помощью интеллектуальных операций при поддержке педагога. Компонентами учебно-познавательной компетентности младших школьников являются ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный. Развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников рассматривается как процесс количественных и качественных изменений, проявляющихся в положительной динамике комплекса показателей, отражающих готовность выполнять учащимся более сложные действия, входящие в компоненты данной компетентности, в учебных ситуациях, связанных с выявлением ранее неизвестных свойств объекта познания или способа действия. Учебно-познавательная компетентность младших школьников развивается средствами художественной деятельности при изучении предметов художественно-эстетического цикла. Художественная деятельность возникает в ситуациях, когда учащийся решает проблему или задачу процессе самостоятельного изучения или создания художественного образа как визуально-информационной модели при содействии и поддержке педагога.

2. Модель развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности и алгоритм ее реализации. Модель представляет собой логически взаимосвязанное структурно-содержательное описание основных характеристик организации художественной деятельности младших школьников, обеспечивающих развитие учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе изучения предметов художественно-эстетического цикла, включая «Изобразительное искусство» и «Технологию». В ее основе лежат идеи

проблемного обучения, метапредметного содержания предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе, изучения художественных образов как визуально-информационных моделей. Алгоритм реализации модели представляет последовательность шагов (диагностики, проектирования и конструирования, реализации, оценки), выполняемых педагогом в ходе данного процесса, разработан с учетом организационно-педагогических (готовность педагогов к развитию УПК учащихся; согласованность действий учителей, учащихся и родителей в развитии познавательных интересов учащихся; применение технологий педагогической поддержки; новизна и занимательность учебного материала; интеллектуализация и вербализация действий; использование эвристических, исследовательских и проектных методов; чередование выполнения деятельности высокой и низкой интенсивности, продолжительности с отдыхом; регулярность учебных нагрузок; своевременность проведения педагогической диагностики) и психологических (возрастные особенности младшего школьника, его социальный, культурный опыт и ценностные ориентации, потребности и мотивации, уровень алгоритмических умений и др.) условий развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

3. *Критерии оценки развития учебно-познавательной компетентности младших школьников.* Критерии оценки развития учебно-познавательной компетентности младших школьников представляют собой основания для выделения показателей оценки соответствующего компонента компетентности. Каждый критерий позволяет оценить соответствующий компонент изучаемой компетентности. Так, по ценностно-смысловому критерию оцениваются отношение к собственной учебно-познавательной деятельности, к предметной области, в рамках которой развивается учебно-познавательная компетентность, и к объектам познания. Когнитивный критерий позволяет оценить степень освоения логических действий и владение предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи. Операционно-деятельностный критерий

позволяет определить готовность планировать деятельность и завершить ее выполнение в определенный срок, отражает точность, продуктивность и самостоятельность выполнения деятельности. По рефлексивно-оценочному критерию оценивается владение целеполаганием, умением прогнозировать, контролировать и адекватно оценивать результат собственной деятельности.

Данные критерии оценки позволяют разработать диагностический инструментарий для мониторинга развития и оценки результативности модели учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Апробация основных положений и результатов исследования проходила при обсуждении на международных научно-практических конференциях в России (Тамбов, 2007г.; Великий Новгород, 2006, 2007, 2014, 2015, 2016.г.г.; Москва, 2014г.; Казань, 2015, 2016 гг.) и за рубежом (Прага, Чехия, 2014 г.; Витебск, Республика Беларусь, 2014г.); на научно-практических конференциях НовГУ («Дни науки»), на заседаниях кафедры педагогики и методики начального образования (КПМНО) и кафедры педагогики (КПЕД) ИНПО НовГУ (2005-2017 гг.). По теме диссертационного исследования было сделано 12 публикаций (суммарным объемом 4,09 п.л.), в том числе 6 статей в изданиях, рекомендованных ВАК РФ (2,41 п.л.). Результаты исследования внедрены в образовательный процесс подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование». Автор является победителем 13-го и 15-го конкурса грантов молодых учёных НовГУ имени Ярослава Мудрого, (Великий Новгород, 2015, 2017г.г.).

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, включающего 296 источников и 6 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников является сложной педагогической проблемой, изучение которой требует уточнения понятия, определения сущности и структуры указанной компетентности, выявления критериев и условий ее развития. Поэтому в первой главе проводится анализ ключевых понятий исследования: «компетентность», «компетенция», «учебно-познавательная компетентность», «учебно-познавательная деятельность». Устанавливается роль интеллекта в становлении учебно-познавательной компетентности младших школьников, раскрываются возможности предметов художественно-эстетического цикла в ее развитии. Уточняется понятие «художественная деятельность младших школьников», раскрывается ее содержание, виды, фазы с учетом особенностей предметов художественно-эстетического цикла начальной школы.

1.1 Сущность развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в образовательном процессе

Ориентированность начального образования на развитие ключевых компетентностей младших школьников предполагает, что одной из его приоритетных задач является формирование и развитие учебно-познавательной компетентности учащихся. Постановка такой задачи стала возможной благодаря разработке в трудах зарубежных и отечественных ученых компетентностного подхода (Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, В.М. Полонский, Л.В. Плуженская, Дж. Равен, Б.И. Хасан, В.А. Хуторской, С.Е. Шишов, П.Г. Щедровицкий).

Смысл компетентностного подхода к образованию был хорошо опреде-

лен О.Е. Лебедевым. Ученый отметил, что главная цель современного образования — развить у учащихся «способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся» [136, с. 3]. Иными словами, образование должно формировать и развивать не разрозненные знания, умения и навыки, а компетентности учащихся, представляющие собой их своеобразное объединение, превращающееся в личностное качество.

Широкое внедрение компетентностного подхода наряду с системно-деятельностным обусловило переход российского образования на новые Федеральные Государственные образовательные стандарты, в которых отмечается необходимость целенаправленного формирования и развития у учащихся ключевых (универсальных, базовых) образовательных компетенций и компетентностей. Одной из них является учебно-познавательная компетентность.

Анализ работ ученых, разрабатывающих компетентностный подход, показал, что под компетентностью понимаются:

– результат педагогического (учебного) процесса (Б.И. Хасан);

– компонент подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий);

– поведенческая модель и ценностные ориентации субъекта как контекст конкретной деятельности и ее функциональная характеристика (Н.Ф. Ефремова);

– способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.);

– совокупность знаний, умений и личностных качеств, способность, ответственность, уверенность готовность к деятельности на их основании (В.А. Кальней, В.М. Полонский, Дж. Равен, В.А. Хуторской, С.Е. Шишов и др.);

– личностное качество, отличительными чертами которого являются: ситуативность, личностно-смысловой характер, интегративность и незавершён-

ность (В.С. Хорешман);

– личностное качество, проявляющееся только при условии личной заинтересованности человека в выполняемой деятельности (И.А. Зимняя, Л.В. Плуженская, Дж. Равен, Г.К. Селевко, И.Ю. Тарханова и др.);

– интегративное личностное качество, включающее наряду со знаниями, умениями и ценностными ориентациями когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, которое проявляется в способности анализировать условия, правильно оценивать ситуацию и принимать решение, которое позволит достигнуть необходимых результатов (Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк).

Близким к понятию «компетентность» является термин «компетенция», используемый в формулировках федеральных государственных образовательных стандартов. В ходе анализа работ ученых, посвященных различным аспектам компетентностного подхода, было выявлено, что существует несколько точек зрения на взаимосвязь данных понятий. Так, ряд исследователей отождествляют их (Л.Н. Боголюбов, М.В. Рыжаков, Г.К. Селевко), другие считают, что исследуемые понятия соотносятся как часть и целое (И.А. Зимняя, Н.Ф. Ефремова, А.В. Хуторской и др.).

В.С. Хорешман рассматривает «компетентность» и «компетенцию» как компоненты различных систем. По мнению автора, компетентность относится к личностным образованиям, а компетенция — компонент педагогического (учебного) процесса, характеризующий цели образования [273].

В работах А.В. Хуторского отмечается, что компетенция — это норматив, социальное требование к образовательной подготовке ученика, к качеству выполняемой им продуктивной деятельности в определенной сфере, а также совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, определяющих продуктивность выполнения конкретной деятельности. Компетентность, по мнению ученого, представляет собой владение соответствующей компетенцией и личностное отношение к ней [275; 276]. Аналогичного мнения придержива-

ются и В.И. Капинос, С.Е. Метелев, Н.Ю. Русова, А.А. Соловьёв, А.Э. Фёдоров, Е.В. Шлякова и др.

Согласимся с И.А. Зимней, С.Г. Воровщиковым и др. в том, что, несмотря на наметившуюся в последние годы в отечественной педагогической науке тенденцию к дифференциации понятий «компетентность» и «компетенция», следует помнить об их неразрывной связи, пересечениях объемов данных понятий у различных авторов, а потому не допускать полного их противопоставления.

В то же время понятие компетентности следует отличать от квалификации, под которой обычно понимаются степень и вид профессиональной обученности работника, наличие у него знаний, умения и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы [273]. Очевидно, компетентность занимает промежуточное положение между разрозненными знаниями, умениями, навыками и квалификацией.

Одной из важных для дальнейшего обучения младшего школьника компетентностей, соответствующих метапредметному содержанию образования (С.Г. Воровщиков, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Е.В. Макаренко, А.В. Хуторской и др.), является учебно-познавательная компетентность.

Исторические аспекты развития учебно-познавательной компетентности учащихся рассматриваются в работах С.В. Росляковой, И.А. Зимней и др. В современной научной литературе даются различные ее определения. С.В. Рослякова отмечает, что, несмотря на то, что в работах ученых данная компетентность может носить различные наименования («познавательная», «учебно-познавательная», «интеллектуально-познавательная», «учебно-исследовательская», «когнитивная»), под ней понимается компетентность, формируемая и развиваемая в познавательной деятельности [224].

На наш взгляд, наиболее широким по отношению к «учебно-познавательной компетентности» является понятие «познавательная компетентность», под которым подразумевается способность личности эффективно решать проблемные ситуации в той или иной предметно-познавательной сфере, опираясь на базу знаний, полученных с помощью интеллектуальных операций

(М.А. Холодная, И.А. Зимняя). Высокий уровень компетентности предполагает высокий уровень понимания проблемы в некоторой предметной области.

Под учебно-познавательной компетентностью обычно понимаются владение учащимися самоуправляемой учебно-познавательной деятельностью [47], совокупность знаний, умений, навыков, опыта и смысловых ориентаций познавательной деятельности, способность и готовность осуществлять ее самостоятельно в учебной деятельности [88; 276]. Очевидно, разница между указанными понятиями заключается в том, что учебно-познавательная компетентность проявляется и формируется в учебной деятельности и представляет собой компонент или определенную ступень развития познавательной компетентности человека, которая формируется и развивается в процессе получения им образования.

Чтобы раскрыть сущность учебно-познавательной компетентности, обратимся к понятию «учебно-познавательная деятельность».

Учебно-познавательная деятельность представляет собой разновидность учебной деятельности, которая, согласно Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, является ведущим видом деятельности школьников, направленным на овладение теоретическими знаниями и способами действий с научными понятиями в ходе решения специально поставленных педагогом учебных задач.

По мнению С.В. Росляковой, специфическими особенностями учебной деятельности являются: субъективная новизна открываемых школьником изучаемых явлений, закономерностей, способов деятельности, а также необходимость помощи и руководства ею со стороны педагога [223].

В ходе учебно-познавательной деятельности учащийся осуществляет в специально созданных учебных условиях познание, представляющее собой процесс психического отражения, который обеспечивает приобретение и усвоение субъектом знаний в следующих формах мыслительной деятельности: предвидение, воображение, интуиция, которые на основе знаний дают возможность предугадать дальнейшее развитие процессов, явлений, изменение предметов окружающего мира [186].

С точки зрения психологии, в процессе познания участвуют познавательные психические процессы, под которыми понимаются психические явления, непосредственно обеспечивающие как процесс, так и результат познания [186]. К ним относятся ощущение, восприятие, внимание, представление, воображение, память, мышление, речь.

М.П. Воюшина, Е.А. Купирова и Е.П. Суворова отмечают, что современная трактовка познания связана с овладением речевой, а точнее — текстовой деятельностью. Важнейшим средством познания является язык, а сам процесс познания, по мнению психолингвистов, протекает в непрерывном чередовании процессов восприятия и создания текста [129; 256; 257]. Таким образом, познавательная деятельность направлена в первую очередь на постижение смысла текста в широком понимании этого слова.

В настоящее время считается, что в основе понимания текста лежат интеллектуальные операции. Так, Н.И. Жинкин отмечает, что, «говоря о смысле, мы попадаем в компетенцию интеллекта» [81, с. 88]. С помощью интеллекта субъект познания раскрывает смысл явлений, строит суждения, умозаключения, выводы, определяет понятия. М.А. Холодная указывает, что интеллект обуславливает особенности познавательного отношения субъекта к миру, характер отражения действительности в его сознании [271, с. 94]. Таким образом, интеллект является психологической структурой, обеспечивающей успешное осуществление человеком познавательной деятельности.

Изучению учебно-познавательной деятельности посвящены многочисленные философские, психологические и педагогические исследования. Разнообразные аспекты изучения учебно-познавательной деятельности школьников раскрывались в работах отечественных ученых Б.И. Коротяева, П.И. Пидкасистого, Л.Г. Вяткина, М.И. Махмутова, А.П. Тряпицыной, Н.Ф. Талызиной, Т.Н. Шамовой, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина и др.

В.А. Беликов определяет учебно-познавательную деятельность как элемент целостного процесса обучения, представляющий собой целенаправленное, систематически организованное, управляемое извне или самостоятельное взаи-

модействие учащегося с окружающей действительностью, результатом которого является овладение им на уровне воспроизведения или творчества системой научных знаний и способами деятельности [24; 25].

В.С. Хорешман называет учебно-познавательной такую разновидность творческой деятельности субъекта, которая направлена «на познание объектов реальной действительности, освоение и расширение социального и культурного опыта, потребление и производство культурных ценностей, научных знаний» [273, с. 66]. По мнению автора, данный вид деятельности играет важную роль в процессе развития личности, причем не только в деятельностном, но и в социальном плане.

Оригинальное определение учебно-познавательной деятельности было дано О.Б. Даутовой. Автор характеризует ее как «деятельность субъекта, осуществляющего целеполагание на основе согласования предметных и личностных задач, а также разрешение этих задач на основе универсальных способов деятельности, которая направлена на присвоение содержания образования с учетом системы значимых ценностных отношений при содействии и поддержке педагога» [66]. Данное определение было принято в качестве рабочего определения учебно-познавательной деятельности.

Основываясь на работах В.А. Беликова, О.Б. Даутовой, С.В. Росляковой, А.П. Тряпицыной и др., определим основные характеристики учебно-познавательной деятельности: организуется в специально созданных («учебных») условиях; субъект деятельности — учащийся; предмет деятельности — факты, законы, закономерности некоторой предметной области или метапредметного характера, а также способы деятельности с ними; результат — представление, знание, изменение на его основе поведения и деятельности учащегося; цель деятельности — реализация познавательной потребности, решение учебно-познавательных проблем и задач.

Разумеется, разрешаемые в учебно-познавательной деятельности младших школьников учебно-познавательные проблемы и задачи следует назвать элементарными, доступными для данного возраста. Также следует отметить,

что недостаточная произвольность психических процессов, обеспечивающих осуществление и регуляцию данной деятельности учащихся начальной школы, требует определенной поддержки и содействия педагога.

Обобщая вышесказанное, сформулируем рабочее определение учебно-познавательной компетентности младших школьников как интегративной характеристики личности учащегося начальной школы, проявляющееся в готовности осознавать личностный смысл и самостоятельно разрешать элементарные познавательные проблемы, возникающие в учебной деятельности, в той или иной предметно-познавательной сфере (в том числе при изучении изобразительного искусства и технологии), опираясь на базу знаний, полученных с помощью интеллектуальных операций при поддержке педагога. Учебно-познавательная компетентность младшего школьника является базовой по отношению к учебно-познавательной и познавательной компетентностям учащихся.

В настоящий момент считается, что в учебно-познавательную компетентность могут быть включены элементы логической, методологической, общенаучной деятельности, соотнесенной с реальными познавательными объектами**,** в которые входят знания и умения планирования, целеполагания, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Е.В. Макаренко, Е.А. Сидорова). Данная компетентность проявляется в использовании различных способов действий в нестандартных ситуациях, разрешении проблем эвристическими методами.

Изучению особенностей учебно-познавательной компетентности младших школьников посвящены исследования Д.С. Елисеевой, Е.А. Сидоровой, Е.В. Макаренко, в которых этот период характеризуется как сензитивный.

Д.С. Елисеева, основываясь на исследованиях С.Г. Воровщикова, М.Н. Комиссаровой, А.В. Хуторского, В.В. Шаламова и др., выстраивает модель учебно-познавательной компетентности младшего школьника. Важнейшим компонентом учебно-познавательной компетентности автор считает креативность [75]. В содержание критериев владения учебно-познавательной ком-

петентностью Д.С. Елисеева принимает предложенные В.Г. Воровщиковым знание способов и приемов познания, доступных школьнику образцов познавательной деятельности; совершенное владение методами познавательной деятельности и способами эффективного учения; самостоятельное нахождение новых решений в новых нестандартных учебно-познавательных ситуациях; мотивацию к учению, наличие широких познавательных интересов в различных учебных дисциплинах и яркие интеллектуальные способности [75]. Отметим, что отсутствие описания показателей развития компетентности у детей младшего школьного возраста по данным критериям, а также способов управления ее развитием существенно затрудняет применение данной модели в начальной школе.

Так как учебно-познавательная компетентность является ключевой или базовой, можно ожидать, что все ее компоненты, с одной стороны, будут нести черты универсальности вне зависимости от деятельности. С другой стороны, любая компетентность, как упоминалось выше, неотделима от конкретной ситуации, в которой осуществляется учебная деятельность. В таком случае на содержание компонентов будет накладывать отпечаток предметная область, в рамках которой осуществляется учебно-познавательная деятельность. Таким образом, в содержании учебно-познавательной компетентности можно выделить метапредметное и предметное содержание.

Метапредметное содержание учебно-познавательной компетентности было описано в работах В.Г. Воровщикова, В.С. Хорешман, Е.С. Макаренко и др. В него входят знание и применение основных приемов учебно-познавательной деятельности; навыки логического мышления; умение находить, обрабатывать, делать выводы и применять полученную информацию в учебной деятельности; умение определять способы достижения учебных целей и решения учебно-познавательных проблем и задач; планирование времени, отведенного на решение учебно-познавательной проблемы; способность работать самостоятельно; навыки творческой познавательной и исследовательской деятельности; владение эвристическими методами решения учебных задач; умение добывать зна-

ния из окружающей действительности; умение оценивать результаты учебной деятельности, эффективность способов деятельности в конкретной ситуации; умение корректировать свою познавательную деятельность; адекватная самооценка субъекта учебно-познавательной деятельности; способность воспринимать прекрасное; отношение к знанию как к ценности, положительная учебная мотивация; умение ставить учебно-познавательные цели и задачи, готовность к продолжению обучения, самообразованию и самовоспитанию; ответственность за результаты своей учебно-познавательной деятельности; умение получать знания из культурного наследия и применять их.

Учебно-познавательная компетентность (УПК) младшего школьника находится в тесной взаимосвязи с широким спектром предметных компетентностей. Отметим, что некоторые из них являются, в свою очередь, пересекающимися множествами (например, предметные компетентности в области технологии и изобразительного искусства). Таким образом, УПК младших школьников является не только одной из базовых компетентностей, но и входит в содержание многочисленных предметных компетентностей учащихся (Рисунок 1).

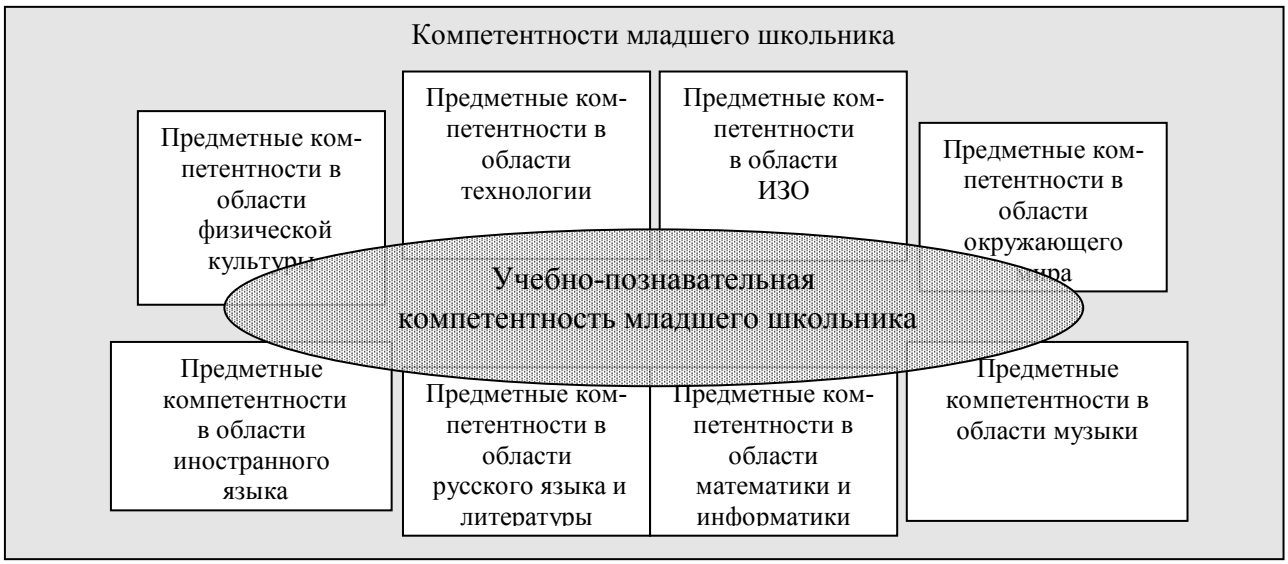


Рисунок 1 — Взаимосвязь УПК с предметными компетентностями младшего школьника

Согласимся с В.С. Хорешман, что осуществление учебно-познавательной деятельности учащимися при изучении различных учебных дисциплин будет

несколько отличаться. Отметим, что особенности предметного материала, а также недоразвитие (по сравнению с взрослыми) познавательных умений зачастую мешает младшим школьникам осуществлять перенос способов познания из одной предметной области в другую.

Особые затруднения младшие школьники испытывают при выполнении учебно-познавательной деятельности при изучении предметов художественно-эстетического цикла. В данный цикл в начальной школе входят учебные предметы: «Литературное чтение», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Технология», а также различные факультативы, организуемые в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования, например: «Театр», «Ритмика» и др. В настоящий момент на уровне начального общего образования обязательными для изучения являются лишь первые четыре учебных предмета, при этом они входят в различные образовательные области и наполнены разобщенным содержанием.

Не оспаривая необходимость знакомства младших школьников с различными видами искусств (пространственными или пластическими, временными, пространственно-временными) в процессе освоения содержания начального общего образования, отметим необходимость выделения одного из них в качестве основного для развития учебно-познавательной компетентности на данном возрастном этапе. Анализ исследований [169; 261; 292] позволяет назвать младший школьный возраст сензитивным для развития учебно-познавательной компетентности средствами пластических искусств за счет таких возрастных особенностей, как доминанта наглядно-образного мышления, целостность восприятия зрительных образов, сравнительно небольшой объем памяти, а также наличие сравнительно большего опыта исполнения в области пластических искусств (особенно в области изобразительного и декоративно-прикладного искусств). Данное положение подтверждается исследованиями в области психофизиологии [77], так как развитие учебно-познавательной компетентности при изучении временных (музыка, художественная литература) и пространственно-временных (танец, кино, театр и др.) видов искусств требует не только доста-

точного опыта общения с данными видами искусства (в том числе исполнительского), некоторых представлений об их языке, но и успешной работы созревшей лимбической системы, которая, как известно, созревает только к подростковому возрасту. Поэтому в рамках нашего исследования будет рассмотрено развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников на примере обучения учащихся начальной школы изобразительному искусству и технологии.

Взаимосвязанному развитию всех компонентов учебно-познавательной компетентности учащихся в начальной школе мешает ряд обстоятельств. Так, в примерной основной образовательной программе начального общего образования отмечается, что необходимо в процессе организации образовательной деятельности обеспечить сбалансированное развитие у учащихся логического, наглядно-образного и знаково-символического мышления. В программе также подчеркивается ведущая роль «Литературного чтения», «Технологии», «Изобразительного искусства» и «Музыки» [210]. Однако наряду с этим отмечается, что основой развития учебно-познавательной компетентности в начальной школе выступает математика [105]. В то время как в примерной основной образовательной программе указывается, что в рамках образовательных областей «Искусство» и «Технология», формируется эмоционально-образное, художественное мышление не как взаимодополняющее рационально-логическое, а скорее в противовес ему.

Ряд шагов в направлении разработки концепции развития учебно-познавательной компетентности средствами предметов художественно-эстетического цикла предпринят Э.П. Бальцер, Г.А. Барановой, Р.К. Ерохиной, В.В. Листовой, И.А. Портнягиным, В.В. Николаевым, С.М. Никульшиным. В исследованиях указанных авторов осуществлены анализ и классификация различных видов универсальных учебных действий, развиваемых у младших школьников, рассмотрен процесс формирования и развития у учащихся начальных классов личностных универсальных учебных действий, обеспечивающих ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (т.е. умение соотносить по-

ступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [19]; отмечается негативная сторона современного образования, в котором даже после повсеместного внедрения ФГОС НОО основное внимание в начальном образовании уделяется развитию и формированию содержательной стороны знаний в ущерб развитию и формированию эффективных способов их применения [76].

Несмотря на наличие данных исследований, следует отметить, что вопросы комплексного развития указанной компетентности на материале «изобразительного искусства» и «технологии» остаются слабо разработанными, а художественная деятельность не рассматривается в аспекте развития учебно-познавательной компетентности. Тем не менее именно при изучении изобразительного искусства и технологии учащиеся, осваивая культурный опыт человечества, знакомятся со способами не только естественнонаучного, но и художественного познания.

Отличия в естественнонаучном и художественном познании, обусловленные спецификой искусства, отмечаются рядом авторов (Н.В. Андреев, Б.М. Неменский, О.В. Ромах и др.). Естественнонаучное познание осуществляется, по мнению ученых, с помощью рационально-логических способов познания, где результат при соблюдении необходимых условий и четком следовании методике будет всегда одинаков (конвергентен); теории подтверждаются опытным путем. Результатом такого познания являются объективные факты, законы, закономерности.

Изучение специфики художественного познания требует обращения к культурологическому подходу, разработанному М.М. Бахтиным, Е.В. Бондаревской, М.С. Каганом, В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и др. Изучение их работ позволило заключить, что для художественного познания характерно отражение знания в виде визуальных, вербальных, ритмических ощущений, чувств, оценок. Таким образом, результатом художественного познания являются субъективные представления не только об окружаю-

щем мире, но и о себе самом. В отличие от естественнонаучного познания, результат может быть дивергентным.

Специфической особенностью данных учебных предметов является то, что учащимся приходится изучать не только объект и явления окружающего мира, но и обращаться к художественным текстам в широком понимании (как к особым знаковым системам), которые М.М. Бахтин считал особым социокультурным феноменом, первичной данностью (реальностью). Сталкиваясь с художественными текстами (литературными, музыкальными, изобразительными и т.п.), человек прежде всего старается понять их значение, определить специфический языковой (знаковый) код [22; 23; 101; 102; 103; 152]. В зависимости от контекста и личностных свойств воспринимающего создается поле для возможных интерпретаций. Конечно, в рамках учебной деятельности данное поле для интерпретации учащимися художественных текстов будет ограничено. Сопоставление различных интерпретаций учащимися смысла художественных произведений в учебной деятельности порождает учебные диалоги (полилоги). Подобные диалоги могут являться источниками развития [22; 31]. Идеи М.М. Бахтина, переработанные и переосмысленные В.С. Библером, нашли свое отражение в разработках концепции школы «Диалога культур» в трудах И.Е. Берлянда и С.Ю. Курганова.

Изучая художественный текст, учащиеся знакомятся с особыми отображениями действительности — художественными образами, которые несут в себе содержание (эмоции, идеи, сюжет), выраженное в определенной форме (с помощью языка искусства, средств художественной выразительности) и отражающее мировоззрение автора (его внутренний мир, отношение, жизненную позицию) [45]. В представлении о художественном образе сочетаются объективные и субъективные свойства. Художественный образ, выраженный в материальной форме, представляет собой визуально-информационную модель [11; 12].

Отметим, что создание визуально-информационных моделей может быть применено довольно широко — например, при составлении схем в математике.

Об этом свидетельствуют работы ученых, посвященные метапредметным аспектам обучения созданию визуально-информационных моделей и формированию умений разделять планы содержания и выражения (труды Н.Г. Салминой, Н.Ф. Талызиной). В исследованиях С.В. Арановой, Н.И. Пьянковой, В.И. Волынкина и др. раскрываются педагогические аспекты изучения детьми знаково-символического значения искусства.

Отметим, что познание художественного объекта значительно осложняется такими его качествами, как эмоциональность, образность, субъективность, ассоциативность, заразительность, диалогичность, многозначность [132]. Данные факты послужили основанием для включения в содержание учебно-познавательной компетентности умений, характеризующих не только естественнонаучное, но и художественное познание.

Основываясь на исследованиях В.И. Байденко, И.А. Бобыкиной, И.А. Зимней, Н.А. Настащук, В.С. Хорешман и др., в структуре учебно-познавательной компетентности можно выделить следующие компоненты: *ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный.* Отметим, что согласно исследованиям А.В. Захаровой, Г.И. Катрич, Е.А. Казаковой, В.Н. Мясищева, одним из важных новообразований, относящихся к осуществлению учебно-познавательной деятельности младших школьников, являются самооценка и рефлексия собственной деятельности, поэтому следует отдельно выделить *рефлексивно-оценочный* компонент учебно-познавательной компетентности младших школьников. Таким образом, операционно-деятельностный компонент будет характеризовать продвижение учащегося от осуществления учебно-познавательной деятельности под руководством учителя к самостоятельному осуществлению деятельности, а рефлексивно-оценочный будет отражать продвижение учащегося от интуитивного к сознательному выполнению учебно-познавательной деятельности и ее самооценки с позиции поставленной цели и замысла.

В основе развития учебно-познавательной компетентности ребенка лежит освоение универсальных учебных действий (УУД), позволяющих познавать и

осваивать мир, обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями (А.Г. Асмолов, Г.А. Баранова, А.В. Хуторской). По мнению А.Г. Асмолова, термин «универсальные учебные действия» (в его широком значении) означает умение учиться, под которым автор подразумевает «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [105, с. 27]. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих «самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [105, с. 27].

Охарактеризуем содержание компонентов учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Ценностно-смысловой компонент компетентности включает в себя эмоциональное отношение ученика к действительности, в процессе которого появляется необходимость творческой деятельности (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Ю.Б. Алиев, Г.А. Баранова, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, С.И. Маслова и др.); готовность к проявлению компетентности, личностная направленность ребенка, обеспечивающая активность учебно-познавательной деятельности, несмотря на возникающие трудности, ошибки и неуверенность в ее результате; личностное, жизненное самоопределение к деятельности, установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, наличие интереса, увлеченности деятельностью, желания получить результат, проверить или опровергнуть гипотезу, научиться новому способу деятельности (Г.А. Баранова, Н.Н. Данилова).

Когнитивный компонент включает представления о выполнении таких универсальных учебных действий, как анализ, выделение признаков предметов, выделение признаков, необходимых и достаточных для определения предмета или явления (в том числе художественного); готовность к сравнению предметов, явлений, впечатлений, выявления зависимости производимых впечатлений от использованных средств художественной выразительности; прогнозирова-

ние производимых действий и операций и результата учебно-познавательной деятельности; владение различными логическими операциями, необходимыми для обобщения собственного художественного опыта (Р. Арнхейм, Л.А. Венгер, В.С. Кузин, А.Г. Ковалёв, Н.Н. Поддьяков, Б.М. Теплов, В.Н. Саданова, Н.П. Сакулина и др.), умения, связанные с постановкой и решением учебных проблем и учебно-познавательных задач, умение определять средства художественной выразительности для воплощения собственного замысла, производить моделирование, умение создавать алгоритмы собственной деятельности при решении проблем (В.В. Листова, С.М. Никульшин).

Операционно-деятельностный (поведенческий) компонент характеризует готовность младшего школьника самостоятельно решать учебно-познавательные задачи, применяя общенаучные и частнопредметные способы учебной познавательной деятельности; владение универсальными учебными действиями, в том числе целеполаганием, планированием времени и действий учебно-познавательной деятельности [74].

Рефлексивно-оценочный компонент отражает владение учащимся способами контроля, рефлексии, самооценки процесса и результата деятельности с позиции имеющегося представления о цели и задачах как образе результата собственных действий (Б.М. Неменский, Н.П. Сакулина, Д.Б. Эльконин и др.). В его рамках оценке могут подвергаться как результаты собственных практических действий, так и сами мысли и действия с позиции поставленной цели и задач (В.В. Листова).

Определим, что следует понимать под развитием учебно-познавательной компетентности (УПК) младших школьников. Для этого обратимся к трактовке понятия «развитие».

Вопросами развития личности в обучении занимались Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, П.Н. Груздев, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, И.Б. Котова, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Н.М. Скаткин, К.Д. Ушинский, Е.Н. Шиянов и др. Анализ их трудов показал, что, несмотря на понимание раз-

вития как процесса количественных и качественных изменений свойств личности, представление о его движущих силах постоянно изменялось.

Среди отечественных педагогов одним из первых идею систематического развития ребенка в обучении обосновал В.П. Вахтеров. Большой вклад в разработку вопроса о взаимосвязи обучения и развития внес Л.С. Выготский, подчеркнувший ведущую роль обучения и воспитания в развитии личности, считавший их решающей силой развития. Ученый ввел понятие «зона ближайшего развития», что позволило прогнозировать примерный результат развития на данном возрастном этапе. Также Л.С. Выготским и его учениками были раскрыты конкретно-историческая природа детства и обусловленность его периодов.

Роль обучения в умственном развитии ребенка изучалась в исследованиях целой плеяды советских ученых (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Г.Д. Кириллова, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин и др.). Ими было доказано положительное влияние на развитие познавательных способностей повышения теоретического уровня обучения и ориентировка на зону ближайшего развития школьников.

П.Я. Гальпериным, Н.А. Менчинской и др. были установлены возрастные возможности детей и показано, как повысить эффективность их интеллектуального развития. В работах Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Д. Эльконина и их последователей отмечалось, как увеличить развивающий эффект образовательной системы за счет организации теоретического обучения. Именно такой тип обучения авторами был назван развивающим. Г.Д. Кирилловой и представителями ее школы было доказано, что развитие идет за счет «единства противоположных сторон познавательной деятельности» [65, с. 22–30].

Согласимся с С.Г. Воровщиковым, который называет формирование и развитие УПК приоритетной задачей образования, так как на ее основе человек целостно осваивает весь многообразный мир культуры. Учитывая, что учебная деятельность считается новообразованием младшего школьного возраста, пред-

ставим учебно-познавательную компетентность младших школьников как базовую ступень развития УПК.

По мнению Р.М. Шерайзиной и представителей ее научной школы, развитие представляет собой сложный процесс движения от простого к более сложному, от несовершенного к совершенному; движение вверх по траектории от качественного старого состояния к новому [283].

С позиций ученых Т.М. Давыденко, А.А. Плигина, В.В. Серикова, Г.А. Федотовой, Т.И. Шамовой, Р.М. Шерайзиной, И.С. Якиманской в основе развития лежит не только выполнение самой деятельности, но и самоопределение учащегося. Таким образом, данный подход предполагает установку акцента на мотивации деятельности младших школьников в образовательном процессе. Для нашего исследования это означает, что, чтобы развивать учебно-познавательную компетентность младших школьников, недостаточно сообщить и разъяснить учащемуся необходимость выполняемых им различных видов деятельности, но организовать ситуации субъект-субъектного взаимодействия (коммуникации) между учителем, учащимся и автором художественно-творческой работы, на основе педагогической поддержки ребенка и стремления достичь с ним духовной общности в процессе совместного разрешения учебно-познавательных задач, особенно когда результат учебно-познавательной деятельности может быть неоднозначным и для учащегося, и для педагога.

В трудах Л.С. Выготского, Г.Д. Кирилловой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. было доказано, что развитие человека происходит в деятельности, которая, в свою очередь, изменяет характер самого развития. Поэтому развиваемые у ребенка качества личности зависят от того, в какие виды деятельности будет включен ребенок, а также от условий, создаваемых в образовательных учреждениях. Необходимые ребенку для полноценного гармоничного развития личности качества нашли отражение в виде целевых установок государственных стандартов. Так, среди целевых установок государственного стандарта 2004 года были названы развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, желания и умения учить-

ся [267]. Таким образом впервые был определен ориентир образовательной системы на развитие личности как на достижение общих учебных умений, навыков, способов деятельности. Отметим, что в стандарте 2004 года не были сформулированы требования к уровню подготовленности выпускника, что затрудняло его реализацию.

Разработка компетентностного подхода (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Б.Д. Эльконин и др.) позволила определить развитие учебно-познавательной компетентности как качественное изменение осуществления учащимися учебно-познавательной деятельности, проявляющееся в полноте состава, прочности структурных отношений компонентов данной деятельности и позитивной динамике ряда общих учебно-познавательных умений [47].

В последние годы активизировались исследования, направленные на изучение уровня и специфики развития познавательной сферы ребенка в различных системах обучения. Так, Н.А. Зиновьева, М.Д. Кузнецова и В.Д. Шадриков отмечают, что любая образовательная система является развивающей, но на особенности развития различных психических функций у ребенка, обучающегося в начальной школе, оказывают влияние дидактические принципы, на которых основывается образовательная система [281].

В настоящее время считается, что развитие представляет собой сложный и противоречивый процесс приобретения человеком новых качеств и их совершенствования, который происходит под влиянием множества внешних и внутренних условий (факторов), влияющих на личность [25].

Обобщая вышесказанное, отметим, что развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников заключается в количественном и качественном изменении действий и умений, входящих в ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты в ходе последовательного осуществления учебно-познавательной деятельности под руководством педагога в особых специально создаваемых условиях.

Применение компетентностного подхода к развитию учебно-

познавательной компетентности младших школьников в нашем исследовании обусловило необходимость усиления практической направленности образовательного процесса и определения вида практической деятельности, в которой она будет развиваться.

Изучение данных о развитии эмоциональных, волевых и интеллектуальных умений ребенка, необходимых для успешного развития его учебно-познавательной компетентности, представленных в диссертационном исследовании И.Л. Левина, позволило выявить их единую динамику, что подтверждается рядом исследований (Л.С. Выготский, К.Э. Изард, Н.Д. Левитов, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, С.Л. Соловейчик, Л.Г. Хуснутдинова и др.).

В работе С.П. Кременицкой предполагается, что учебно-познавательная компетентность может быть развита в художественной деятельности. Т.Е. Матвеева указывает на тесную взаимосвязь деятельности по сбору и обработке информации с интеллектуальными действиями и операциями [167]. Эти данные наряду с приведенными выше аргументами подводят нас к выводу, что работа с художественной информацией как художественная деятельность может способствовать развитию учебно-познавательной компетентности младшего школьника.

При выполнении данного вида деятельности на уроках изобразительного искусства и технологии младшие школьники приобретают опыт эстетической оценки произведений искусства, стараются понять и выразить чувства, ими вызываемые, осознанно приобретают опыт изображения сообразно замыслу работы, развивают сенсомоторные умения, осваивают «перенос» известных учебных действий в новые ситуации, учатся рефлексии, что, в свою очередь, должно не только помочь реализовать познавательные потребности учащихся, но и повысить мотивацию к изучению пластических искусств, а также положительно сказаться на развитии учебно-познавательной компетентности младших школьников в целом.

В следующем параграфе будет подробно раскрыта сущность художественной деятельности, способствующей развитию учебно-познавательной компетентности.

1.2 Понятие и структура художественной деятельности младших школьников

В данном параграфе рассмотрены содержательная, структурная и процессуальная стороны художественной деятельности младших школьников на уроках изобразительного искусства и технологии.

По мнению Б.В. Асафьева, категория «художественное» представляет собой вид субъективно-качественной оценки содержания, которое приобретает, по мнению автора, объективность благодаря испытываемому человеком под влиянием произведения волнению и чувству удовольствия [17. с. 122]. В.Н. Холопова видит суть художественного в многомерности, противоречивости, незавершенности, парадоксе и неразрешимости идей воплощения явлений мира в художественном творчестве [272. с. 183–189].

Как отмечает А.В. Моторин, подлинная художественность, по исходному корневому смыслу слова, — это превосходное качество любого творения. Для древнерусского сознания «художъный» (или «худогый») человек — это творец, способный производить нечто лучше других и тем привлекать, увлекать, покорять их внимание и сознание. В основании художественных способностей лежит опытность, искушенность, искусность в каком-либо деле. Художественность и искусность, по мнению автора, являются двуединым признаком удачного творения (исполнения) [175].

В работах М.С. Кагана поднималась проблема определения понятия «художественное». Автор отмечает такие отличительные черты художественного, как активность, установка художника на общение с другими субъектами (реципиентами), потребность переработки увиденного, услышанного, с целью выразить в художественной форме собственные переживания [103]. Это означает, что художественное является активным и может быть в большей степени осознано, нежели, например, эстетическое.

Анализ работ, посвященных различным аспектам художественного вос-

питания и развития, показал, что художественная деятельность понимается как:

– вид духовной познавательной деятельности, направленной на создание художественных образов, объединяющих художественную идею, художественную оценку и художественную эмоцию, в которой социально опосредованные субъектно-объектные отношения преобразуются в личностно-индивидуальные установки творца (Л.Л. Бочкарёв, С.П. Иванов, А.И. Субетто, Л.И. Столович);

– вид субъективно-качественной оценки содержания художественного произведения, ставшего объективным в связи с привычным волнением и чувством удовольствия, устойчиво вызываемым данным произведением (Б.В. Асафьев);

– деятельность, связанная с эстетическим мироощущением, потребностью в прекрасном, способностью к художественному мышлению и тонкому эмоциональному отношению, стимулирующая художественную самодеятельность учащихся (Б.М. Неменский, М.А. Верб, А.А. Мелик-Пашаев, В.А. Сластенин);

– изображение действительности (реальной или воображаемой) в образах, отражение действительности, облеченное в художественную форму (Е. Жаркова, Г. Стюхина, В.Н. Холопова);

– деятельность, направленная на фиксацию в структуре самого произведения системы художественных приемов, а также на определение зависимости художественного восприятия от личностных качеств человека, его установки на восприятие и целостного контакта с произведением (Г.Б. Двойнина);

– конкретный способ перенесения всех проблем действительного бытия в план воображаемой жизни (М.С. Каган);

– деятельность, направленная на приобщение к эстетическим ценностям, формирование отношений к искусству и прекрасному в жизни, эстетических вкусов, потребностей, идеалов, опыта восприятия и оценки художественных произведений (Г.А. Баранова).

Обобщая различные определения, будем понимать под художественной деятельностью вид деятельности, направленной на восприятие, понимание, ин-

терпретацию и изображение действительности (реальной или воображаемой) в художественных образах, созданных с помощью специфических для данного вида искусства средств художественной выразительности.

Художественную деятельность можно подразделить на два взаимосвязанных вида: художественное восприятие и художественное исполнение (изображение, сочинение). Результатом первого будут появление чувств, эмоций, совокупность различных ощущений, вызванных художественным объектом (произведением искусства или объектом окружающей действительности) или понимание авторского замысла художественного произведения, выявление средств художественной выразительности, осознание вызываемых им собственных переживаний, эмоций, чувств, а также понимание связи между ними и вызвавшими их художественными приемами. Результатом второго — появление художественного продукта, созданного под воздействием собственных переживаний, с использованием средств художественной выразительности, характерных для данного вида искусства. Именно наличие стремления, а также самого конечного художественного продукта являются главным отличием художественной деятельности от эстетической.

Отметим, что рядом авторов (А.Б. Тугаров, Е.В. Викторова, В.И. Волынкин) одной из фаз художественного восприятия считают художественный анализ. Однако, несмотря на различие результата художественной деятельности, включающей и не включающей его, отдельным видом деятельности в работах авторов он не называется.

Виды художественной деятельности младшего школьника представлены на рисунке 2.

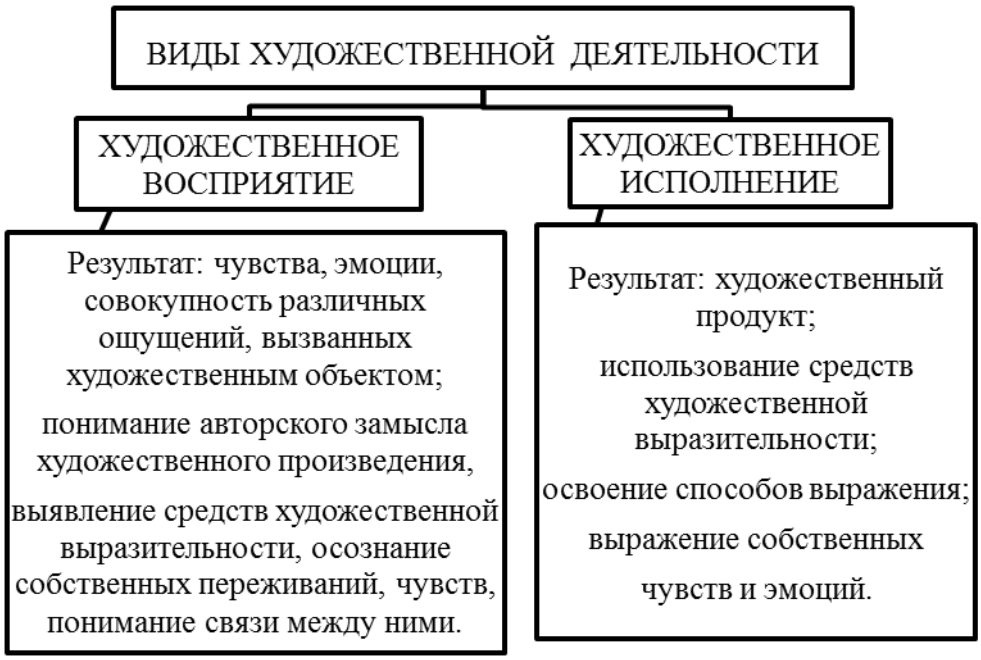


Рисунок 2 — Виды художественной деятельности младшего школьника

М.С. Каган, анализируя художественную деятельность взрослых, выделяет одно из обязательных условий ее протекания — осмысленность [103]. Такой подход наводит на мысль, что в определенных условиях она содержит интеллектуальный компонент.

Действительно, еще американский педагог В. Лоунфельд называл изобразительное творчество (как разновидность художественной деятельности) интеллектуальной деятельностью, указывая также на важную роль его в эмоциональном развитии ребенка. Также ряд педагогических исследований показывает, что при включении художественной деятельности в образовательный процесс у младших школьников будет стимулироваться и интеллектуальное развитие (М.А. Абрамова, С.В. Аранова, Т.А. Ратанова, Н.И. Чуприкова).

Отметим, что в конце XX в. были разработаны подходы к определению интеллектуальной и художественной деятельности, однако единого понимания художественной деятельности как интегративной, сочетающей в себе черты интеллектуального и художественного, на настоящий момент не сложилось. Тем не менее в начале XXI в. в ряде публикаций появляются понятия как «интеллектуально-художественный», так и «художественно-интеллектуальный». Так, О.В. Лысикова, анализируя практику проведения салонов в российском аристо-

кратическом обществе начала XIX в., в которых обсуждались вопросы литературы, культуры и искусства, называет их художественно-интеллектуальными [154]. В последние годы в педагогических публикациях можно встретить словосочетания: «интеллектуально-художественный проект», «интеллектуально-художественное познание», «интеллектуально-художественная газета» и др. Появление данных словосочетаний обусловило попытку толкования прилагательного «интеллектуально-художественный» в словаре-справочнике «Новые слова и значения…» как связанного с интеллектуальной и творческой деятельностью [191]. Очевидно, авторы словаря считают слова «творческий» и «художественный» синонимами, что, на наш взгляд, неприемлемо, иначе словосочетание «художественное творчество» как обозначение творческой деятельности в области искусства становится неуместным.

В связи с тем, что в рамках нашего исследования речь идет о развитии у младших школьников учебно-познавательной компетентности, а как отмечалось в параграфе 1.1, функциональной структурой, отвечающей за ее развитие, является интеллект, то для нас является важной интеллектуальная составляющая художественной деятельности младших школьников.

Отметим, что в педагогике зачастую в качестве синонима интеллектуальной деятельности выступает термин «умственная деятельность», под которым обычно понимают деятельность, выполняемую во внутреннем плане сознания [220], связанную с работой памяти или мышления [165]. В рамках нашего исследования понятия «умственная деятельность» и «интеллектуальная деятельность» будут рассматриваться как синонимы.

Вопросам изучения интеллектуальной деятельности учащихся посвящены работы В.Н. Дружинина, Л.А. Венгера, И.Д. Венева, Е.Н. Кабановой-Меллер, В.А. Масленникова, Л.Ф. Тихомировой и др.

В последнее время сущность интеллектуальной деятельности понимается неоднозначно. Это связано прежде всего с тем, что в достаточно широкой трактовке и в педагогике, и в психологии, и в быту используется термин «интеллект». Так немецкий психолог В. Штерн, занимавшийся исследованием эволю-

ции интеллектуальных процессов у детей, подчеркивал, что интеллект характеризуется прежде всего общей умственной приспособляемостью к новым задачам и условиям действительности [86]. А.Р. Лурия также считал, что интеллектуальная деятельность начинается там, где цель не может быть достигнута с помощью готовых средств и где возникает определенная задача [153, с. 286].

В.А. Масленников отмечает, что в ряде психологических концепций интеллект отождествляется: 1) с системой умственных операций; 2) со стилем и стратегией решения проблем; с эффективной индивидуальностью подхода к ситуации, требующего познавательной активности; с когнитивным стилем и даже как способность к адаптации к окружающей среде и жизненным ситуациям [165].

Конечно, адаптация посредством трансформации собственного опыта — это важная задача интеллекта, но, как верно замечает В.А. Масленников, при таком подходе в него войдут еще и ряд физиологических процессов, и адаптация к физическим нагрузкам. В таком случае люди с высокоразвитым интеллектом превосходили бы других и в сфере физического развития [165], а также свободно, самостоятельно бы овладевали и художественной деятельностью. Однако на практике этого не происходит.

Развитый интеллект, по Ж. Пиаже, проявляется в универсальной адаптивности, в достижении «равновесия» индивида со средой. Любой интеллектуальный акт предполагает активность субъекта и наличие саморегуляции при его выполнении. По мнению М.К. Акимовой, основой интеллекта является именно умственная активность, в то время как саморегуляция лишь обеспечивает необходимый для решения задачи уровень активности. К этой точке зрения присоединяется Э.А. Голубева, полагающая, что активность и саморегуляция являются базовыми факторами интеллектуальной продуктивности, и добавляет к ним еще и работоспособность. Главным свойством интеллектуальной деятельности, по мнению исследователей, является выполнение ее во внутреннем плане при доминировании сознания над бессознательным.

Анализируя различные подходы к определению интеллекта,

В.А. Масленников делает вывод, что интеллект — это функциональная система, осуществляющая решение проблем, возникающих в процессе жизнедеятельности индивида, посредством трансформации имеющегося у него опыта [165]. Эти проблемы возникают либо при возникновении новых потребностей, либо при изменении условий, когда известные индивиду способы или совсем неприемлемы, или малоэффективны.

В.А. Масленников дает понятие интеллектуальной деятельности как продуктивной умственной деятельности, ориентированной на поиск цели или средств ее достижения в условиях неопределенности [165].

Интеллектуальная деятельность может быть представлена как один из видов учебно-познавательной деятельности. Предметом интеллектуальной деятельности может быть не только приобретение знаний, но и поиск способа действия, выбор из известных способов, перенос и адаптация способов деятельности из одной сферы в другую. Отметим, что сведение интеллектуальной деятельности к познавательной представляется не вполне верным, т.к. познание может идти и на репродуктивном уровне, и с использованием метода проб и ошибок (на интуитивном уровне, без выдвижения гипотез), при этом не являясь деятельностью интеллектуальной. Подтверждение этого предположения можно найти у В.Н. Дружинина, считавшего, что приобретение знаний является лишь побочной стороной при решении жизненной задачи [72]. Для возникновения интеллектуальной деятельности важно, чтобы задача была действительно новой или, по крайней мере, имела компонент новизны. С проблемой интеллектуального поведения тесно связана проблема «трансфера» — переноса знаний или операций из одной ситуации (известной) в другую (новую).

Определенную проблему представляет классификация видов интеллектуальной деятельности. Существует несколько разнообразных моделей интеллекта. Следует предположить, что в зависимости от ведущего компонента интеллекта будут изменяться особенности интеллектуальной деятельности.

Интеллектуальная деятельность состоит из действий. Под действием обычно понимается «относительно законченный элемент деятельности,

направленный на выполнение одной текущей задачи» [165].

Интеллектуальные действия — это действия, в которых на основе отражения существующих между объектами связей и отношений решаются новые для субъекта задачи, не встречавшиеся ранее в его опыте [165]. Эти действия, по мнению А.М. Матюшкина, являются системой логических операций, с помощью которых осуществляются преобразования наличных знаний для достижения искомого знания [168]. Любое интеллектуальное действие состоит из таких операций, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация, классификация, систематизация и др. [165].

Обобщая вышесказанное, под интеллектуальной деятельностью младших школьников в данном исследовании будет пониматься учебная продуктивная умственная деятельность учащихся начальной школы, включающая в себя ряд универсальных логических учебных действий, направленная на поиск цели и результата ее достижения в субъективно новых для них учебных ситуациях. Последовательное включение данных действий в художественную деятельность младшего школьника будет составлять интеллектуальную составляющую художественной деятельности учащегося.

В работах С.В. Арановой указывается, что художественная деятельность учащегося может детерминироваться как интуитивными (фантазийные впечатления, инсайт), так и логическими процессами [12; 13]. Следовательно, художественная деятельность может осуществляться младшими школьниками как сознательно, так и неосознанно, как в известных ребенку условиях, по алгоритму, заданному учителем, так и в совершенно новых для учащегося условиях, когда ему самому приходится планировать, выбирать собственные действия. Таким образом, она может быть как интеллектуальной, так и неинтеллектуальной.

В таблице 1 представлена характеристика различных видов художественной деятельности.

Таблица 1 — Характеристика видов художественной деятельности

Вид деятельности	**Процесс**	**Результат**
Интуитивно-художественная	– на результат не ориентирован; – не имеет определенной цели; – может не иметь замысла, т.е. заранее не определен, не продумывается; –структура деятельности может меняться произвольно. Цель: выполнение деятельности	– неопределенный, неосмысленный или слабо осмысленный художественный продукт или образ, суждение, художественные эмоции; – существенно отличается от замысла; –может не соответствовать изначальной цели деятельности; – средства художественной выразительности используются неосознанно
Алгоритмическая художественная	– обладает четко определенной структурой, последовательность действий сообщается учащемуся заранее и не может изменяться. Цель: качественный определенный результат; Освоение операции, действия, вида деятельности	– определенный художественный продукт или образ, суждение, определенные художественные эмоции; – освоение необходимого умения, способа деятельности; – результат обладает признаками художественности; – строго определен, точно соответствует цели и замыслу -как правило, имеет практическое значение.

Продолжение таблицы 1

Вид деятельности	**Процесс**	**Результат**
Интеллектуально-художественная	– изначально ставится цель и формулируются гипотезы по ее достижению; – план действий прогнозируется учащимся; – деятельность выполняется осознанно согласно намеченному плану, который может трансформироваться при изменении условий выполнения; – на заключительном этапе обязательно рефлексируется относительно цели. Цель: понимание цели деятельности, осознанные действия и соответствие конечного результата желаемому образу	– имеет признаки художественного; – изначально неизвестен (на первых этапах деятельности создается приблизительный образ результата); – художественный продукт (изначально может быть как определенным, так и неопределенным); –художественный образ, обоснованное суждение, художественные чувства; – субъективно новый для учащегося способ деятельности или знание; – может иметь как теоретическую, так и практическую ценность; – результат соответствует цели деятельности; – устанавливается взаимосвязь между выполненными действиями и результатом
Художественно-творческая	– изначально не определен, может многократно изменяться; – конкретная цель может не ставиться; – ряд действий и операций по конкретизации и осмыслению замысла, а также по достижению определенного результата может быть свернут и не осознаваться; – на заключительном этапе рефлексируется относительно цели Цель: новый качественный художественный ре-	– художественный продукт (образ результата изначально неопределенный, конкретизируется в процессе деятельности), – главный критерий: объективная новизна образа, знания, суждения, способа деятельности. – имеет признаки художественного; – соответствует цели деятельности

	зультат	

Проанализировав различные концепции интеллектуальной и художественной деятельности, можно сделать вывод, что интеллектуальная и художественная деятельность могут быть представлены как два пересекающихся понятия. Т.е. существует интеллектуальная деятельность, не являющаяся художественной; с другой стороны, младший школьник может осуществлять художественную деятельность, не являющуюся интеллектуальной.

В первом случае интеллектуальной, но не художественной будет являться любой вид деятельности, направленной на осознанное решение проблем, не связанных с восприятием, анализом произведений искусства или с художественным исполнением.

К художественной, но не интеллектуальной деятельности будет относиться деятельность на художественно-графическом материале, не являющаяся осознанным решением проблем. Например, репродуктивная художественная деятельность (копирование при исполнении, узнавание и точное воспроизведение анализа произведения, произведенного учителем), алгоритмическая художественная деятельность (исполнение по предписанию, с использованием средств художественной выразительности, указанных учителем, художественный анализ по предписанию, по плану, по памяти, воспроизведение заученных художественных понятий в процессе анализа художественного произведения). Не будет являться интеллектуальной деятельностью и спонтанное, неосознанное, случайное использование художественных приемов, характерных для данного вида искусства.

Наибольший развивающий потенциал должна иметь художественная деятельность, которая представляет собой вид деятельности, направленной на решение художественных проблем, связанных с анализом художественного произведения или возникших в процессе собственного исполнения (изображения, выражения), не встречавшихся в опыте ребенка ранее. Заметим, что данная разновидность художественной деятельности, отличается от других более осознанным и самостоятельным характером, большей планомерностью и вербали-

зацией. Особенностью данного вида деятельности будет относительно самостоятельное, осознанное и обоснованное принятие решений при разрешении учебных проблем, не встречавшихся в опыте ребенка, в ходе не только естественнонаучного, но и художественного познания, рационализация, осмысление его результатов, выявление взаимосвязей между объективными и субъективными характеристиками объектов. Данный вид учебной художественной деятельности проявляется в условиях, когда перед учащимся возникает субъективно новая учебная проблема в процессе восприятия, анализа художественного произведения и создания собственного художественного образа. Именно данный вид художественной деятельности обладает наибольшими возможностями развития учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Отметим, что в нашем исследовании мы будем разграничивать понятия «проблема» и «задача». Анализируя взгляды А.А. Вербицкого, В.В. Заботина, И.Я. Лернера, М.И. Матюшкина и др., мы пришли к заключению, что под проблемой следует понимать вопрос, противоречие, возникающее в сознании ученика в ситуации неопределенности результата и способа деятельности. Под задачей в исследовании будет пониматься такая форма выражения, преобразования учебно-познавательной проблемы, в которой содержится определенные условия (данность), учащемуся ясна цель и понятен результат, которого необходимо достигнуть в ходе деятельности. Данные проблемы возникают перед учащимся в проблемных ситуациях, т. е. ситуациях субъективного интеллектуального затруднения. Проблема от проблемной ситуации отличается тем, что принимается субъектом к решению (В.Т. Кудрявцев).

Несмотря на то, что художественная деятельность ребенка может быть организована в рамках любых предметов художественно-эстетического цикла, художественных факультативов, кружков, студий, а также в самостоятельном творчестве учащихся, на основании аргументов, изложенных в параграфе 1.1, отдадим приоритет учебной деятельности на уроках изобразительного искусства и технологии, на которой остановимся более подробно. Для этого сначала

охарактеризуем учебные предметы «Изобразительное искусство» и «Технология», их цели, задачи, содержание.

Согласно ФГОС НОО, предмет «Изобразительное искусство» (ИЗО) в начальной школе способствует развитию «способностей к художественно-образному, эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного искусства, выражению в творческих работах своего отношения к окружающему миру» [266]. В то время как изучение «технологии» направлено на обучение учащихся преобразованию и использованию полученных в рамках других предметов знаний и способов деятельности для решения прикладных задач [266]. В Примерной образовательной программе отмечается практическая направленность указанных предметов.

Предметы «Изобразительное искусство» и «Технология» объединяет то, что в рамках данных предметов учащиеся изучают пластические искусства; изучая различные виды искусства, они устанавливают родство художественной деятельности, создают материальные художественно-творческие продукты, к которым могут предъявляться единые требования, закрепляют, уточняют, дополняют и художественно интерпретируют естественнонаучные представления, полученные на уроках математики и окружающего мира.

Несмотря на указанные сходства, в настоящий момент рассматриваемые учебные предметы отнесены во ФГОС НОО к разным образовательным областям («Искусство» и «Технология»).

Изучая изобразительное искусство, учащиеся приобретают представления о видах и жанрах искусства, опыт восприятия и оценки произведений искусства, знания об изобразительных средствах живописи, графики (рисунка), скульптуры, дизайна и декоративно-прикладного искусства (композиция, цвет, линия, форма, объем, ритм и т.д.), приобретают опыт практической художественно-творческой деятельности (изобразительной, художественно-конструкторской, декоративно-прикладной) [210; 211].

В ходе обучения технологии учащиеся начальной школы изучают разнообразие предметов рукотворного мира, получают представление об архитекту-

ре, знакомятся с элементарными общими правилами создания предметов рукотворного мира (удобство, эстетическая выразительность, прочность; гармония предметов и окружающей среды), осваивают способы поиска, отбора и анализа информации (из учебника и других дидактических материалов), учатся применять данную информацию на практике, а также осуществлять контроль и корректировку процесса и результата деятельности. В течение четырех классов начальной школы учащиеся должны получить общее представление о технологическом процессе, о конструировании из различных материалов (по чертежу, рисунку, эскизу), запомнить и научиться выполнять основные технологические операции ручной обработки материалов, оформлять собственные работы в соответствии с особенностями декоративных орнаментов разных народов России, овладеть простейшими приемами работы на компьютере с простыми информационными объектами [210; 211].

Таким образом, знания и представления, полученные учащимися начальной школы на уроках изобразительного искусства и технологии, при целенаправленной работе педагога могут быть систематизированы, уточнены, расширены, закреплены в практической деятельности, у учащихся к ним могут быть выработаны определенные эмоции, чувства, эмоционально-ценностные отношения, которые помогут учащемуся видеть прекрасное в жизни, искусстве, смогут стать залогом дальнейшего художественного познания окружающей действительности, дополняя естественнонаучные представления, формируемые на уроках математики, окружающего мира и способствуя построению у учащихся целостной картины мира.

Для развития учебно-познавательной компетентности учащихся наибольшую значимость приобретают способы деятельности учащихся на уроке, такие как наблюдения, произведение простейших измерений (методом визирования или помощью линейки, циркуля), выделение признаков, свойств, функциональных особенностей объектов, материалов, инструментов, сравнение по одному или нескольким признакам (основаниям), установление взаимосвязей между ними, классификация, выдвижение собственных предположений и

их доказательство, определение частей целого, выделение особенностей жанра, стиля, вида искусства, выявление сходства и отличий, выявление элементарных закономерностей в восприятии художественных произведений, элементарное визуально-информационное моделирование, как передача смысла в художественной форме с использованием средств художественной выразительности, участие в полилогах в ходе восприятия и анализа художественных произведений и художественно-творческих работ одноклассников, их оценка и самооценка, работа в «авторской позиции» и др.

Как отмечалось выше, в процессе художественной деятельности учащиеся встречаются с новыми для себя задачами. В соответствии с выделенными в теории интеллектуальной деятельности группами интеллектуальных действий (В.А. Масленников, В.Д. Шадриков и др.) виды художественных действий также можно разделить на группы: мыслительно-художественные; аттенционно-художественные; перцептивно-художественные; мнемическо-художественные; имажинитивно-художественные; вербально-художественные; сенсомоторно-художественные. Данные действия выполняются в ходе выполнения поставленных перед учащимся соответствующих заданий.

К мыслительно-художественным действиям будут относиться: выявление причинно-следственных связей и отношений различных объектов реальных, воображаемых, имеющих место в художественном произведении; осознание собственных переживаний, вызванных художественным произведением, изображаемой натурой или красотой окружающего мира; прогнозирование исходов собственных художественных действий, изображаемых процессов или явлений; выбор оптимальных способов решения учебных художественных проблем задач, конструирование новых способов решения художественных задач, рефлексия собственного изображения и использованных средств художественной выразительности относительно его замысла.

Среди аттенционно-художественных можно выделить следующие виды действий: выбор необходимых объектов (или последовательности переключе-

ния объектов) восприятия, запоминания или мышления (энергораспределительная функция); контроль выполнения умственных и физических действий, необходимых для осуществления художественной деятельности (контролирующая функция).

Приведем виды перцептивно-художественных действий: восприятие незнакомых художественных объектов (художественного произведения, натуры); отбор существенной информации в процессе восприятия художественных объектов (художественного произведения, натуры); определение структуры, формы, цвета, композиционного расположения, пропорциональных отношений воспринимаемых объектов; сличение с эталонами; сравнение воспринимаемых художественных объектов; наблюдение за собственными переживаниями, вызываемыми художественным произведением, натурой, красотой окружающего мира; сравнение собственных переживаний при изменении объекта восприятия.

К мнемическо-художественным действиям относятся запоминание новой информации (о художественном произведении, его авторе, замысле, средствах художественной выразительности, технике изображения, способах проведения последовательного анализа художественного произведения, собственной работы, работы одноклассника); отбор необходимой существенной информации; структурирование новой информации для запоминания, установление связей между новыми сведениями и известными, осмысление новой и переосмысление имеющейся информации, коррекция неверно запомненной информации.

Имажинитивно-художественными действиями будут: представление объектов, явлений или процессов, которые не встречались в опыте индивида, мысленная трансформация объектов (пространственная или структурная), прогнозирование результатов действий; мысленное представление композиционного и колористического решений будущего изображения; представление и последующий выбор сюжета и средств художественной выразительности изображения; прогнозирование чувств, которые испытают зрители от будуще-

го учебно-художественного текста.

К вербально-художественным действиям можно отнести следующие: выражение своей мысли в понятной и удобной для восприятия других вербальной форме с учетом грамматических и семантических закономерностей языка; выявление различных значений одного и того же слова; вербальное выражение собственных чувств; выражение с помощью речи замысла работы; выражение эмоционально-эстетических характеристик с помощью речи.

К сенсомоторно-художественным действиям будут относиться: управление (выбор движений, идеомоторное представление, координация при выполнении) движениями в процессе изображения, лепки, конструирования; регулирование динамических и пространственных параметров движений.

Опираясь на работы Л.В. Бурой, Д.Б. Костер и др., заметим, что необходимо в процессе обучения школьника создавать условия для выполнения учащимся различных видов художественных действий.

Напомним, что, так как художественная деятельность осуществляется в образовательном процессе, то можно отметить, что она будет являться деятельностью учебной. С позиций структуры учебной деятельности, представленной Д.Б. Элькониным, художественная деятельность включает мотивы, задачи, действия и операции, действия контроля, действия оценки в учебном процессе. Поэтому нами были выделены следующие аспекты организации художественной деятельности: мотивационный, целевой, содержательный и процессуальный.

Большое значение в учебной художественной деятельности имеет мотивационный аспект. Для того чтобы добиться положительных результатов в обучении, необходимо вызвать у ребенка заинтересованность, положительное эмоциональное отношение к художественной деятельности. О возможности управлять человеческими действиями только посредством управления его мотивами писал еще В.С. Мерлин [2, с. 24]. Отметим, что мотивы учебной деятельности младшего школьника в значительной мере определяются их познава-

тельным интересом (Л.В. Чеснокова). Показателем интереса считается готовность организовывать и выполнять деятельность [129].

Зачастую младшие школьники не задумываются над причинами собственных затруднений при выражении художественного образа. Поэтому при организации художественной деятельности кроме создания благоприятного эмоционального настроя необходимо стимулировать осмысление учащимися мотивов, которые его побуждают к этой деятельности, а также трудностей и их причин, с которыми он сталкивается.

В процессе художественной деятельности школьник ориентируется не только на собственные мысли и чувства, но и прислушивается к мнению других. Для успешного выполнения художественной работы (например, рисунка) и для дальнейшего продолжения занятий в этой области школьник нуждается в эмоциональной опоре. Эту эмоциональную опору он может находить в дружелюбном сочувствии или прямой похвале учителя и одноклассников. Необходимо, чтобы на каждом этапе художественной деятельности учащийся видел и осознавал определенные положительные результаты своей деятельности.

Целевой аспект художественной деятельности состоит в постановке и осознании целей решения задач на каждом из этапов деятельности.

Младшие школьники зачастую не понимают задач художественной деятельности, не осознают назначение таких учебных действий, как наблюдение и изучение натуры и произведений искусства. Преодолеть эти трудности помогает разъяснение педагогом назначения каждого действия при изображении, обучение составлению планов действий при исполнении, а также выполнение действий по различным планам и сопоставление его результатов.

В содержательный аспект художественной деятельности входят действия, которые выполняет учащийся на уроках искусства и технологии, разрешая учебно-познавательные проблемы и задачи, возникающие в процессе изучения произведений искусства и художественного воплощения, например при изображении с натуры, по памяти или воображению, а также при осуществлении самоконтроля и самооценки деятельности.

Последовательность выполнения данных действий учащимися и их соответствие различным фазам художественной деятельности составляют процессуальный аспект.

Определим основные фазы, составляющие цикл художественной деятельности.

В.Н. Григорьевой были выделены следующие фазы художественно-творческой изобразительной деятельности: накопление впечатлений об окружающем мире, возникновение замысла, вынашивание замысла, исполнение (реализации) замысла, окончательная оценка полученного результата и его доработка. Е. Жарковой и Г. Стюхиной была предложена аналогичная структура для литературно-художественной деятельности.

Отметим, что процесс создания образа складывается из двух главных частей: формирование зрительного представления и его воспроизведения (Г.В. Лабунская, Н.П. Сакулина). Первую часть деятельности называют ориентировочной, а вторую — исполнительской (Л.А. Венгер, Н.П. Сакулина, Н.Ф. Талызина). С ними связан длительный процесс накопления художественного опыта путем изучения художественного наследия. Структура и фазы интеллектуальной деятельности разрабатывалась в трудах А.Р. Лурии и С.Я. Рубинштейна, В.А. Масленникова и многих других. В работах А.М. Новикова, Я.А. Пономарёва, П.М. Якобсона и др. подробно рассмотрены этапы продуктивной творческой деятельности. С.Х. Раппопортом были определены фазы художественного восприятия произведений искусства. В.И. Волынкиным описаны этапы художественного восприятия детей.

Являясь интегративной, художественная деятельность включает в себя следующие фазы: постановка задачи (или проблемы), ориентировка в условиях задачи, выдвижение гипотезы, выработки общей стратегии решения задачи, декомпозиция, решение задачи, рефлексия и оценка.

На основании анализа работ ученых [45; 56; 59; 63; 165; 182; 188; 207] были определены фазы художественной деятельности младших школьников и

их содержание. Характеристика фаз художественной деятельности представлена в таблице 2.

Таблица 2 — Фазы художественной деятельности младших школьников

Фаза	**Действия, совершаемые младшим школьником**	
	Восприятие и анализ	**Исполнение**
Постановка задачи (или проблемы)	Возникновение затруднения (проблемы) в процессе восприятия, анализа, при выполнении собственной исполнительской деятельности (изображении, лепки, конструировании, выполнения росписи, выполнении технологического решения и др.). Возникновение установки на разрешение затруднения. Выделение проблемы, формулировка задачи и определение первоначального образа результата ее разрешения. Возникновение установки на осознание и выражение собственных чувств, вызванных произведением, и определение того, что их вызвало, определение способов их выражения в доступной и понятной форме	
Ориентировка в условиях задачи	Определение цели наблюдения (например, определение авторского замысла, сюжета или определение способов и средств, с помощью которых автор пытался передать зрителю собственную мысль). Анализ входящих в условие данных, выделение наиболее существенных из них и соотнесение их друг с другом. Определение известных знаний и того, что можно узнать, выяснить	Определение цели выполнения работы; Анализ входящих в условие данных, выделение наиболее существенных из них и соотнесение их друг с другом. Определение собственных возможностей и новых способов деятельности, которые возможно освоить в процессе выполнения работы

Выдвижение гипотезы	Возникают и озвучиваются предположения о намеренном вызове автором у зрителя определенных чувств. Предположение об авторском замысле художественного произведения, его связи с сюжетом, техникой исполнения, использованными средствами художественной выразительности	Возникновение замысла работы. Интуитивный проблеск идеи. Понимание и формулировка идеи. Оформление замысла работы, построение модели, т.е. образа будущей работы.

Продолжение таблицы 2

Фаза	**Действия, совершаемые младшим школьником**	
	Восприятие и анализ	**Исполнение**
		Умственное экспериментирование, выбор одного из альтернативных замыслов работы
Выработка общей стратегии решения задачи	Составление общего плана решения художественной задачи	Выбор сюжета для последующего воплощения (исполнения) в соответствии с замыслом
Декомпозиция	Определение тактики и выбор методов и средств достижения цели. Выбор адекватных выполнению общей схемы решения задачи действий и операций. Декодирование информации в соответствии с имеющимся у школьника опытом. Определение хода доказательства предположения; составление примерного плана наблюдения, анализа художественного произведения, натурного объекта	Активное проведение опытов как мысленных, так и практических (набросков). Воображение, представление общего решения работы. Планирование времени на выполнение работы. Определение необходимых известных языковых кодов (планирование кодирования), пригодных для того, чтобы реализовать идейную схему (гипотезу/ сюжет)

		Выбор адекватных сюжету средств художественной выразительности, планирование дальнейших действий и операций (создание черновиков, набросков, этюдов и т.п.). Расчленение всей работы на действия, оценка их рациональной организации

Продолжение таблицы 2

Фаза	**Действия, совершаемые младшим школьником**	
	Восприятие и анализ	**Исполнение**
Композиция	Уточнение плана наблюдения и анализа художественных произведений. Построение плана отчета о выполненном наблюдении. Определение языковых средств выражения собственных мыслей	Составление композиционного решения. Планирование действий, необходимых для художественного изображения
Решение задачи	Наблюдение произведения искусства или натуры с позиции учебной задачи по заранее составленному плану. Воспроизведение знаний о произведении. Определение и осмысление способов и средств, с помощью которых автор пытался донести до зрителя собственную мысль. Изучение пояснений автора изображения, критических интерпретаций его идей и т.п. Определение, упорядочивание, выражение в вербальной форме собственных впечатлений. Сопоставление впечатлений с другими зрителями (слушателя-	Идеомоторное представление о действиях; Практическое выполнение необходимых для изображения / исполнения операций (изображение конкретных предметов, поиск техники изображения, выбор колорита изображения и т.д.). Самоконтроль этапов выполнения деятельности. Своевременная корректировка замысла или действий

	ми/ читателями), Сравнение с другими произведениями и копиями произведения с измененными элементами. Упорядочивание и выражение с помощью речи чувственных переживаний, ими вызываемых. Самоконтроль деятельности.	

Продолжение таблицы 2

Фаза	**Действия, совершаемые младшим школьником**	
	Восприятие и анализ	**Исполнение / выполнение**
	Осознание эмоций. Выявление чувств. Сравнение различных мнений учащихся. Фиксация результатов в виде тезисов на доске или периодическое напоминание их учителем	
Рефлексия и оценка	Припоминание исходных условий и гипотезы (замысла). Рефлексия относительно замысла и сюжета. Сличение полученных результатов с исходными условиями задачи: если полученные результаты согласуются с исходными условиями задачи, то делается вывод о подтверждении гипотезы и художественная деятельность прекращается. Если они не соответствуют исходным условиям, то поиск нужной стратегии начинается снова и продолжается до тех пор, пока адекватное решение не будет найдено. Самоотчет о деятельности учащегося (что он сделал и зачем). Выражение критических мнений (учителя, других учащихся). Осознание целостности своей собственной деятельности, как совокупности ее целей, содержания, форм, способов и использованных средств. Вывод об удачном решении художественной задачи. При необходимости корректировка изображения.	

	Оценка и самооценка результата деятельности

Организация художественной деятельности на уроках изобразительного искусства и технологии должна привести прежде всего к самостоятельному осмысленному поиску учащимися средств художественной выразительности в процессе анализа и создании художественного образа, т.е. к самопознанию искусства в учебных ситуациях, что будет способствовать развитию их учебно-познавательной компетентности.

Источниками и движущими силами развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности являются личностный смысл, диалог и сотрудничество учащихся и учителя в ходе освоения культуры, а также противоречивые мнения, возникающие в ходе таких диалогов, кодирование и перекодирование с «языка искусства» информации, а также смена позиций автора, учителя и учащегося.

1.3 Условия развития учебно-познавательной компетентности средствами художественной деятельности в начальной школе и критерии их сформированности

Рассматривая развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников, следует остановиться на условиях его результативности. Под условиями в педагогике принято понимать обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание и результат педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного преподавателем [32; 24; 273].

Успешное формирование учебно-познавательной компетентности младших школьников будет зависеть не только от выбора предметного содержания, но и от способов и условий организации процесса обучения. В начальной школе следует учитывать организационно-педагогические, социокультурные и психологические (личностные) условия формирования учебно-познавательной компетентности [81; 157].

Под социокультурными следует понимать такие условия, как уровень взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательного процесса, общность целей и установок его участников, культурные традиции образовательного пространства школы, исторический период и общественная обстановка и др. В связи с тем, что данная группа условий практически не поддается изменению со стороны педагога, социокультурные условия развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в дальнейшем исследоваться не будут.

Под организационно-педагогическими условиями обычно понимаются требования к организации педагогической деятельности, такие как уровень профессиональной квалификации учителя, особенности образовательной среды (особенности помещения, освещение, качество наглядных средств, использование программно-методического обеспечения, выбор педагогических техноло-

гий, своевременность проведения педагогической диагностики (Н.М. Борытко, Е.В. Макаренко и др.).

К психологическим условиям развития учебно-познавательной компетентности младших школьников будут относиться возрастные и индивидуальные особенности младшего школьника, его социальный, культурный опыт, подготовленность и ценностные ориентации, потребности и мотивации (Л.С. Выготский, И.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.А. Пономарёв, Д.Б. Эльконин и др.), степень подготовленности к восприятию произведений искусства, настроение в момент восприятия (Е.В. Викторова, В.А. Гуружапов, А.Б. Тугаров); уровень сформированности алгоритмических умений (В.А. Масленников и др.). Отдельно следует упомянуть положительное влияние дифференцированного оценивания результатов учебной деятельности одноклассниками на развитие рефлексивно-оценочного компонента учебно-познавательной компетентности (Л.И. Божович, З.С. Курбанова, А.В. Петровский, Н.И. Шевандрин).

Рассматривая развитие учебно-познавательной компетентности младшего школьника в художественной деятельности, следует отметить условия, которые необходимо учитывать в образовательном процессе. Одним из них является уровень сформированности у младшего школьника алгоритмических умений [72; 165], а также сочетание учебных (алгоритмических) и творческих задач в процессе обучения (М.С. Мясищев, Н.А. Павлова, В.А. Масленников). Выполнение перцептивно-мнемических действий младшими школьниками является необходимым условием для формирования у них более совершенных репродуктивных умений, которые, в свою очередь, позволят улучшить качество выполняемой художественной деятельности [74; 134; 165].

Важным условием формирования готовности младшего школьника к продуктивной учебно-познавательной деятельности в области искусства считается наличие полихудожественной образовательной среды. Вопросом положительного воздействия на развитие человека полихудожественной образователь-

ной среды, отражающей взаимосвязь различных видов искусства, занимались А.Я. Данилюк, Ю.М. Лотман, Л.В. Бурая, С.И. Назарова и др.

В.А. Рудаковым доказано положительное влияние полихудожественной среды на уровень развития творческого воображения младших школьников [230]. Е.В. Мелкозёровой изучена проблема обучения и воспитания дошкольников средствами синтеза народного и современного искусств. Рассмотрены педагогический, психологический, искусствоведческий, культурологический аспекты народного и современного искусства, механизмы их воздействия на детей и перспективы использования при воспитании и обучении детей [170]. Тем не менее, несмотря на существующую в общеобразовательной школе традицию полихудожественного подхода к знакомству с ребенка с искусством, внимание на внутреннем родстве различных его видов акцентируется редко, что приводит к появлению формализма в процессе обучения [285].

Согласимся с З.А. Хапчаевой, что для успешного развития учебно-познавательной компетентности ребенка следует обучать и художественному творчеству, и художественному восприятию.

В младшем школьном возрасте ребенок усваивает множество цветовых эталонов. Считается, что усвоение детьми колоративов (цветообозначений) в этом возрасте является важным условием развития не только учебно-познавательной компетентности, но и языковой картины мира [155]. Данный подход близок к предлагаемому Н.В. Виноградовой семантическому подходу к развитию цветовосприятия школьников [43]. В связи с этим актуальным становится вопрос изучения колоративов не только в рамках учебных предметов «Изобразительное искусство» и «Технология», но и на уроках русского языка, литературного чтения, окружающего мира.

Высокая эмоциональность восприятия детей, «чувство целого» (А.Н. Малюков, А.А. Мелик-Пашаев, М.С. Старчеус), когда учащиеся используют сравнения, сближая предметы по комплексу признаков, может, с одной стороны, стать помехой для развития учебно-познавательной компетентности [162; 212]. С другой стороны, именно дифференциация и конкретизация обра-

зов, наблюдение за собственными чувствами и эмоциями оказывает благоприятное воздействие не только на развитие учебно-познавательной компетентности учащихся, но и станет стимулом для художественного развития детей [69].

Важным условием развития учебно-познавательной компетентности младшего школьника является вербализация деятельности. Анализ соотношений между вербальным, пространственным и знаково-символическим факторами в структуре психометрического интеллекта позволил В.Н. Дружинину определить усвоение языка как необходимое условие формирования пространственного интеллекта [72].

Вербализация способствует лучшей интерпретации воспринятых образов (Э.И. Гуткина), возникновению «полилогов» между учащимися (М.М. Бахтин, В.А. Кан-Калик, Ю.М. Лотман, В.И. Хазан и др.), способствующих взаимокорректировке, взаимному усилению или взаимному погашению эмоций и чувств (А.Н. Лутошкин, Б.Ф. Ломов и др.), а также становлению регуляции собственной творческой деятельности школьников.

И.Л. Левин описывает систему условий развития художественного интереса, который входит в ценностно-смысловой или мотивационный компонент учебно-познавательной компетентности. К ним, по мнению автора, относятся новизна и занимательность. Также автор экспериментально доказывает возможность создания условий для интуитивного поиска и интенсивной и перспективной мотивации, хотя отмечает, что влияние последних возрастает лишь к концу обучения в начальной школе [137].

Влияние новизны на деятельность младших школьников с точки зрения физиологии было определено З.В. Денисовой. Исследователь подчеркивает положительное влияние новизны и вариативности по теме, художественным материалам, технике выполнения учебных заданий, предлагаемых учащимся, на формирование эмоционального отношения ребенка к осуществляемой деятельности и его творческую активность [68].

Стимулирование познавательной активности учащихся является важным условием обучения и развития, оказывая решающее влияние на темп, глубину и

прочность освоения учебного материала. Деятельность представляет собой систему действий, связанных единой целью. Необходимое условие объединения действий в деятельность — совмещение мотива деятельности и целей всех составляющих действий [141]. Это значит, что цель обучения должна стать главным побуждающим фактором всех действий обучаемого, направленных на решение задач обучения.

Важным условием развития учебно-познавательной компетентности ребенка следует признать интеллектуализацию действий, которая трактуется как создание условий для осмысления авторского замысла художественного произведения (Л.А. Венгер, Н.В. Виноградова), способствующих выявлению существенных связей между процессом и результатом деятельности (А.В. Запорожец, Г.Г. Григорьева, И.А. Логанова, В.И. Логинова, П.Н. Поддьяков и др.). Согласимся с Е.В. Шадриной, что пластические искусства являются для младших школьников достаточно сложным интеллектуально-чувственным объектом познания, требующим развития определенных общих и специальных способностей [282].

Интеллектуализации при изучении «изобразительного искусства» и «технологии» в начальной школе будут способствовать технологии обучения визуально-информационному моделированию, т.е. кодированию и декодированию художественных образов как особых визуально-информационных моделей (М.С. Каган, С.В. Аранова, Р. Арнхейм З.Н. Новлянская и др.). Понимая процесс восприятия или изображения как кодирование или декодирование авторского видения определенных предметов или явлений, учащиеся начальной школы начнут осознавать значимость изучения средств художественной выразительности конкретного вида искусства как своеобразного языкового средства (кода) передачи авторского замысла.

Интеллектуализация в учебном процессе может быть достигнута за счет проблематизации и экспериментирования, под которыми следует понимать создание в учебной деятельности проблемных ситуаций, постановку перед учащимися художественных задач на уроках изобразительного искусства и техно-

логии при освоении различных художественных материалов, в процессе поиска композиционных, цветовых, графических или декоративных решений работы с последующим осмыслением результатов экспериментирования.

Формированию самостоятельной регуляции познавательной деятельности ребенка способствуют: интеллектуальная активность, которая понимается как поисковая инициатива, стремление к самосовершенствованию, удовольствие от удачного решения проблемной задачи (З.Я. Хапчаева, А.И. Буров, М.С. Каган); развитие рефлексии как основы самостоятельной и рациональной организации учебной деятельности ребенка (Е.А. Казакова и др.); развитие эстетического отношения субъекта учения (М.С. Каган и др.).

Также следует выделить ряд общих организационно-педагогических условий, которые влияют на развитие всех компонентов учебно-познавательной компетентности младших школьников: готовность педагогов к развитию учебно-познавательной компетентности учащихся, в том числе и в художественной деятельности; согласованность действий учителей, учащихся и родителей в развитии познавательных интересов учащихся; дифференцированный подход к развитию УПК младшего школьника) [280]; использование в обучении эвристических, исследовательских и проектных методов; регулярное построение уроков в форме «коллективных мыследеятельностей» в течение учебного года при максимальном разнообразии организационных форм; социальное партнерство школы с вузами, методическими центрами в вопросах разработки программы развития учебно-познавательной компетентности младших школьников [47]; чередование выполнения деятельности высокой и низкой интенсивности, продолжительности с отдыхом, регулярность учебных нагрузок [70; 165]; использование технологий педагогической поддержки (Р. Арнхейм, О.С. Газман, Д.Б. Костер, М.Н. Певзнер, Б. Сподек), заключающихся в одобрении учителем и обсуждении положительных сторон любых конструктивных идей, поступающих от детей, закрепление любых, пусть даже минимальных успехов каждого ребенка, развитие их индивидуальности в условиях различных форм совместно распределенной сотруднической деятельности. Ряд рекомендаций по поощре-

нию педагогом детей в процессе выполнения художественных работ даны Р. Арнхеймом [14]. Способы педагогической поддержки детей различного возраста при обучении искусству и технологии были хорошо описаны Д.Б. Костер, Б. Сподеком [294; 295].

Описанные выше условия развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности были сгруппированы в таблице 3 по направленности на развитие различных компонентов учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Таблица 3 — Условия развития учебно-познавательной компетентности (УПК) младших школьников в художественной деятельности

Компоненты УПК младших школьников	**Условия**	
	Организационно-педагогические	**Психологические**
Ценностно-смысловой	– создание полихудожественной образовательной среды; –интерес к деятельности (педагога); –новизна и занимательность материала; – комфортный педагогический климат; – стимулирование познавательной активности учащихся; – организация интуитивного поиска и интенсивной и перспективной мотивации; – дифференцированный подход к развитию ценностно-смыслового компонента учебно-познавательной компетентности младших школьников; –использование технологий педагогической поддержки	– интерес к деятельности; – положительная мотивация; – соответствие образовательных целей личностным

Продолжение таблицы 3

Компоненты УПК младших школьников	**Условия**	
	Организационно-педагогические	**Психологические**
Когнитивный	– дифференцированный подход к развитию когнитивного компонента УПК младших школьников; –поэтапное обучение художественным действиям; – выполнение действий, направленных на восприятие и исполнение; – изучение колоративов в рамках различных предметов; – развитие логических универсальных учебных действий учащихся; – визуально-информационное моделирование; – использование в обучении эвристических, исследовательских и проектных методов; – регулярное построение уроков в форме «коллективных мыследеятельностей» в течение учебного года при максимальном разнообразии организационных форм	– уровень УПК; – опыт выполнения художественной деятельности; – уровень сформированности перцептивно-мнемических действий; – возрастные особенности УУД
Операционно-деятельностный	–сочетание учебных алгоритмических и творческих задач; – сочетание деятельности по восприятию и творческих задач в обучении; – учет объективных условий восприятия; – интеллектуализация деятельности; – вербализация деятельности;	– уровень алгоритмических умений; – субъективные условия восприятия; – готовность учащегося самостоятельно решать учебные художественные проблемы и задачи; – самостоятельность и произвольность деятельности; – работоспособность учащихся

Продолжение таблицы 3

Компоненты УПК младших школьников	**Условия**	
	Организационно-педагогические	**Психологические**
	– дифференцированный подход к развитию операционно-деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности младших школьников; – использование в обучении эвристических, исследовательских и проектных методов; – использование технологий педагогической поддержки	
Рефлексивно-оценочный	– интеллектуализация деятельности; – вербализация деятельности; – обучение рефлексии и самоконтролю деятельности; – регулярная работа учащегося и учителя в «авторской позиции» – дифференцированный подход к развитию рефлексивно-оценочного компонента учебно-познавательной компетентности младших школьников; – использование технологий педагогической поддержки	– эмоциональность восприятия; – «интеллектуализация аффекта»; – дифференцированность оценки одноклассниками процесса и результата деятельности

Создание в процессе обучения младших школьников организационно-педагогических и учет указанных психологических условий позволят преодолеть основные проблемы развития учебно-познавательной компетентности, возникающие при изучении предметов художественно-эстетического цикла. Данные проблемы обобщены в таблице 4.

Таблица 4 — Проблемы развития учебно-познавательной компетентности (УПК) младших школьников (на примере «ИЗО» и «Технологии»)

Компонент УПК	**Вид проблемы**
Ценностно-смысловой	– недостаточная действенность мотивов, их неустойчивость, малоосознанность и слабая обобщенность, ориентированность на результат, а не на закономерности и способы деятельности, слабая заинтересованность в преодолении трудностей (А.К. Маркова); – несформированность потребности в познании, поиска истины, решения проблемных художественных задач (А.И. Буров, М.С. Каган); – отсутствие потребности наблюдать, рассматривать изображаемые предметы (Г.Г. Григорьева); – падение интереса к деятельности, направленной на художественное выражение по мере развития рефлексивных способностей ребенка (С.В. Аранова, Е.И. Игнатьев, А.Н. Малюков, К.Б. Соколов, Ю.У. Фохт-Бабушкин и др.)
Когнитивный	– неустойчивость, небольшой оперативный объем внимания (Е.И. Игнатьев, В.А. Масленников и др.); – трудности идентификации цвета по цветовому тону, светлоте и насыщенности (Л.А. Венгер, И.Д. Венев, В.Д. Глезер); – трудности различения элементарных геометрических фигур (А.Г. Рузская); – затруднение в опознании сложных, комплексных изображений, дифференциации их частей (Б.И. Белый и Г.М. Фрид); – бедность воображения (А.Н. Малюков и др.); – оперирование привычно-схематическими представлениями, невнимание ко многим подробностям (А. В. Бакушинский, Б.В. Иогансон, Е. И. Игнатьев, Б. М. Теплов, Н.И. Ткаченко); – незнание колоративов, названий форм предметов (Н.В. Виноградова, Н.И. Любимова); – неоднозначность художественного языка, с помощью которого создано художественное произведение, а также специфичность этого языка для каждого вида искусства (Р. Арнхейм, З.Н. Гатилова, В.И. Ревякина, Е.В. Шадрина); – стихийное, неупорядоченное усвоение цветовой картины мира, в т.ч. и в образовательном процессе (Н.И. Любимова и др.);

Продолжение таблицы 4

Компонент УПК	**Вид проблемы**
	– неумение откликаться на перцептуальный вызов (Р. Арнхейм, З.Н. Гатилова, В.И. Ревякина и др.); – «клиповость» мышления (В.Н. Банников, И.И. Зарецкая, Г.П. Сергеева, С.В. Степанова, и др.)
Операционно-деятельностный	– функциональная незрелость, малая лабильность части мышечных волокон, недоразвитие мелкой мускулатуры указательного и большого пальцев (М.М. Кольцова); – недоразвитие корковой регуляции движений (М.М. Кольцова, Г.И. Кислюк); – малая выносливость длительного статического напряжения, необходимая для тренировки сенсомоторных умений без сильной устойчивой эмоциональной мотивации (С.А. Ганина и др.); – невнимание к продуктам собственной деятельности, непонимание значения этой деятельности для собственного развития (Е.И. Игнатьев, В.П. Киреенко, Т.С. Комарова, Н.И. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и др.); – учащиеся мало обращают внимание на форму, в которую облекают это содержание (Ю.А. Полуянов); – слабость волевой регуляции поведения, недостаточная произвольность действий (М.В. Гамезо, Е.А. Петрова)
Рефлексивно-оценочный	– завышение или занижение собственных оценок процесса и результата деятельности (А.В. Захарова, В.А. Масленников, Е.Ю. Худобина); – слабая дифференцированность оценок (А.В. Захарова, В.А. Масленников, Е.Ю. Худобина); – ориентация на вербальную оценку учителя (А.В. Захарова, Ф.В. Костылёва, Е.Ю. Худобина); – неоднозначность критериев самооценки (Л.И. Божович); – непроизвольность рефлексии (Н.Ф. Круглова и А.К. Осницкий)

Чтобы определить, как развивается учебно-познавательная компетентность учащихся в начальной школе, в логике решения задач исследования были определены критерии и показатели развития учебно-познавательной компетентности младшего школьника.

Под критериями обычно подразумеваются признаки, основания для выделения показателей оценки. Его качественные характеристики называются показателями [32; 71]. Степень проявления показателя следует считать индикатором (маркером, указателем) оценки.

На основании работ В.Н. Пустовойтова, Е.В. Макаренко, В.С. Хорешман и др. в соответствии с компонентной структурой компетентности и содержанием ФГОС НОО, а также исходя из изложенного в первом параграфе диссертации взгляда на сущность и структуру учебно-познавательной компетентности младших школьников были выделены следующие критерии развития учебно-познавательной компетентности младших школьников: ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Для диагностики учебно-познавательной компетентности младших школьников в соответствии с ее структурой, с учетом возрастных особенностей, а также с содержанием ФГОС НОО были определены показатели и индикаторы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников. Соответствие критериев и показателей развития учебно-познавательной компетентности младших школьников представлено в таблице 5.

Таблица 5 — Критерии и показатели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников

Критерии развития УПК младших школьников	**Показатели развития УПК младших школьников**
Ценностно-смысловой	– отношение к собственной учебно-познавательной деятельности; – значимость собственной учебно-познавательной деятельности; интерес к художественной деятельности

Продолжение таблицы 5

Критерии развития УПК младших школьников	**Показатели развития УПК младших школьников**
Когнитивный	– отношение к предметной области; – потребность в изучении произведений искусства – продуктивность выполнения логических действий (анализ, сравнение, классификация и др.); – владение предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи (умение описывать объект, выдерживать стилевое соответствие; – умение передавать форму, размер, пропорции, части предметов; – умение представить адекватное композиционное и колористическое решение работы); – уровень творческого решения работы
Операционно-деятельностный	– умение составить план и последовательность действий; – владение целеполаганием, умением ставить цель, прогнозировать собственную деятельность; – готовность завершить выполнение деятельности в срок; – самостоятельность деятельности; – владение графическими умениями, продуктивность и точность выполнения учебной задачи; – владение алгоритмическими умениями (копирование, конструирование, трансформация)
Рефлескивно-оценочный	– готовность к контролю и самооценке процесса и результата собственной деятельности; – готовность адекватно оценивать результат собственной деятельности; – способность адекватно относиться к конструктивной критике

Описанию модели развития учебно-познавательной компетентности младшего школьника в художественной деятельности, формирующего эксперимента по ее реализации и проверке ее результативности будет посвящена вторая глава диссертации.

Выводы по первой главе

В ходе теоретического исследования проблемы развития учебно-познавательной компетентности в художественной деятельности младших школьников удалось уточнить понятие «учебно-познавательная компетентность младшего школьника», понимаемое как сложная интегративная характеристика личности учащегося начальной школы, проявляющаяся в преодолении элементарных учебных проблем путем реализации познавательных потребностей в ходе мотивированной, самостоятельной, активной учебной интеллектуальной деятельности, направленной на приращение знаний, умений и навыков в той или иной предметно-познавательной сфере. Данная компетентность является базовой по отношению к учебно-познавательной компетентности человека. Компонентами учебно-познавательной компетентности младшего школьника являются: ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Богатым развивающим потенциалом обладает художественная деятельность, направленная на решение субъективно новых для учащегося познавательных проблем, связанных с анализом художественного произведения или возникших в процессе собственного художественного исполнения (выражения). В исследовании рассматривается художественная деятельность младшего школьника в учебных ситуациях. Ее развивающие возможности состоят в том, что в ходе выполнения художественной деятельности учащиеся могут осуществлять познание не только с определенным (конвергентным), но и с дивергентным результатом, а также в том, что в результате данной деятельности объектом изучения могут быть ощущения, чувства, эмоции самого учащегося, сопоставлять собственные мнения с ответами других учащихся (участвовать в полилогах).

Среди условий, влияющих на развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников, выделяют организационно-педагогические

(новизна и занимательность учебного материала, интеллектуализация действий, создание полихудожественной среды, уровень профессиональной квалификации учителя, использование программно-методического обеспечения, выбор педагогических технологий, своевременность проведения педагогической диагностики и др.) и психологические условия (возрастные особенности младшего школьника, его социальный, культурный опыт и ценностные ориентации, потребности и мотивации, уровень сформированности алгоритмических умений).

Для выявления уровня развития учебно-познавательной компетентности младших школьников были разработаны критерии (ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный) и показатели развития указанной компетентности. Показателями развития УПК младшего школьника по ценностно-смысловому критерию являются: отношение к собственной учебно-познавательной деятельности в области искусства, предметной области, к произведениям искусства; по когнитивному критерию такими показателями выступают: степень освоения логических действий, владение предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательных проблем и задач. По операционно-деятельностному критерию показателями развития УПК младшего школьника являются: владение целеполаганием, готовность выполнять планирование деятельности; умение прогнозировать и готовность завершить выполнение деятельности в срок; самостоятельность деятельности; владение графическими умениями, продуктивность и точность выполнения учебной задачи; владение алгоритмическими умениями (копирование, конструирование, трансформация). По рефлексивно-оценочному критерию показателями развития учебно-познавательной компетентности младшего школьника являются: готовность к контролю и самооценке как процесса, так и результата собственной деятельности, готовность адекватно оценивать результат собственной деятельности.

ГЛАВА 2. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОПЫТ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Во второй главе диссертации описывается модель развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности, а также алгоритм ее реализации; представлены результаты констатирующего и формирующего экспериментов по апробации модели. Особое внимание в главе отведено определению результативности разработанной модели и проверке гипотезы исследования.

2.1 Теоретическое обоснование модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников средствами художественной деятельности

Данный параграф посвящен моделированию учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

Изучению особенностей моделирования педагогического процесса посвящены работы Н.М. Амосова, В.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько, Т.А. Каплунович, В.В. Краевского, В.А. Сластенина, Г.А. Федотовой, Р.М. Шерайзиной и др.

Чаще всего модель (от лат. modulus — мера, образец) рассматривается как:

– некое идеальное представление об объекте, отражение ценностно-целевых ориентиров и идеалов человека, группы людей и общества [192];

– система элементов, воспроизводящая некоторые характеристики, связи и функции объекта исследования [123; 188];

– заместитель реальных объектов их условными образами, аналогами,

позволяющий оценить их состояние, сделать прогноз, принять обоснованное решение [186].

Под моделью развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности в рамках данного исследования подразумевается логически взаимосвязанное структурно-содержательное описание наиболее существенных характеристик организации развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности, обеспечивающих улучшение показателей учебно-познавательной компетентности учащихся.

Модель развития учебно-познавательной компетентности младших школьников содержит 5 блоков: концептуальный, целевой, структурно-содержательный, технологический и результативно-оценочный.

В концептуальном блоке нашли свое отражение идеи, подходы и методологические принципы построения модели.

Ведущими для построения модели следует считать идеи:

– проблемного обучения как условия развития младшего школьника;

– метапредметного содержания предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе;

– изучения художественных образов как визуально-информационных моделей;

– развивающей роли художественной деятельности в становлении учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Схематическое изображение модели развития УПК младших школьников в интеллектуальной и художественной деятельности представлено на рисунке 3.

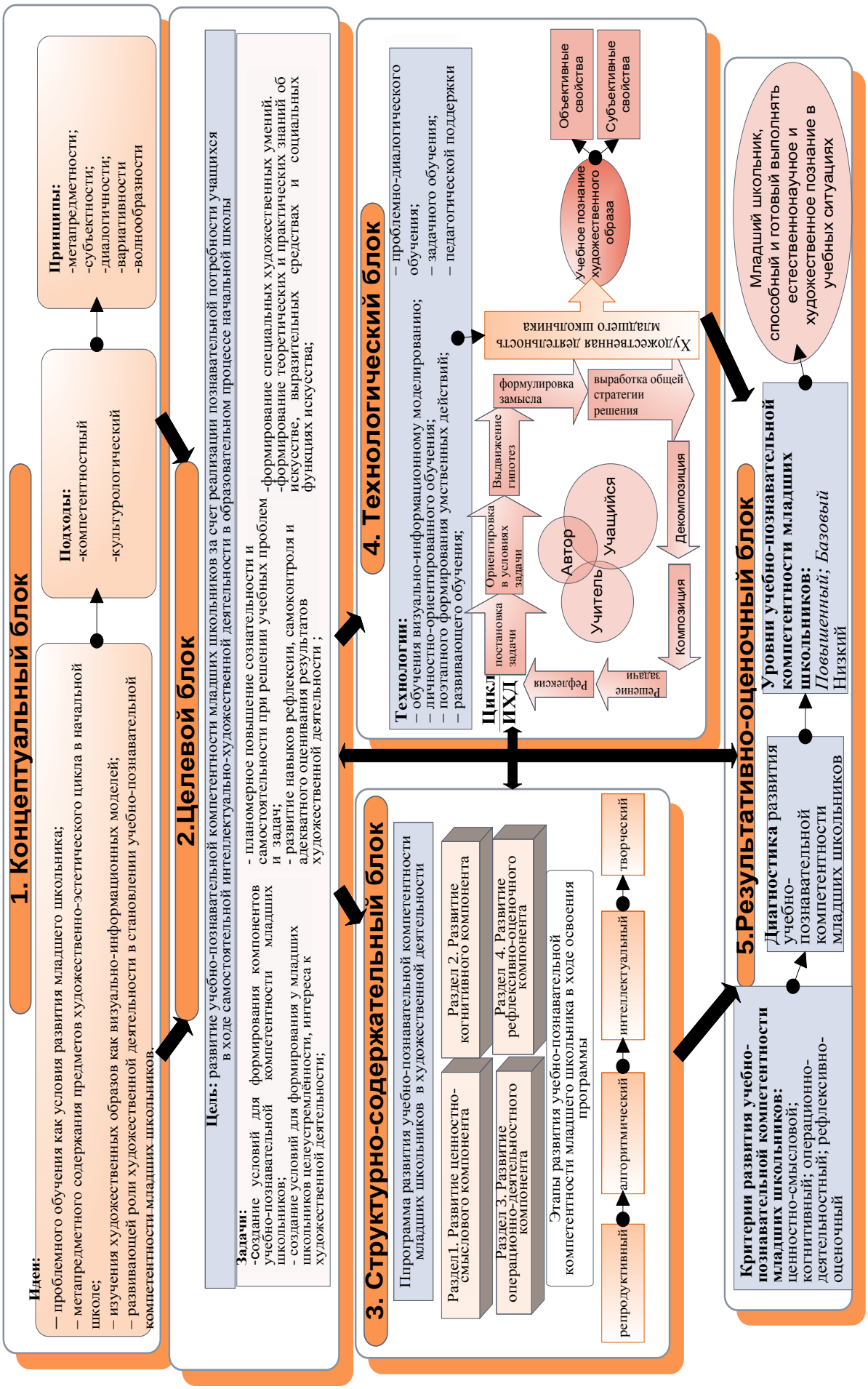


Рисунок 3 — Модель развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности

Модель построена на основании подходов:

– компетентностного (А.А. Плигин, В.В. Сериков, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина, И.С. Якиманская и др.), согласно которому акцент в обучении ставится на учебных ситуациях, приближенных к жизненным, в которых учащийся стремится разрешать проблемы, возникающие при восприятии и анализе произведений искусств, определении замысла художественно-творческой работы, его воплощения (исполнения), рефлексии и оценки результата. Учебные ситуации могут быть представлены в виде системы проблем, разноуровневых личностно-ориентированных задач или имитационных игр, требующих применения различных способов познания, интеграции знаний из различных предметных областей. С позиции данного подхода важно не только определить последовательность обучения художественным действиям, необходимым для развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, но и разработать программу их развития;

– культурологического (Е.В. Бондаревская, М.М. Бахтин, М.С. Каган, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), раскрывающего закономерности субъект-субъектного взаимодействия учащегося, учителя и автора в процессе познания художественных произведений, как визуально-информационных моделей, с целью освоения младшим школьником культуры;

Разработка модели опирается на принципы:

– метапредметности, который позволяет выделить в качестве основы содержания образования и образовательного процесса фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками (А.В. Хуторской);

– субъектности, провозглашающий ученика основным субъектом процесса обучения, который, развиваясь, переходит от пассивного освоения содержания образования к активному, осмысленному и рефлексивному овладению деятельностью (А.Г. Асмолов, Т.Ф. Сергеева и др.);

– диалогичности, подразумевающий, что учебно-познавательная деятельность осуществляется в ходе организованных между учителем и учащимися и автором диалогов (полилогов), в ходе которых происходят обоснование и сопоставление, интерпретация различных точек зрения на учебную проблему и способ ее разрешения;

– вариативности, предполагающий в более широком смысле разработку вариативного содержания образования, ориентированного на потребности и учитывающего индивидуальные особенности учащихся, а также использование достаточно широкого спектра технологий обучения. В более узком смысле вариативность обозначает обучение учащихся пониманию поливариантного разрешения учебно-познавательной проблемы или задачи, а также формирование умения осуществлять систематический перебор и анализ различных вариантов;

– волнообразности, определяющий необходимость чередования уровней сложности, продолжительности интеллектуальных нагрузок, скорости деятельности, а также интервалов отдыха при освоении учебного материала в зависимости от предыдущих нагрузок.

Перечисленные принципы определяют исходные положения, необходимые для моделирования развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

В целевой блок входит описание цели и задачи модели.

Целью разработанной модели является развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников за счет реализации познавательной потребности учащихся в ходе самостоятельной художественной деятельности в образовательном процессе начальной школы.

Главными педагогическими задачами модели являются:

– создание условий для формирования у учащихся целеустремлённости, интереса к художественной деятельности за счёт формирования у детей ценностных ориентаций по отношению к ней и уверенности в собственных возможностях;

– планомерное повышение сознательности и самостоятельности при решении учебных проблем и задач;

– развитие навыков рефлексии, самоконтроля и адекватного оценивания результатов художественной деятельности;

– формирование специальных художественных умений (анализировать произведения искусства; анализировать натуру; сравнивать произведения искусства и объекты окружающей действительности; классифицировать произведения искусства по определенному основанию; осмысливать собственные чувства, появляющиеся при восприятии художественного произведения или объектов и явлений окружающего мира; устанавливать соответствие между формой и содержанием; устанавливать связи и отношения между объектами, создавать и осмысливать замысел художественного изображения; планировать последовательность действий для осуществления замысла изображения; прогнозировать впечатление зрителя от создаваемой художественной работы и др.);

– формирование теоретических и практических знаний об искусстве, выразительных средствах и социальных функциях искусства, необходимых для осуществления художественной деятельности;

– реализация модели развития учебно-познавательной компетентности в процессе художественной деятельности направлена на преодоление проблем развития учебно-познавательной компетентности, связанных с недостатком художественного опыта и его слабой осмысленностью и систематизацией, отсутствием самостоятельности, малым словарным запасом и ограниченностью умений и навыков младших школьников;

– раскрытие процессуальной и содержательной сторон развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, создание условий для ее развития в художественной деятельности.

В структурно-содержательный блок модели входят:

– программа развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, содержащая четыре раздела, каждый из которых ориентирован на становление компонентов учебно-познавательной компетентности учащихся

(Раздел1 «Развитие ценностно-смыслового компонента», Раздел 2 «Развитие когнитивного компонента», Раздел 3 «Развитие операционно-деятельностного компонента», Раздел 4 «Развитие рефлексивно-оценочного компонента»). Разрабатывается программа в соответствии с представлением об учебно-познавательной компетентности младших школьников как об одной из ключевых компетентностей, в которую входят общеучебные умения, способность, готовность осуществлять различные способы учебно-познавательной деятельности. Учебно-познавательная компетентность младшего школьника является базовой по отношению к учебно-познавательной компетентности школьника, которая, в свою очередь, является основой развития познавательной компетентности человека. Разделы программы ориентированы на освоение младшими школьниками художественных действий (аттенционно-художественных, перцептивно-художественных, мнемическо-художественных, когнитивно-художественных, имажинитивно-художественных, сенсомоторно-художественных и вербально-художественных), которые позволяют развивать учебно-познавательную компетентность учащегося начальной школы. Содержание программы должно соответствовать ФГОС НОО второго поколения и Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ПООП НОО). Разделы программы могут интегрироваться с типовыми и авторскими программами по искусству (программа представлена в приложении А);

– этапы развития учебно-познавательной компетентности, разработанные с опорой на концепции поэтапного формирования умственных действий младших школьников (П.Я. Гальперин, В.А. Масленников, В.Д. Шадриков, Н.Ф. Талызина и др.) за счет обучения способам осуществления художественной деятельности;

– создание для учащихся проблемных ситуаций (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и др.) в процессе освоения предметного содержания предметов художественно-эстетического цикла.

Последовательность обучения действиям на каждом этапе развития учебно-познавательной компетентности представлена на рисунке 4.

Рисунок 4 — Этапы развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности

На репродуктивном этапе младшие школьники осваивают такие учебные действия, как узнавание, воспроизведение уже изученных знаний, повторение действий учителя, осуществление действий по заданному учителем предписанию, совершенствуют перцептивно-мнемические действия.

На алгоритмическом этапе развития учебно-познавательной компетентности младших школьников учащиеся осуществляют преобразующую деятельность, пытаются трансформировать знания, способ их получения для получения нового опыта в соответствии с изменившимися условиями, осваивают и совершенствуют выполнение действий наблюдения, анализа, конструирования, изображения и др. по заданному педагогом предписанию, а также действия преобразования (т.е. изменения, корректировки) по алгоритму педагога и лишь затем обучаются преобразовывать, изменять алгоритм действий в соответствии с задачей. Отметим, что первые два этапа являются «доинтеллектуальными».

С другой стороны, самостоятельное открытие алгоритма, как и участие в эвристической беседе, является типично проблемной (и часто весьма трудной)

задачей. Поэтому формирование перцептивно-мнемических, репродуктивных и алгоритмических умений у младших школьников является, хотя и недостаточным, но необходимым условием успешного осуществления художественной деятельности.

На интеллектуальном этапе необходимо включение детей в частично-поисковую деятельность, когда учащийся оперирует художественными знаниями, систематизирует их, практически самостоятельно преобразует их, открывает по наводящим вопросам учителя способ получения нового знания, совместно с учителем выстраивает план (алгоритм) наблюдения или изображения.

На творческом этапе художественная деятельность реализуется и анализируется учащимся самостоятельно.

Технологический блок модели включает в себя образовательные технологии, которые способствуют развитию учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

К таким технологиям относятся:

– технологии обучения визуально-информационному моделированию (С.В. Аранова, М.С. Каган, З.Н. Новлянская и др.);

– технологии личностно-ориентированного обучения младших школьников (В.В. Сериков и др.);

– технологии поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, В.П. Беспалько, В.А. Масленников, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.);

– технологии развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, И.П. Волков, Г.Д. Кириллова, Д.Б. Эльконин и др.);

– технологии проблемно-диалогического обучения (К.Д. Ушинский, Н.А. Менчинская, А.М. Матюшкин, М.Н. Скаткин, Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и др.);

– технологии задачного обучения (А.Н. Галагузова, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, Е.И. Машбиц, И.А. Ларионова и др.);

– технологии педагогической поддержки (Р. Арнхейм, О.С. Газман,

М.Н. Певзнер, Д.Б. Костер, Б. Сподек).

Управление развитием учебно-познавательной компетентности младших школьников осуществляется на основании наблюдений за учащимися, анализа учителем работ учащихся и их самооценок, рассуждений учащихся по ходу выполнения различных заданий, а также на основании результатов комплексной диагностики.

В связи с субъективной природой искусства следует отметить, что в тех случаях, когда предполагается единственный объективно-правильный ответ, учитель сообщает его только после выслушивания всех ответов и их обоснований. В том случае, когда единственный объективно-правильный ответ не может быть получен, то на первый план выступает логичность обоснования выбора ответа учащимся. Все подобные ответы должны быть выслушаны и обсуждены с учащимися во время урока или во внеурочной деятельности.

Важной составляющей развития учебно-познавательной компетентности младшего школьника, наряду с обучением и обучением друг друга под руководством педагога, является регулярная работа в «авторской позиции» (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина и др.) как учащихся, так и учителя (Д.Б. Костер). Таким образом, субъекты образовательного процесса (педагог и учащиеся) регулярно занимают на уроке позиции «учителя», «учащегося», а также «автора».

В процессе фронтальной работы с классом приоритет ответа предоставляется учащимся с низким уровнем развития учебно-познавательной компетентности. Дети с высоким уровнем развития указанной компетентности могут выступать в качестве ассистентов учителя, помогая слабым учащимся сформулировать свой ответ, например с помощью наводящих вопросов.

Художественная деятельность должна организовываться на уроках не реже двух раз в неделю. Это связано прежде всего с обратимостью изменений функционального и морфологического плана как умственной, так и физической деятельности. В соответствии с известными данными, при освоении художественной деятельности недопустимы перерывы более пяти дней.

В течение учебного года с периодичностью не реже двух раз проводится диагностика учебно-познавательной компетентности младших школьников. На основании сопоставления результатов первичной и контрольной диагностик выясняется характер динамики учебно-познавательной компетентности. При положительной динамике развития УПК и планомерном переходе большинством учащихся от низших его уровней к высшим делается вывод о достижении искомого результата.

Результативно-оценочный блок модели включает уровни и критерии развития учебно-познавательной компетентности младших школьников. Вывод о результативности модели проводится на основании анализа и интерпретации данных диагностики развития учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Для диагностики развития УПК младших школьников процесс и результат выполнения диагностических заданий могут оцениваться по выделенным в первой главе критериям: *ценностно-смысловому (*отношение к собственной учебно-познавательной деятельности, отношение к предметной области); *когнитивному (*знание и выполнение логических действий; владение предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи); *операционно-деятельностному (*владение целеполаганием, умение составить план и последовательность действий, умение завершить выполнение деятельности в срок, самостоятельность деятельности); *рефлексивно-оценочному (*умение контролировать процесс и результат собственной деятельности; самооценка деятельности).

Общий уровень развития УПК младших школьников определяется интегральным показателем на основании результатов всех диагностик по общим и специальным критериям.

Представленная модель развития учебно-познавательной компетентности в художественной деятельности может быть применена и при изучении младшими школьниками изобразительного, декоративно-прикладного искусства, архитектуры, дизайна на уроках изобразительного искусства и технологии.

Кроме того, модель может быть модифицирована для обучения младших школьников музыке, литературному чтению, хореографии в урочной, внеурочной работе, а также для дополнительного образования младших школьников.

Развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников должен осуществлять методически грамотный учитель, соответствующий требованиям профессионального стандарта педагога [200], регулярно повышающий свою педагогическую квалификацию.

В случае, когда преподавание изобразительного искусства и технологии в начальной школе осуществляется различными педагогами, должно быть создано научно-методическое объединение, координирующее их совместную деятельность по созданию системы, направленной на развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников. В данное объединение также могут входить учителя, преподающие музыку, литературное чтение, ведущие внеурочную деятельность общекультурной направленности, а также реализующие программы дополнительного образования детей в общеобразовательной школе. Главная роль в данном объединении отводится классному руководителю, который диагностирует уровень развития учебно-познавательной компетентности детей, анализирует полученные данные и разрабатывает общую траекторию развития учебно-познавательной компетентности учащихся. Данную траекторию следует учитывать учителям-предметникам для разработки образовательных маршрутов учащихся начальной школы.

Для реализации модели был разработан алгоритм ее реализации на практике. Данный алгоритм представляет собой однозначное пошаговое описание выполняемого шаг за шагом единообразного и опирающегося на конечное множество правил решения любой конкретной задачи из какого-либо класса задач. Решение задачи с помощью алгоритма разбивается на простые операции и осуществляется шаг за шагом [119]. В педагогическом словаре алгоритм определяется как предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса [169, с. 18].

Таким образом, алгоритм представляет собой систему действий и операций, применяемых по строго определенным правилам, приводящую к решению поставленной задачи [215, с. 24]. Алгоритм, разработанный для преподавателя, помогает ему решать различные виды педагогических задач (Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина и др.).

Под алгоритмом реализации описанной выше модели мы будем понимать последовательно реализуемые шаги, выполняемые педагогом, которые приводят к реализации модели. В рамках каждого шага алгоритма педагог проводит комплекс мероприятий, направленных на создание условий реализации модели в образовательном процессе начальной школы.

Алгоритм реализации разработанной модели включает несколько шагов: 1 первый (диагностика), 2 второй (проектирование и конструирование), 3 третий (реализация), 4 четвертый (оценка). В описании шагов алгоритма реализации модели были учтены условия развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности, выделенные в параграфе 1.3.

Опишем пошаговое содержание алгоритма реализации модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

Первый шаг (диагностика) предполагает выявление интереса к художественной деятельности, мотивации, выявления опыта выполнения художественной деятельности учащимися, определение уровня алгоритмических умений, уровня самостоятельности и произвольности деятельности, готовности учащегося решать учебные проблемы и задачи на материале изучения изобразительного искусства и технологии. Для этого педагогом подбирается комплекс диагностических методик и проводится диагностика развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, уточняются индикаторы оценки развития различных компонентов учебно-познавательной компетентности младших школьников, планирование мероприятий по формированию готовности педагога к развитию учебно-познавательной компетентности млад-

ших школьников (например, не реже одного раза в три года проводится повышение его квалификации); классным руководителем на основании данных диагностик согласовываются действия учителей, учащихся и родителей в развитии учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Второй шаг (проектирование и конструирование), на котором производятся уточнение последовательности формирования художественных действий, выбор программно-методического обеспечения, соотнесение предметного содержания с программой развития учебно-познавательной компетентности, учет особенностей образовательной среды, созданной в образовательном учреждении, осуществление календарно-тематического планирования, производится выбор педагогических технологий, отбор методов, приемов и средств обучения. Начинать реализацию модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников лучше в 1–2 классах на уроках изобразительного искусства и технологии (на материале изобразительного, декоративно-прикладного искусства, основ скульптуры, архитектуры и художественного конструирования). Общая учебная нагрузка составляет 2 часа в неделю.

Третий шаг (реализация) предполагает создание педагогом таких условий, как формирование интереса к художественной деятельности и стимулирование познавательной активности учащихся; организация интуитивного поиска и интенсивной и перспективной мотивации учащихся; отбор материала с точки зрения новизны и занимательности для учащихся; организация полихудожественной среды (создание условий для восприятия, сравнения и анализа художественных произведений различных видов и жанров искусств), создание оптимальных условий для восприятия, выявление не только объективных, но и субъективных характеристик объектов, чувств, мнений учащихся; помощь в «интеллектуализации аффекта» (т.е. в осознании эмоций и чувств учащихся); обучение визуально-информационному моделированию; реализуется поэтапное обучение художественным действиям; сочетание деятельности по восприятию и творческих задач в обучении; изучение колоративов учащимися в рамках различных предметов; развитие логических универсальных учебных действий

учащихся; использование в обучении эвристических, исследовательских и проектных методов; регулярное использование в разнообразных формах учебной работы диалогов и полилогов на уроках в течение учебного года; обучение рефлексии и самоконтролю деятельности; регулярная организация не только работы учащегося в «авторской позиции», но и собственные рассказы (отчеты) о своих художественно-творческих работах; субъективные условия восприятия; применение технологий педагогической поддержки, в частности создание комфортного педагогического климата, дифференцированного подхода к развитию учебно-познавательной компетентности младших школьников, выбор видов достаточно трудных, но посильных для учащихся видов деятельности, организация времени выполнения заданий с учетом средней работоспособности учащихся; оказание помощи в интеллектуализации и вербализации деятельности учащихся; управление и корректировка оценок работ учащегося одноклассниками.

Создание данных условий способствует включению учащихся в художественную деятельность в процессе разрешения новых проблем и задач (самостоятельно или совместно с учителем).

Четвертый шаг (оценка) заключается в своевременном проведении мониторинга развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, анализа результатов в соответствии с критериями, показателями и индикаторами результативности модели, на основании которых делается вывод о достижении цели (т.е. результативности модели) или составляется план коррекции;

Результативность данной модели определяется на основе сопоставления динамики развития учебно-познавательной компетентности учащихся экспериментальной и контрольной групп, а также определения достоверности различия сравниваемых групп до и после апробации модели. Более подробно критерии результативности будут описаны ниже в параграфе 2.3.

Теоретические положения исследования позволяют предположить, что внедрение разработанной модели и алгоритма ее реализации в практику

начальной школы позволит достичь большинству учащихся базового уровня развития учебно-познавательной компетентности младших школьников уже к окончанию второго класса. Однако данное положение потребует экспериментальной проверки. Описание хода эксперимента, а также его результаты будут представлены в параграфах 2.2 и 2.3 диссертации.

2.2 Экспериментальная реализация модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности

Покажем, как были реализованы положения, описанные в модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности на практике.

Напомним, что алгоритм реализации модели, представленной в параграфе 2.1, включает несколько шагов: первый (диагностику), второй (проектирование и конструирование), третий (реализацию), четвертый (оценку).

Первый шаг алгоритма реализации модели (диагностика) предполагал выявление и оценку психологических условий развития учебно-познавательной компетентности, а также создание следующих организационно-педагогических условий: отбор диагностических методик в соответствии с критериями и показателями, проведение диагностики развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, уточнение индикаторов низкого базового и повышенного уровней УПК младших школьников; анализ результатов диагностики; планирование мероприятий по формированию готовности педагога к развитию учебно-познавательной компетентности младших школьников.

В связи с этим в соответствии с критериями и показателями, указанными в параграфе 1.3 диссертации, были определены индикаторы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, подобраны методики диагностики развития учебно-познавательной компетентности младших школьников (перечень диагностик представлен в таблице Б.1 приложения Б, индикаторы — в таблице Б.2 приложения Б).

Для диагностики ценностно-смыслового компонента была выбрана модифицированная методика А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности» [98]. Предложенные в методике вопросы, направленные на выявление отношения и ведущих мотивов учебно-познавательной деятель-

ности, были включены в модифицированную методику Т.С. Комаровой (модификация методики представлена в Приложении В).

Для выявления уровня развития когнитивного компонента УПК были выбраны методики диагностики «Найди лишнее», «Идентификация объектов», [165], «Тест возрастающей трудности» («Прогрессивные матрицы» Дж. Равена) [172].

Уровень сформированности предметных художественных умений определялся по модифицированной методике Т.С. Комаровой «Диагностика интеллектуально-эстетического развития детей» [96; 180]. Модификация методики и бланки заданий представлены в приложении В.

Для диагностики операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонента УПК учащимся предлагалось выполнить корректурную пробу по Б. Бурдону [209] и побеседовать с исследователем после выполнения заданий модифицированной методики Т.С. Комаровой (Приложение В). Алгоритмические умения школьников диагностировались по методике В.А. Масленникова [165].

Для того чтобы учитывать психологические условия развития учебно-познавательной компетентности, необходимо определить уровень ее развития у младших школьников. С этой целью был проведен контрольный эксперимент.

В связи с тем, что наибольшая динамичность в развитии познавательных умений отмечается в первых и вторых классах (В.А. Масленников), а наибольшие сдвиги в художественном развитии школьников наблюдаются к концу второго класса (Е.И. Игнатьев и др.), для эксперимента были выбраны первые и вторые классы начальной школы. Эксперимент проходил на базе МАОУ «Гимназия № 4», МАОУ «СОШ № 23» и МАОУ «СОШ № 10» города Великий Новгород. Всего в исследовании приняли участие 172 учащихся первых и вторых классов.

Результаты диагностики развития учебно-познавательной компетентности заносились в протокол. Данные, полученные в ходе наблюдений, сопоставлялись с индикаторами уровней развития учебно-познавательной компетентно-

сти по каждому из критериев. В зависимости от степени выраженности показателя (индикаторов) каждый показатель может быть оценен по шкале от 1 до 3 баллов, где 1 соответствует низкому, 2 балла — базовому, а 3 — повышенному уровню развития компонента.

Уровень развития учебно-познавательной компетентности ($R_{упк}$) младших школьников определялся по средней арифметической данных по всем критериям (ценностно-смысловой ($R_ц$), когнитивный ($R_к$), операционно-деятельностный ($R_д$), рефлексивно-оценочный ($R_о$)) (формула 1).

$$\mathbf{R_{упк} = (R_ц + R_к + R_д + R_о)/4.} \quad \mathbf{(1)}$$

В ходе дифференцированного анализа данных генеральной совокупности младших школьников по методике Ф. Девиса [2] были установлены балловые границы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников. Так, повышенному уровню развития учебно-познавательной компетентности младших школьников соответствуют значения интегрального показателя $R_{упк}$ от 9,75 до 12,0. Базовому уровню соответствуют значения $R_{упк}$ от 7,27 до 9,76. Низкому уровню соответствуют значения интегрального показателя $R_{упк}$ от 7,26 и ниже.

В ходе исследования было выявлено, что повышенным уровнем развития УПК обладают только 2,2 % первоклассников. Базовый уровень учебно-познавательной компетентности характерен для 72,8 % учащихся вторых классов и 23,9 % первоклассников. 27,2 % второклассников и 73,9 % первоклассников характеризуются лишь низким уровнем развития УПК. Из бесед с классным руководителем было установлено, что учащиеся, имеющие повышенный уровень развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, занимаются в студиях изобразительного искусства в учреждениях дополнительного образования.

Результаты констатирующего эксперимента наглядно представлены на рисунке 5.

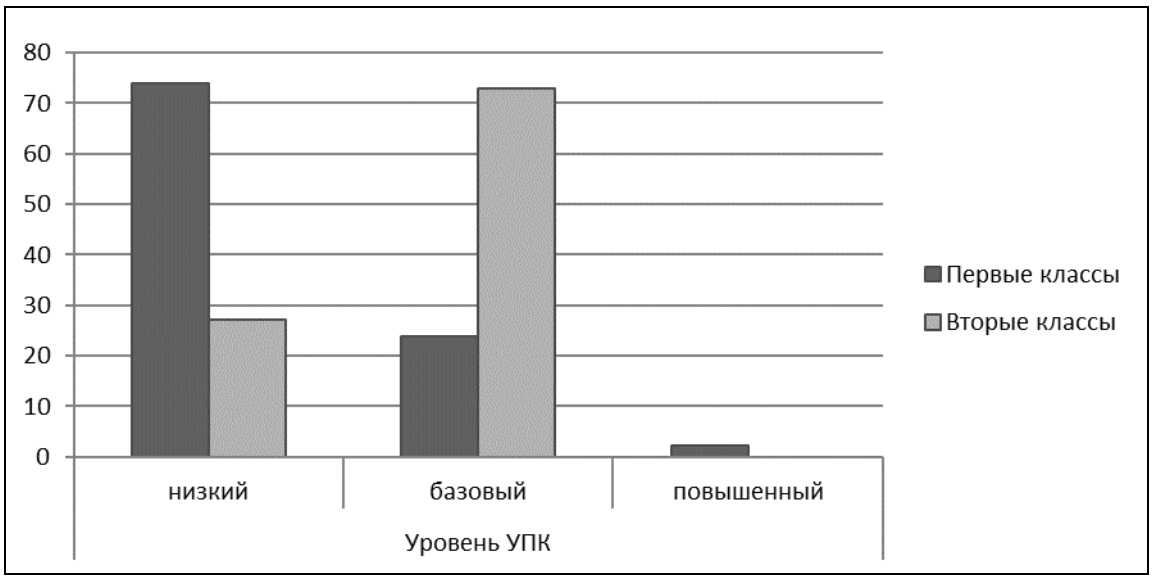


Рисунок 5 — Результаты диагностики учебно-познавательной компетентности младших школьников

Анализ результатов эксперимента показал, что у большинства учащихся первых и вторых классов учебно-познавательная компетентность развита на низком и базовом уровнях. Результаты исследования показывают, что учащиеся начальной школы испытывают значительные затруднения при выполнении логических операций в процессе изучения художественных произведений, деятельность учащихся характеризуется слабой осознанностью. Они испытывают серьезные затруднения в процессе организации собственной учебно-познавательной деятельности — как в процессе художественного анализа, так и в процессе художественного исполнения (выполнения). Учащиеся с низким уровнем развития учебно-познавательной компетентности обладали слабо развитыми предметными умениями. Процесс деятельности этими учащимися не продумывается, не планируется, средства художественной выразительности используются крайне неумело.

В ходе исследования было выявлено, что все дети с повышенным уровнем учебно-познавательной компетентности младших школьников получают дополнительное образование в области искусства. К началу обучения во втором классе за счет снижения мотивации к учебно-познавательной деятельности в области искусства, при повышении программных требований к готовно-

сти выполнять учебно-познавательную деятельность учащимися таких детей на описанной выборке обнаружено не было.

В ходе эксперимента были проанализированы условия развития учебно-познавательной компетентности и УПК в области искусства, созданные в образовательных организациях города Великий Новгород на примере МАОУ «СОШ № 10», МАОУ «СОШ № 23» и МОАУ «Гимназия № 4». Анализ организационно-педагогических условий, созданных на базе изучаемых образовательных учреждений, показал, что в течение 2010/2011 учебного года осуществлялся планомерный переход на Федеральный государственный стандарт начального основного общего образования. В связи с этим были разработаны основные образовательные (ООП) и рабочие (учебные) программы начального общего образования на основе Примерной основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС НОО [266; 210]. Целевыми ориентирами при их составлении являлись планируемые образовательные результаты, прописанные во ФГОС НОО, соответствующие возрастным возможностям и индивидуальным особенностям детей. Во всех обследуемых МОАУ разработаны программы развития универсальных учебных действий младших школьников, часть из которых составляет основу развития учебно-познавательной компетентности детей. В ООП начального общего образования всех указанных МАОУ определяются не только итоговые результаты, достижимые, но и промежуточные планируемые образовательные результаты. Отметим те из них, которые составляют результат развития учебно-познавательной компетентности на разных этапах обучения в начальной школе.

Так, к окончанию первого класса учащийся должен научиться определять умения, которые у него могут быть сформированы на основе изучения определенного раздела, уметь пересказывать прослушанную или прочитанную информацию, определять тему урока. Наряду с этим первоклассник должен уметь отвечать на простые вопросы учителя и находить необходимую информацию в учебнике, группировать предметы и объекты на основании суще-

ственных признаков, сравнивать их по выделенным признакам, выявлять сходство и различие.

К концу второго класса требования к умениям учащихся возрастают. Так, учащиеся должны научиться выявлять круг своего «незнания», самостоятельно формулировать вопросы, осуществлять поиск необходимой информации (в том числе и необходимой для выполнения учебного задания) в учебнике и других источниках. Предъявляются повышенные требования к умениям сравнивать и группировать предметы и объекты по нескольким основаниям. Дети должны определять закономерности, правила и на их основании выполнять деятельность. Также второклассники должны научиться составлять план пересказа, уметь составить подробный пересказ услышанного или прочитанного.

Все классы из исследуемой выборки обучались по системе «Школа 2100». Учебный предмет «Изобразительное искусство» преподавался по программе О.А. Куревиной Е.Д. Ковалевской, а «Технология» — по программе О.А. Куревиной и Е.А. Лутцевой [130;131]. Анализ указанных программ учебных предметов позволил отметить, что авторами слабо учитываются межпредметные связи в развитии УУД, обеспечивающих развитие учебно-познавательной компетентности.

Общение с педагогами показало, что специальной цели развития учебно-познавательной компетентности учащихся на уроках изобразительного искусства и технологии ими не ставилось. Также слабо учитывались следующие условия, влияющие на развитие УПК (уровень развития алгоритмических умений, интеллектуализации действий, учет личных потребностей и мотивации учащихся), что, скорее всего, негативно сказывается на уровне развития учебно-познавательной компетентности младших школьников.

В ходе общения с педагогами учебных заведений и анализа документации, представленной на сайтах учреждений, мы пришли к выводу, что, несмотря на высокий уровень профессиональной квалификации учителей (во всех классах преподавание велось учителями высшей категории), понимание педагогами необходимости развития учебно-познавательной компетентности млад-

ших школьников, а также возможности развивать учебно-познавательную компетентность детей на уроках изобразительного искусства и технологии, на практике большее внимание уделяется предметным компетентностям учащихся. Анализ ООП и учебных планов общеобразовательных учреждений показал, что количество учебных часов в неделю позволяет полноценно развивать учебно-познавательную компетентность младших школьников в художественной деятельности на уроках ИЗО и технологии (33 ч в год в 1 классах и 34 ч в год во 2 классах), только выстроив единую систему работы.

Анализируя ситуацию развития учебно-познавательной компетентности в образовательной практике, было выявлено, что недостаточно разработан механизм учета в образовательном процессе таких условий, как развитие компонентов УПК в единой логике, учет алгоритмических умений, интеллектуализации действий, личных потребностей и мотивации учащихся. Это еще раз подтвердило актуальность разработанной модели.

В соответствии со вторым шагом алгоритма реализации модели (проектирования и конструирования) были поставлены следующие задачи:

– уточнить последовательность формирования художественных действий и разработать программу развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности;

– установить соответствие между предметным содержанием и программой обучения художественным действиям учащихся и разработать тематическое планирование;

– произвести отбор подходящих методов и средств обучения, разработать задания на материале содержания «изобразительного искусства» и «технологии», способствующие развитию учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Основываясь на данных диагностики, была уточнена программа развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

При разработке Программы были поставлены следующие цели: развитие учебно-познавательной компетентности младшего школьника как интегративной характеристики личности учащегося, включающее в себя знание приемов, способов и методов учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, умение, навыки и опыт их применения, проявляющиеся в реализации познавательных потребностей в ходе преодоления учебных проблем, возникающих в мотивированно активной художественной деятельности на уроках «изобразительного искусства» и «технологии».

Главными задачами реализации Программы являлись: формирование у учащихся целеустремленности, интереса к художественной деятельности; формирование уверенности в собственных возможностях; формирование у учащихся общеинтеллектуальных умений и навыков, необходимых при восприятии и создании художественных произведений изобразительного искусства; формирование сознательности в процессе выполнения художественной деятельности; воспитание интереса и привычки к художественной деятельности; развитие навыков рефлексии, самоконтроля и адекватного оценивания результатов; обучение учащихся различным видам художественной деятельности; обучение умениям переноса известных способов деятельности в новые, неизвестные ситуации; формирование теоретических и практических знаний об искусстве.

Содержание программы было разбито на четыре раздела, соответствующих компонентам учебно-познавательной компетентности младших школьников: Раздел 1 «Развитие ценностно-смыслового компонента», Раздел 2 «Развитие когнитивного компонента», Раздел 3 «Развитие операционно-деятельностного компонента», Раздел 4 «Развитие рефлексивно-оценочного компонента».

Раздел 1 «Развитие ценностно-смыслового компонента» составили действия, направленные на формирование у детей стремления преодолевать трудности в художественной деятельности, не боясь возникающих ошибок, а также

понимания значения производимых действий и обучения им, не бояться ошибок.

В Раздел 2 «Развитие когнитивного компонента» входило обучение таким действиям, как выбор необходимых объектов восприятия, запоминания или преобразования; контроль за исполнением умственных и физических действий, необходимых для осуществления художественной деятельности; восприятие незнакомых художественных объектов; отбор существенной информации в процессе восприятия художественных объектов; определение структуры, формы, цвета, композиционного расположения, пропорциональных отношений воспринимаемых объектов; наблюдение за собственными переживаниями, вызываемыми художественным произведением, натурой, красотой окружающего мира; сравнение собственных переживаний при изменении объекта восприятия; запоминание новой информации (о художественном произведении, его авторе, замысле, средствах художественной выразительности, технике изображения, способах проведения последовательного анализа художественного произведения, собственной работы, работы одноклассника); отбор и структурирование необходимой существенной информации, имеющейся в прошлом опыте; выделение признаков художественных объектов, определение свойств различных материалов, сличение с эталонами; сравнение художественных объектов, выявление причинно-следственных связей и отношений различных объектов реальных, воображаемых, имеющих место в художественном произведении; выражение собственных чувств; выражение с помощью речи замысла работы и т.п.

В рамках реализации Раздела 3 «Развитие операционно-деятельностного компонента» учащимся предстояло научиться целеполаганию как фиксации, осознании и ориентировке в условиях учебно-познавательной проблемы и определении учебной задачи; планированию распределения времени и последовательности выполнения художественных действий; выбору оптимальных способов решения учебных задач; прогнозированию промежуточного и окончательного результата художественной деятельности и т.д.; представлению (идеомоторно) выполняемых действий и операций, необходимых для соверше-

ния художественной деятельности; конструированию новых способов решения художественных задач; планированию и регулированию учебного сотрудничества с учителем и сверстниками в процессе решения учебных проблем и задач; управлению движениями в процессе исполнительской деятельности; отбору наиболее рациональных движений и т.д.

В Раздел 4 «Развитие рефлексивно-оценочного компонента» входило обучение учащихся следующим действиям: припоминанию цели выполнения деятельности, выделению и принятию критериев оценки, оцениванию и самооценке визуально-информационных моделей по критериям, обоснованию собственной оценки, рефлексии и регуляции на промежуточных этапах деятельности и др.

В процессе реализации учебных элементов программы учащиеся воспринимали и анализировали художественные произведения, предметы культурно-исторического наследия народов, образцы выполнения учебно-художественных работ, фотографии архитектурных произведений, скульптуры и их фотографии. Выявляли цветовые сочетания, композицию и ритм, простые и сложные формы предметов, соотношение целого и частей, осуществляли выбор материалов и инструментов в зависимости от вида деятельности. Практическая деятельность учащихся была направлена на осмысленное освоение основных технологических приемов, необходимых для реализации задуманного, и качественное воплощение художественного образа как визуально-информационной модели в реальных материальных объектах с соблюдением требований эстетического вкуса.

Разработанная программа базируется на указанных в параграфе 2.1. принципах и отражает содержательный аспект развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности. Отметим, что построение программы позволяет интегрировать ее с любыми типовыми или авторскими рабочими программами по предметам «Изобразительное искусство» и «Технология». Для реализации модели наиболее подходящими по содержанию были выбраны программы образовательной системы «Школа

2100» О.А. Куревиной и Е.Д. Ковалевской «Изобразительное искусство» и О.А. Куревиной, Е.А. Лутцевой «Технология» [130; 131].

В процессе конструирования содержания обучения изобразительному искусству и технологии, в рамках которых планировалось развивать учебно-познавательную компетентность младших школьников, производилось объединение тематических предметных блоков, предусмотренных программами по «изобразительному искусству» и «технологии» с разделами программы развития учебно-познавательной компетентности младших школьников. Для удобства было разработано тематическое планирование, учитывающее содержание вышеназванных программ.

В связи с тесной связью мнемическо- и вербально-художественных действий с уровнем развития учебно-познавательной компетентности было принято решение вводить задания, требующие выполнения соответствующих действий на каждом занятии. Для этого были разработаны задания на узнавание объектов, припоминание и соотнесение изученных ранее знаний с новыми, заданий, которые требовали использования учениками ранее освоенных знаний и умений, а также словесного комментирования выполняемых действий.

Третий шаг алгоритма реализации модели предполагал проведение формирующего эксперимента в первых классах МОАУ «Гимназия № 4» (г. Великий Новгород, 23 человека) и вторых классах МОАУ «СОШ № 23» (г. Великий Новгород, 46 человек). В рамках формирующего эксперимента проводились выбор методов, приемов обучения, дидактических заданий, выбор средств, создание и учет условий, необходимых для развития учебно-познавательной компетентности младших школьников. На этом этапе в соответствии с планированием разрабатывались конспекты и технологические карты уроков, осуществлялось управление педагогическим процессом в ходе уроков.

Занятия проводились два раза в неделю по 40 минут. В процессе обучения проводилась работа по установлению младшими школьниками взаимосвязей изучаемого материала с уже знакомым и с планируемым для изучения в ближайшее время. На уроках изобразительного искусства и технологии школьники

были включены в художественную деятельность, опирающуюся на имеющиеся у учащихся знания, умения, способы деятельности, полученные на уроках окружающего мира (естествознания), литературного чтения и музыки. Использование и трансформация знаний и способов деятельности, полученных в процессе изучения других предметов, преследовали цель интеграции полученных предметных знаний, отработки известных логических действий в новых условиях и являлись средством развития учебно-познавательной компетентности учащихся. Таким образом, в процессе обучения были реализованы как внутрипредметные, так и межпредметные связи.

В соответствии с разработанной моделью развития УПК в художественной деятельности в образовательном процессе учитывались такие условия, как общность целей и установок педагога и учащихся. Для этого учитель предлагал учащимся подумать, зачем нужно выполнять вид деятельности, предлагаемый для обучения. Учащиеся включались в самоактуализацию знаний и способов деятельности.

Для формирования положительного эмоционального отношения к деятельности детям предлагалось ответить на вопросы: «Зачем нам нужно выполнить это задание?», «Где и для чего могут пригодиться полученные знания?», «Как их можно использовать на практике?», «Понравилось ли выполнять задания?», «Что понравилось на уроке?», «Что изменится, если ты научишься… ?», «Почему важно это изучить/узнать?» и т.п., использовались дидактические игры, содержание которых включало различные художественные действия.

Одним из условий сохранения интереса к деятельности на уроках изобразительного искусства и технологии является новизна. Поэтому учащимся предлагались различные неизвестные произведения искусства для анализа.

Для понимания учащимися специфики каждого из видов искусств предлагались задания на выделение признаков каждого из видов, на группировку произведений искусств (их репродукций, копий, фотографий), на классификацию произведений искусств, сравнение их по одному или нескольким основаниям. Также учащимся предлагались задания на определение известных

средств художественной выразительности, которые можно использовать в процессе исполнения (художественного выражения, конструирования).

Учет специфики вида искусства проявлялся как в отборе наглядных материалов для восприятия, так и в составлении заданий на выявление признаков предметов и явлений, на которые обращают внимание художники, создающие произведения данного вида искусства. Так, при изучении основ живописи учащиеся обучались обращать внимание на цвет и форму, величину, размер, предметов, при освоении основ графики — на светлоту и форму, размер, величину, фактуру предметов, при знакомстве с декоративно-прикладным искусством — на ритм, форму, величину изображений, при знакомстве с архитектурой — на составные части конструкции, простые геометрические фигуры, составляющие объемные формы, и т.п.

Полихудожественный подход реализовывался при создании на уроках изобразительного искусства и технологии условий для выполнения сравнения произведений различных искусств, выявления общих и специфических для них средств художественной выразительности, а также при обучении переносу знакомых художественных действий из известной ситуации в неизвестную.

Чтобы создать условия для вербализации, на каждом уроке учащиеся включались в ситуации, требующие от них построения монологического высказывания (по предложенной теме, по заданному вопросу), участия в диалогах (постановка вопросов, построение ответа), с использованием простейших логических выражений типа: «…и/или…», «если…, то…», «не только, но и…», выдвижения гипотез и обоснования высказанного суждения, составления устных отчетов и самоотчетов учащихся о проделанной индивидуальной и групповой работе и т.п.

Важнейшим условием развития учебно-познавательной компетентности младших школьников является интеллектуализация. Поэтому на уроках изобразительного искусства и технологии предусматривались: проведение простейших измерений разными способами (в том числе и визирования); различные наблюдения (за объектами окружающего мира, за произведениями изобрази-

тельного искусства, конструктивными решениями); соотнесение результатов с целью наблюдения, опыта (ответ на вопрос «Удалось ли достичь поставленной цели?»); выявление с помощью сравнения отдельных признаков, характерных для сопоставляемых предметов; анализ объектов, сравнение («Чем похожи?», «По каким признакам похожи, а по каким отличаются?»); объединение предметов по общему признаку (что лишнее, кто лишний, такие же, как…, такой же, как…); анализ отношений и связей объектов (например, при различении целого и частей, выделении пропорциональных отношений, выявлении впечатления от цветового решения и др.).

Планировалось, что данные действия будут выполняться младшими школьниками при изучении произведений искусства как знаково-символические модели при составлении простейших графических моделей; в ходе описания свойств и качеств изучаемых объектов; в процессе формирования «выводных» знаний; в ходе обоснования выбора способа выполнения и изготовления, выбора материала; при определении рациональных путей (необходимых технологических операций) его изготовления; в процессе самостоятельного установления последовательности действий для решения учебной задачи и практической реализации замысла (поиск закономерностей, ответы на вопросы «Зачем и как это делать?», «Что и как нужно делать, чтобы достичь цели?»); при определении способов контроля и оценки деятельности («Такой ли получен результат?», «Правильно ли это делается?»); при прогнозировании трудностей («Какие трудности могут возникнуть и почему?»); при определении причин возникающих трудностей и поиске путей их устранения; в процессе нахождения ошибок в работе и их исправления.

На уроках изобразительного искусства и технологии с целью развития учебно-познавательной компетентности использовались дидактические игры, в ходе которых учащиеся осуществляли поиск неизвестных законов и закономерностей, способов деятельности, алгоритмов, а также применение известных способов интеллектуальной деятельности в новых условиях при изучении «художественного содержания».

Для постепенного усложнения деятельности учебный процесс выстраивался в соответствии с концепцией об уровнях усвоения опыта В.П. Беспалько [29], в которой определяется последовательный переход от репродуктивной к творческой деятельности. Методы и методические приемы организации художественной деятельности представлены в приложении Г.

Рассмотрим подробнее работу на каждом этапе развития учебно-познавательной компетентности.

Организация художественной деятельности на репродуктивном этапе развития учебно-познавательной компетентности младших школьников необходима для изучения техники рисунка, формирования технических навыков изображения (графической подготовленности), при изучении знаний, которые невозможно вывести из имеющегося у учащихся опыта (например, сообщение новых терминов, рассказ о произведении искусства, о художнике). При выполнении практической деятельности алгоритм ее выполнения не только озвучивался, но и был представлен на доске с указанием последовательности действий.

При осуществлении фазы ориентировки в условиях и постановки задачи на репродуктивном уровне учащимся сообщалось условие задачи, обосновывалась необходимость ее разрешения, предлагался выбор средств и видов деятельности, описывалась последовательность действий, проводился контроль за их выполнением. Затем осуществлялась оценка результатов с учетом адекватности результата поставленным задачам. На данном этапе использовались вопросы, требующие актуализации уже известных детям сведений или фактов («Как называется эта картина?», «Какие виды художественных инструментов и материалов следует использовать?», «Какие действия нужно выполнить?» и т.п.).

Значительное место занимали и задания, направленные на узнавание уже знакомого объекта или понятия (например, задания, направленные на воспоминания, к какой эстетической категории, виду, жанру искусства может быть отнесено уже знакомое учащимся художественное произведение). Затем задания

усложнялись. Например, включались задания на узнавание целого по его существенным признакам (например, игра «Угадалки», в ходе которой учащимся предлагалось узнать понятие или художественный объект по характерным признакам).

На трансформационном (алгоритмическом) этапе фаза постановки задачи также осуществлялась учителем. Учитель мог использовать как объяснительно-иллюстративный, так и проблемный метод обучения. Учащимся периодически предлагалось самостоятельно сделать вывод из сообщенных учителем фактов (трансформировать знания), вспомнить, как выполнялись логические действия в других предметах, попробовать осуществить их с художественными произведениями, объектами, явлениями.

В фазе ориентировки в условии задачи наблюдения за художественным объектом могли использоваться как проблемный и эвристический методы. Формулировка замысла будущей работы обычно производилась учителем, но детали могли корректироваться учащимися по собственному выбору. Выработка плана решения задачи и его практическое воплощение, в зависимости от цели работы, производились либо по точному предписанию (алгоритму) учителя, либо по самостоятельно построенному или преобразованному алгоритму. Иногда на этих этапах учащимся предлагалось определить алгоритм, основываясь на известном результате выполнения работы (выполнение действий по алгоритму распознания). Оценивание и корректировка работы также выполнялись по определенному алгоритму (плану) учителя (или совместно созданному).

Наибольший объем программного содержания осваивался учащимися на интеллектуальном этапе.

В этом случае художественная деятельность начиналась с создания учителем проблемной ситуации.

При создании проблемных ситуаций мы опирались на рекомендации по созданию проблемных ситуаций, разработанные в работах В.А. Крутецкого,

И. Ломпшера, Р. Гуллаша, В.А. Масленникова и др. Учащимся предлагались следующие учебные задачи:

1) с недостаточными исходными данными. Отсутствие каких-то данных не позволяет дать однозначный ответ на поставленный вопрос. Учащиеся должны проанализировать такую задачу, объяснить, почему однозначный ответ невозможен, и дополнить недостающие условия;

2) с избыточными исходными данными. Лишние данные делают задачу громоздкой. Учащиеся должны выявить необходимые для решения задачи данные и абстрагироваться от избыточных;

3) с несколькими вариантами решения. Каждый вариант оценивается учащимися с точки зрения его экономности и рациональности;

4) с несформулированной целью. Цель логически вытекает из исходных данных. Учащиеся должны выявить логику исходных данных, сформулировать цель задачи;

5) видоизмененные задачи, когда известный учащимся тип задач преобразуется таким образом, что предстает как совершенно незнакомый. Учащиеся должны проанализировать проблемную ситуацию с иных точек зрения, т.е. отказаться от шаблонного мышления [165].

Например, когда предлагались задания, такие как: «каким образом художник может передать движение?» или «как выразить свое отношение к изображаемому?», «как выразить свое настроение?» и т.п.

Этап ориентировки в условиях задачи художественной деятельности проходил в ходе эвристических бесед-наблюдений, которые использовались для активизации учебной деятельности детей на уроках изобразительного искусства.

Благодаря использованию эвристических бесед-наблюдений учащиеся получали новые или обобщали и закрепляли уже имеющиеся знания, необходимые для осуществления практической деятельности. Такие беседы велись фронтально, поэтому каждый из учеников мог выразить свою точку зрения.

Характерным признаком эвристического наблюдения-беседы является то,

что умелой постановкой вопросов педагог активизирует художественную деятельность младших школьников, наталкивая их на необходимость иначе посмотреть на знакомые факты или явления либо включить новые знания в систему уже имеющихся. С помощью соединения имеющихся знаний, сравнения, установления причинно-следственных связей ученики в конце концов самостоятельно (или относительно самостоятельно) осознают факты и явления и усваивают новые знания. В этих условиях учитель является не регламентирующим и указующим руководителем, а равноправным участником общего разговора [173].

Эвристические наблюдения-беседы проводились на различных фазах художественной деятельности. По преобладающему виду художественных действий, необходимых при ответе, вопросы бесед можно подразделить на группы (Приложение Д).

Вопросы аналитического характера задавались для активизации деятельности при восприятии художественных произведений. Это были вопросы на анализ структуры (анализ сюжета, композиции, цветового исполнения, техники исполнения, линий, пропорций, средств художественной выразительности и т.д.). Аналогичные вопросы задавались учащимся при изображении с натуры, в процессе изготовления различных поделок, конструировании и т.п.

Особенно трудным для детей являлся анализ отношений изображаемых или конструируемых объектов. Чтобы привлечь внимание детей к этой операции, им задавались вопросы на анализ реальных отношений линий, плоскостей, цветов, пропорций в рассматриваемых объектах и сравнение этих отношений с теми, которые имеют место в их рисунках.

Вопросы на абстрагирование были направлены на выделение самого главного, самого существенного в воспринимаемых объектах. Они облегчали восприятие, запоминание и воспроизведение информации. Так, например, определение композиционного центра значительно облегчало восприятие и способствовало осмыслению воспринимаемого сюжета. Вопросы, направленные на выделение существенного, использовались при восприятии произведе-

ний искусства, их изображений, репродукций, поделок, а также в ходе обобщения изученного.

Вопросы на обобщение задавались после обстоятельного анализа. Целью этих вопросов являлось художественное осмысление воспринимаемого, создание нужного эмоционального настроя у детей. К этой группе относились следующие вопросы: «Какое впечатление у тебя создалось от просмотра этой картины?», «В чём для тебя смысл этого произведения?», «Какими средствами художественной выразительности художник смог передать эту идею?»

Вопросы на сравнение помогали детям более тонко дифференцировать различные цвета, форму объектов, типы линий и т.д. Данные вопросы служили для активизации внимания и включения детей в процесс наблюдения или контроля.

В фазе выдвижения гипотезы учащиеся под руководством учителя формулировали предположения, которые необходимо было проверить в собственной практической деятельности. Приведем примеры таких предположений, очевидных для взрослого, но являющихся новыми для школьников: «с помощью особых цветовых сочетаний (колорита) художник может передать свое отношение к изображаемому», «с помощью особого построения ритма картины художник может передать динамику движения», «с помощью характера линии художник может передать свое отношение к изображаемому» и т. п.

Некоторые гипотезы были сформулированы учителем, другие выдвинуты учащимися и записывались на доске, так как у младших школьников небольшой объем памяти и слабо развита долговременная память. Гипотезы могли предлагаться и в готовом виде. Тогда учащимся предлагалось определить, каким образом можно их проверить. Разумеется, этот вид деятельности был запланирован с самого начала, но учащимся это было неизвестно, и они считали, что удачно выбрали вид практической деятельности самостоятельно. Таким образом, поддерживался интерес к последующей работе.

Следующей фазой являлась выработка общей стратегии решения задачи, когда учащиеся готовились непосредственно к собственной практической дея-

тельности.

В следующей фазе художественной деятельности происходил подбор соответствующих средств для выполнения практической деятельности. Во время реализации замысла с учащимися обсуждалась последовательность предстоящих действий: «Что изобразим раньше: фон или предметы? Почему?», «С чего начнем выполнять …?», «Что ты сделаешь потом?».

Ответы на данные вопросы подсказывали учащимся общий алгоритм деятельности. В ряде случаев алгоритм мог индивидуально варьироваться. С учащимися, которые изначально имели низкий уровень развития УПК, последовательность действий обсуждалась индивидуально.

Индивидуально обсуждался выбор техники изображения / способа конструирования и средств художественной выразительности. В целях реализации принципа сознательности при поиске выразительных средств осуществления замысла использовались вопросы на обоснование выбора техники рисунка: «Какие средства художественной выразительности подойдут для воплощения твоего замысла?», «Какая из изученных нами техник лучше подойдет для выражения твоего замысла?». Перед тем, как задать данные вопросы, предварительно выяснялись замысел и сюжет рисунка ученика. Для того чтобы помощь детям в уточнении замысла рисунка, использовались вопросы на конкретизацию. Они значительно облегчали осмысление изучаемого материала, а также способствовали практическому применению имеющихся знаний.

Важной фазой художественной деятельности являлась декомпозиция, на которой осуществлялся выбор соответствующих средств художественной выразительности (цвета, композиции, линий и т.п.), который осуществлялся учащимися преимущественно самостоятельно, хотя допустимы были и консультации учителя. В ходе консультаций учитель не давал определенного ответа на соответствующий вопрос учащегося, но с помощью наводящих вопросов подводил его к решению. Одним из условий выполнения практической деятельности было создание оригинальных решений, которые не встречались бы у других ребят.

Усложнение учебной художественной деятельности в фазе композиции проводилось в следующем порядке: копирование, преобразование, реставрация (восстановление объекта с наличием отсутствующих элементов), самостоятельное изображение в соответствии с собственными представлениями.

Отметим, что уроки изобразительного искусства и технологии предоставляли неисчерпаемый материал для организации учебной исследовательской деятельности учащихся. Для этого использовались задания типа «создай палитру художника, написавшего эту картину», «Как выразить свое настроение в искусстве?» и др. В ходе таких «учебных исследований» ученики совместно с педагогом вырабатывали план действий. Обычно такие задания выполнялись учащимися в группах или в парах. В группах выбирался командир, который распределял, контролировал деятельность участников группы, докладывал о результатах проделанной работы. В некоторых случаях о результатах проделанной работы докладывали все участники группы — тогда вопросы учителя на понимание материала были адресованы каждому учащемуся.

Художественная деятельность в группе способствовала созданию творческой атмосферы, укреплению дружеских отношений, пониманию и принятию мнения другого. Для учащихся первого класса групповая работа была сравнительно новым видом деятельности, поэтому для успешного функционирования групп детям приходилось помогать в организации совместной работы.

Завершающей фазой художественной деятельности являлась фаза контроля, когда проводилось сличение полученных результатов с исходными условиями. При осуществлении данной фазы проводились индивидуальные или фронтальные беседы. Чтобы активизировать контролирующие действия, использовались вопросы, направляющие внимание детей на сравнение полученного результата с изображаемым объектом при рисовании с натуры или с замыслом работы («Какую неточность ты допустил?», «Почему не получилось? Как исправить ошибку?», «Как можно усилить свой замысел?»). Если ученик затруднялся при ответе на такие вопросы, то вопрос переформировался на более конкретный.

При обучении детей оценке предлагались вопросы на сравнение рассматриваемых рисунков, выполненных другими детьми («Какой из рисунков вам больше понравился? Почему?»). При этом обязательно обращалось внимание на художественные достоинства (красоту, фантазию, оригинальность творческого замысла, реалистичность (когда стояла такая задача), выразительность используемых средств, эмоциональное воздействие и т.д.) творческих работ.

В ходе таких эвристических бесед-наблюдений использовались проблемные ситуации, например: «Как можно передать с помощью цвета различное настроение?». Для ориентировки учащихся в условиях задачи использовались вопросы на анализ структуры, анализ отношений, абстрагирование, синтез, сравнение, классификацию, обобщение, конкретизацию.

Периодически учащимся предлагались вопросы на преобразование. Такие как: «Что бы ты изменил, если бы являлся автором?», «Как изменились бы смысл и впечатление, производимое художественным объектом?», «Можно ли изменить цвет изображенных/изображаемых предметов?», «В какой последовательности можно выполнить действия, чтобы получился такой результат?», «Как изменится смысл произведения, если изменить композиционное решение?». Такими вопросами сопровождались зарисовки с натуры, изображения по представлению, выполнение и анализ различных аппликаций, художественно-конструкторских и декоративных работ.

В ходе эвристической беседы учащиеся выдвигали предположения, которые потом проверялись в ходе практической деятельности.

На заключительной фазе художественной деятельности сверялись полученные результаты с исходными условиями задачи. Учащиеся описывали сюжет и отгадывали замысел рисунка одноклассника. Зачастую они сами рассказывали о сюжете и замысле своей работы.

На творческом этапе выполнения художественной деятельности перед учащимися ставилась проблема, разрешение которой требовало включения учащихся в учебную художественную деятельность. В процессе решения проблемы учащиеся выполняли самостоятельный поиск неизвестных им законо-

мерностей использования средств художественной выразительности, техник работы различными художественными материалами. Заключительный этап деятельности выполнялся совместно с учителем. Но если на репродуктивном уровне учитель описывал и находил достоинства и недостатки работы, подсказывал пути дальнейшего исправления ошибок, то на трансформационном и частично-творческом уровнях учащийся выполнял эти действия с помощью наводящих вопросов, а на творческом уровне дети сами рассказывали о сюжете, о замысле и выборе средств художественной выразительности.

На каждом занятии включались задания рефлексивного характера (Расскажи, что ты сегодня понял, осознал и научился делать и как ученик, и как художник, какие представления изменились. Отметь, что тебе особенно понравилось на занятии. Подумай, где могут пригодиться эти знания, умения, навыки, полученные и отработанные на уроке: на других уроках, в различных жизненных ситуациях.). Задания для рефлексивной деятельности постепенно усложнялись.

Таким образом, на уроках происходило чередование репродуктивной, алгоритмической, интеллектуальной и творческой деятельности. Ученикам приходилось то следить за рассуждениями учителя, то включаться в них самим, находить оригинальные решения проблем, сводить их к задачам, искать применение полученным знаниям, анализировать свою деятельность, прогнозировать, какое впечатление произведут их работы на окружающих.

Благодаря многовариантности трактовок художественного произведения, множества путей выражения одного и того же замысла возникали дискуссии. Педагогом отмечались все интересные идеи, благодаря чему поддерживался интерес к художественной деятельности.

Проведение формирующего эксперимента позволило подтвердить реализуемость разработанной педагогической модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников. Результаты формирующего эксперимента, их анализ рассматриваются подробно в следующем параграфе.

2.3 Результативность реализации модели формирования и развития учебно-познавательной компетентности младших школьников средствами художественной деятельности

Изучением различных сторон результативности и эффективности образования занимались такие педагоги, как Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.Н. Богуславская, А.А. Вербицкий, А.Е. Марон, Е.А. Марон, М.И. Махмутов, Т.И. Пуденко, С.А. Сафонцев и др. Однако, как отмечает в своих работах Т.И. Пуденко, в педагогике в настоящий момент не выработано единого взгляда на понятие эффективности, зачастую отождествляемой с результативностью, а также с качеством результатов деятельности [216]. Поэтому в нашем исследовании данные понятия будут употребляться как синонимы.

Под результативностью обычно понимается свойство системы или способность включенных в нее субъектов достигать определенного ожидаемого результата. В педагогике она определяется путем сопоставления реальных результатов с установленным стандартом или с планируемым результатом [15].

Результативность модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности определялась в ходе выполнения четвертого шага разработанного алгоритма.

Для решения задачи нашего исследования, связанной с определением результативности педагогической модели, была разработана система критериев, показателей и индикаторов компетентности учащегося и проведения мониторинговых исследований.

Критерии результативности соответствовали критериям оценки уровня развития учебно-познавательной компетентности (ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный). В дополнение к вышеперечисленным был добавлен интегральный критерий. В связи с тем, что для оценки результативности модели необходимо было определить не только уровни, но и динамику развития, показатели результативности модели и

показатели развития учебно-познавательной компетентности учащихся отличаются.

Анализируя работы В.П. Беспалько, можно сделать вывод, что для оценки результативности разработанной модели необходимо определить достижение цели большинством учащихся, сопоставить средние количественные показатели, а также выявить уровень «разброса» значений интегрального показателя учебно-познавательной компетентности учащихся контрольных и экспериментальных групп за определенный отрезок времени (например, за учебный год).

Чтобы установить результативность экспериментальной работы и определить влияние реализации модели художественного развития младших школьников в художественной деятельности, выделим показатели оценки результативности рассматриваемой модели.

В соответствии с целями и задачами нашего исследования, выделенными выше критериями, а также возрастными особенностями учебно-познавательной компетентности учащихся начальной школы, характеристиками выборки учащихся и возможностью применения нетрудоемких методов статистической обработки были определены показатели результативности разработанной и апробированной модели.

Так, показателями результативности модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности являются: превосходство экспериментальной группы над контрольной по уровню развития учебно-познавательной компетентности в конце эксперимента по критерию U Манна-Уитни; увеличение процентного отношения учащихся с повышенным и базовым уровнем учебно-познавательной компетентности в экспериментальных группах по сравнению с контрольными при одинаковом начальном соотношении учащихся с различными уровнями в них (оценка распределения значений по φ* критерию Фишера); структурный статистически достоверный положительный сдвиг в динамике показателей развития учебно-познавательной компетентности в экспериментальной группе (Т-критерий Уилкоксона, не превышающий стандартное для исследуемой выборки

значение, отличное в меньшую сторону от аналогичного значения у контрольной группы); положительный сдвиг в динамике средних показателей ценностно-смыслового, когнитивного, операционно-деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов учебно-познавательной компетентности в экспериментальной группе, превосходящий аналогичные показатели динамики в контрольных группах (достоверность разности выборочных средних данных по Плохинскому); наличие качественных показателей у учащихся, соответствующих повышенному уровню учебно-познавательной компетентности младших школьников; высокий темп достижения результата (базового и повышенного уровня учебно-познавательной компетентности младших школьников), а также положительная динамика развития учебно-познавательной компетентности младших школьников. В таблице 6 проведено соответствие критериев, показателей и индикаторов результативности модели.

Таблица 6 — Критерии и показатели результативности модели учебно-познавательной компетентности младших школьников (1–2 классы)

Критерии	**Показатели**	**Индикаторы**
Ценностно-смысловой	– структурный статистически достоверный положительный сдвиг в динамике развития ценностно-смыслового компонента УПК в экспериментальной группе младших школьников; – положительный сдвиг в динамике средних показателей развития ценностно-смыслового компонента в экспериментальной группе, превосходящий аналогичные показатели динамики в контрольных группах; – положительная динамика доли учащихся в группе, проявляющих показатели, соответствующие повышенному уровню развития ценностно-смыслового компонента учебно-познавательной компетентности младших школьников	– эмпирическое значение Т-критерия Уилкоксона не превышает стандартное для исследуемой выборки значение для уровня значимости $p < 0,01$; – достоверность разности выборочных средних данных (по Н.А. Плохинскому). – положительное отношение к собственной учебно-познавательной деятельности; – положительное

Продолжение таблицы 6

Критерии	**Показатели**	**Индикаторы**
		отношение к предметной области; – положительное отношение к художественному наследию, желание его изучать в дальнейшем
Когнитивный	– структурный статистически достоверный положительный сдвиг в динамике показателей развития когнитивного компонента учебно-познавательной компетентности в экспериментальной группе; – положительный сдвиг в динамике средних показателей развития когнитивного компонента в экспериментальной группе, превосходящий аналогичные показатели динамики в контрольных группах; – наличие качественных показателей у учащихся, соответствующих повышенному уровню развития когнитивного компонента УПК младших школьников	– эмпирическое значение Т-критерия Уилкоксона не превышает стандартное для исследуемой выборки значение для уровня значимости $p < 0,01$; – достоверность разности выборочных средних данных (по Н.А. Плохинскому). Учащийся: – имеет представление о способах получения знаний; – хорошо выполняет логические действия (анализ, сравнение, классификация и др.); – хорошо владеет предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи; – может выполнять различные художественные действия в незнакомой ситуации;

Продолжение таблицы 6

Продолжение таблицы 6

Критерии	Показатели	Индикаторы
Операционно-деятельностный	– структурный статистически достоверный положительный сдвиг в динамике показателей развития операционно-деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности в экспериментальной группе; – положительный сдвиг в динамике средних показателей развития операционно-деятельностного компонента в экспериментальной группе, превосходящий аналогичные показатели динамики в контрольных группах; – наличие качественных показателей развития операционно-деятельностного компонента у учащихся, соответствующих повышенному уровню учебно-познавательной компетентности младших школьников	– эмпирическое значение Т-критерия Уилкоксона не превышает стандартное для исследуемой выборки значение для уровня значимости $p < 0,01$; -достоверность разности выборочных средних данных (по Н.А. Плохинскому). Учащийся: – умеет составить план и последовательность действий; – завершает выполнение деятельности в срок; – самостоятельность деятельности; – осмысленность использования средств решения задачи; – умеет выявлять и решать поставленные проблемы, задачи самостоятельно
Рефлексивно-оценочный	– структурный статистически достоверный положительный сдвиг в динамике показателей развития рефлексивно-оценочного компонента учебно-познавательной компетентности в экспериментальной группе младших школьников; – положительный сдвиг в динамике средних показателей рефлексивно-оценочного компонента в экспе-	– эмпирическое значение Т-критерия Уилкоксона не превышает стандартное для исследуемой выборки значение для уровня значимости $p < 0,01$; -достоверность разности выборочных

Продолжение таблицы 6

Критерии	Показатели	Индикаторы
	риментальной группе, превосходящий аналогичные показатели динамики в контрольных группах; – наличие качественных показателей у учащихся, соответствующих повышенному уровню развития рефлексивно-оценочного компонента УПК младших школьников	средних данных (по Н.А. Плохинскому). Учащийся: – хорошо владеет умениями контроля и рефлексии процесса и результата собственной деятельности. – умеет удерживать внимание на учебно-познавательной задаче; – четкое понимание целей собственной деятельности; – самооценка адекватная
Интегральный	– превосходство экспериментальной группы над контрольной по уровню развития учебно-познавательной компетентности в конце эксперимента; – увеличение процентного отношения учащихся с базовым и повышенным уровнем учебно-познавательной компетентности в экспериментальных группах к концу учебного года по сравнению с контрольными при одинаковом начальном соотношении учащихся с различными уровнями в них	– эмпирическое значение U -критерия Манна-Уитни превышающее его контрольное значение для уровня значимости p = 0,01; – оценка распределения показателей УПК после реализации модели по φ* (критерию Фишера)

Для определения результативности модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников наряду с экспериментальными классами (вторые классы МОАУ СОШ № 23 (Э2, 46 человек) и первом классе МОАУ «Гимназия № 4» (Э1, 23 человека)) были определены контрольные классы учащихся, которыми стали второй класс МОАУ «Гимназия №

4» и второй класс МОАУ «СОШ № 10» (К2, 46 человек), а также первый класс МОАУ «СОШ № 23» (К1, 23 человека). Все учащиеся обучались по системе «Школа 2100». В экспериментальных и контрольных классах учащихся в начале и конце учебного года проводилась диагностика учебно-познавательной компетентности младших школьников.

До начала экспериментальной работы была проведена проверка нормальности распределения показателей развития учебно-познавательной компетентности учащихся контрольных и экспериментальных классов. Для этого были определены показатели асимметрии и эксцесса, а также их ошибки репрезентативности по формулам, указанным Н.А. Плохинским [199]. Оценка отношений показателей асимметрии и эксцесса к их ошибкам репрезентативности показала, что их абсолютные величины не превышают в три раза значения своих ошибок репрезентативности, поэтому был сделан вывод о нормальном распределении показателей развития учебно-познавательной компетентности как в контрольных, так и в экспериментальных группах.

Опишем результаты определения результативности модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников по всем вышеперечисленным критериям.

Для выявления структурного статистически достоверного положительного сдвига в динамике показателей развития учебно-познавательной компетентности в экспериментальных (Э1, Э2) и контрольных (К1, К2) группах был применен Т-критерий Уилкоксона.

Определение Т-критерия Уилкоксона (Wilcoxon) производилось по формуле (2):

$$T_{эмп.} = \sum R_r, \qquad (2)$$

где: $T_{эмп.}$ — значение Т-критерия Уилкоксона; R_r — ранговые значения сдвигов в нетипичном направлении (с более редким знаком).

Результаты определения структурного статистически достоверного положительного сдвига в динамике показателей развития компонентов УПК в экс-

периментальных (Э1, Э2) и контрольных (К1, К2) группах по Т-критерию Уилкоксона приведены в приложении Е.

Анализ эмпирических значений Т-критерия Уилкоксона показывает, что в экспериментальных вторых классах интенсивность сдвигов в положительную сторону по показателям развития компонентов развития учебно-познавательной компетентности превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Во вторых контрольных классах наблюдается преобладание интенсивности отрицательных сдвигов над положительными по показателям ценностно-целевого компонента, а также по интегральному показателю развития УПК. По интегративным показателям развития остальных компонентов УПК отмечено преобладание положительных сдвигов.

Во всех первых классах наблюдались структурные статистически достоверные положительные сдвиги в динамике показателей развития всех компонентов учебно-познавательной компетентности учащихся, однако значение Т-критерия Уилкоксона для динамики показателей ценностно-целевого компонента, операционно-деятельностного, а также интегрального показателей развития учебно-познавательной компетентности учащихся контрольного первого класса не достигают нужного уровня значимости ($p < 0,01$), что говорит в пользу результативности разработанной модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

Наличие положительного статистически достоверного сдвига в динамике средних показателей развития компонентов учебно-познавательной компетентности в экспериментальных группах и их сравнение с аналогичными данными в контрольных группах проводились по методу определения достоверности разности выборочных средних по Н.А. Плохинскому.

Суть метода состоит в определении разности средних показателей динамики развития компонентов учебно-познавательной компетентности (d), выявлении ошибки разности средних (m_d) и критерия достоверности разности средних (t_d), а также в сравнении последнего значения со стандартным (t_{st}) [199, с. 34–36].

Определение средних показателей динамики развития компонентов учебно-познавательной компетентности младших школьников определялось по формуле (3):

$$M = \frac{\sum_{i=0}^{n} Vк - Vн}{n}, \quad (3)$$

где: M — средний показатель динамики развития; Vн — значение показателя в конце эксперимента; Vк — значение показателя в начале эксперимента; n — количество значений в выборке; $\sum_{i=0}^{n}$ – сумма разностей количественных показателей.

Определение достоверности разности средних показателей динамики приведено в приложении Е.

Анализ результатов комплексной диагностики учащихся свидетельствует о том, что в начале учебного года средние показатели развития учебно-познавательной компетентности школьников в экспериментальных и контрольных классах отличались незначительно.

На начальном этапе результаты выполнения художественной деятельности в экспериментальных и контрольных классах слабо отличались. Наиболее успешно выполнялись следующие виды художественной деятельности: выражение эмоционального отношения к произведениям искусства, самооценка выполнения художественной работы, выражение эмоционального отношения к процессу и результату художественной деятельности. Однако даже по этим показателям наблюдалась слабая осмысленность работы. Ответы на вопросы учителя были плохо продуманы, учащиеся редко могли самостоятельно указать собственные недочеты и способы их устранения.

К концу учебного года уровень развития учебно-познавательной компетентности младших школьников во всех классах достоверно возрос, однако темпы их улучшения значительно отличались. В контрольных классах, где развитие учебно-познавательной компетентности строилось по системе «Школа 2100», средние показатели развития увеличились на 4,3 % в первых классах и на 4,0 % во вторых классах.

Самые высокие темпы динамики художественного развития отмечались в экспериментальных группах. Так, в классах, в которых развитие УПК происходило в художественной деятельности на уроках изобразительного искусства и технологии, средние показатели учебно-познавательной компетентности увеличились за указанный период в первом классе на 30,6 %, во вторых классах — на 22,5 % по сравнению с изначальными значениями.

Наибольшая динамика у учащихся, как в экспериментальных, так и в контрольных классах (в рамках выбранной группы), наблюдалась по показателям развития когнитивного и операционно-деятельностного компонентов учебно-познавательной компетентности младших школьников. Исключение составили учащиеся контрольной группы первоклассников, которые характеризовались интенсивным изменением показателей развития когнитивного и рефлексивно-оценочного компонентов УПК, не превышающих аналогичные изменения в экспериментальной группе первоклассников. По средним показателям развития ценностно-смыслового компонента у учащихся контрольных классов отмечалась отрицательная динамика.

Сопоставление средних результатов диагностики в начале и конце учебного года показало положительную динамику в контрольных группах второклассников умений анализировать и передавать цвет, форму, строение и пропорции предмета (первый и второй класс), выстраивать композиционное решение работы, графические умения, выполнять декоративную работу в определенном стиле, выражать эмоциональное отношение к произведениям искусства; улучшились показатели самостоятельности и творческого решения работы.

Отрицательная динамика в контрольных вторых классах наблюдалась по средним показателям развития таких умений, как умения описывать и сравнивать произведения искусства. Учащиеся выполнили это задание хуже, чем в начале учебного года. Это связано, скорее всего, со снижением у учащихся контрольной группы интереса к данным видам деятельности; заметны были некоторые ухудшения самооценки собственной художественной деятельности, эмоционального отношения к ее процессу и результату.

В контрольной группе первоклассников наблюдались улучшения при выполнении описания и сравнения произведений изобразительного искусства, передаче формы, строения и пропорций предмета, выполнения композиционного решения работы, более адекватной стала передача цвета, более адекватной стала самооценка художественной деятельности, работы стали более самостоятельными, а вот их творческое решение заменялось довольно точным копированием.

Отрицательной динамикой характеризовалось выражение собственного эмоционального отношения к произведениям искусства в контрольном первом классе. При выполнении росписи в определенном стиле в конце учебного года учащиеся старались чаще, по сравнению с началом учебного года вводить элементы, им не соответствующие; замысел декоративной работы ими не осмысливался. За основу брались копии представленных образцов. Работы чаще не заканчивались, так как учащиеся, заметив, что их работа плохо соответствует стилю, или выполнив ее на низком техническом уровне, теряли к ней интерес. Ухудшилось также и эмоциональное отношение к процессу и результату художественной деятельности.

Для сравнения рассмотрим, какие же изменения произошли с экспериментальными группами второклассников и первоклассников (по средним данным). Так, в экспериментальной группе второклассников произошли положительные изменения по всем видам художественной деятельности. Наибольшие изменения коснулись описания и сравнения произведений изобразительного искусства. Описания и сравнения стали более полными, продуманными и последовательными. Декоративные работы стали более продуманными и поэтому быстрее завершались. Наблюдалось более продуманное отношение к композиции и цветовому решению работы с натуры.

Экспериментальная группа первоклассников также заметно улучшила результаты художественной деятельности. Наибольшие изменения коснулись выполнения описания произведений народного искусства, при выполнении которого учащиеся стали выделять большее количество признаков, в том числе и

существенных, поэтому у них появилось больше оснований для последующего их сравнения. Первоклассники стали адекватнее передавать цвет предметов — как с точки зрения замысла, так и с точки зрения натуры. Более точным стало изображение с натуры, однако замысел работы ребенком осознавался не всегда. Заметно возросла и самостоятельность выполнения художественной деятельности.

Анализируя полученные разности выборочных средних показателей динамики, следует отметить, что в экспериментальных группах второклассников за исследуемый период произошли положительные сдвиги в развитии всех компонентов учебно-познавательной компетентности, превышающие аналогичные показатели контрольной группы второклассников с вероятностью ошибки менее 0,1 %. В первых классах за учебный год также произошли положительные сдвиги в развитии ценностно-смыслового, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов учебно-познавательной компетентности, превышающие аналогичные сдвиги в контрольных классах с вероятностью ошибки менее 0,1 %. Динамика средних показателей развития когнитивного и рефлексивно-оценочного компонента учебно-познавательной компетентности первоклассников оказалась выше, чем в контрольной группе (вероятность ошибки — менее 1 % и 5 % соответственно).

Определение превосходства экспериментальной группы над контрольной по уровню развития учебно-познавательной компетентности в конце эксперимента производилось по критерию U Манна-Уитни.

Определение критерия U Манна-Уитни производилось по формуле (4):

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x, \quad (4)$$

где n_1 — количество испытуемых в экспериментальной выборке; n_2 — количество испытуемых в контрольной выборке; T_x — бóльшая из ранговых сумм; n_x — количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

Сравнение значения критерия $U_{эмп}$ для первых и вторых классов с критическими значениями $U_{кр.}$ [241] показало, что различия в развитии учебно-

познавательной компетентности учащихся экспериментальных и контрольной групп второклассников (Э2, К2) и первоклассников (Э1, К1) по интегральному показателю до начала эксперимента были недостоверны.

Повторное определение критерия U Манна-Уитни в конце эксперимента и его сопоставление со стандартными значениями показали достоверность различий по интегральному показателю развития учебно-познавательной компетентности между группами на уровне значимости $p < 0,01$ как для первых, так и для вторых классов. Значения критерия U Манна-Уитни (U эмп. и Uкр.) приведены в приложении Е.

Для проверки предположения о том, что более высоких уровней развития учебно-познавательной компетентности достиг больший процент учащихся из экспериментальных групп по сравнению с контрольными, было произведено сопоставление данных об уровне развития учебно-познавательной компетентности экспериментальной и контрольной выборок, полученных в конце эксперимента, с использованием углового преобразования Фишера (критерий φ*) по методу, описанному Е.В. Сидоренко [241].

На основании полученных результатов эксперимента можно сделать заключение, что доля учащихся, имеющих высокий и средний уровень развития учебно-познавательной компетентности, в экспериментальных группах после проведения эксперимента превышает долю учащихся с аналогичными результатами в контрольных группах. Следовательно, темп достижения базового и повышенного уровня значительным числом учащихся в экспериментальных классах выше по сравнению с контрольными классами.

Сопоставление результатов первичного и контрольного срезов в начале и конце учебного года показало положительную динамику развития учебно-познавательной компетентности учащихся начальной школы. Так, в контрольных первых классах на 26% сократилась доля учащихся с показателями низкого уровня развития УПК. Эти учащиеся к концу учебного года смогли продемонстрировать показатели базового уровня развития учебно-познавательной компетентности. Меньший темп динамики был зафиксирован в контрольной груп-

пе второклассников (8 %). Повышенного уровня учебно-познавательной компетентности не достиг ни один учащийся.

Иная картина наблюдалась в экспериментальных группах. В первых и во вторых классах доля учащихся, демонстрирующих низкий уровень развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, уменьшилась на 26 %. Повышенного уровня смогли достичь 52 % учащихся вторых и даже 4 % учащихся первых классов экспериментальной группы.

Графически процентное соотношение учащихся экспериментальных (Э1, Э2) и контрольных групп (К1, К2) с различными уровнями развития компонентов учебно-познавательной компетентности в начале и конце эксперимента показано на рисунках 6–9.

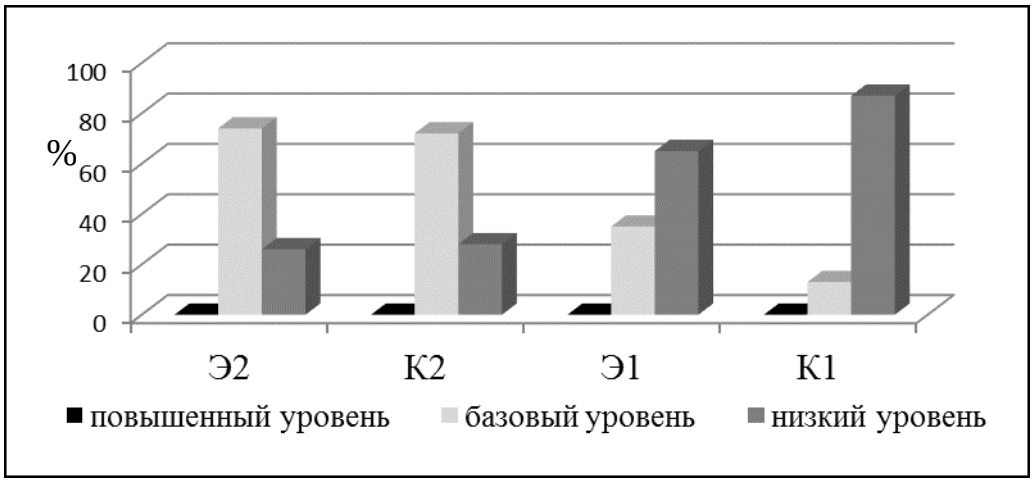


Рисунок 6 — Результаты диагностики развития учебно-познавательной компетентности (первичный срез в начале учебного года)

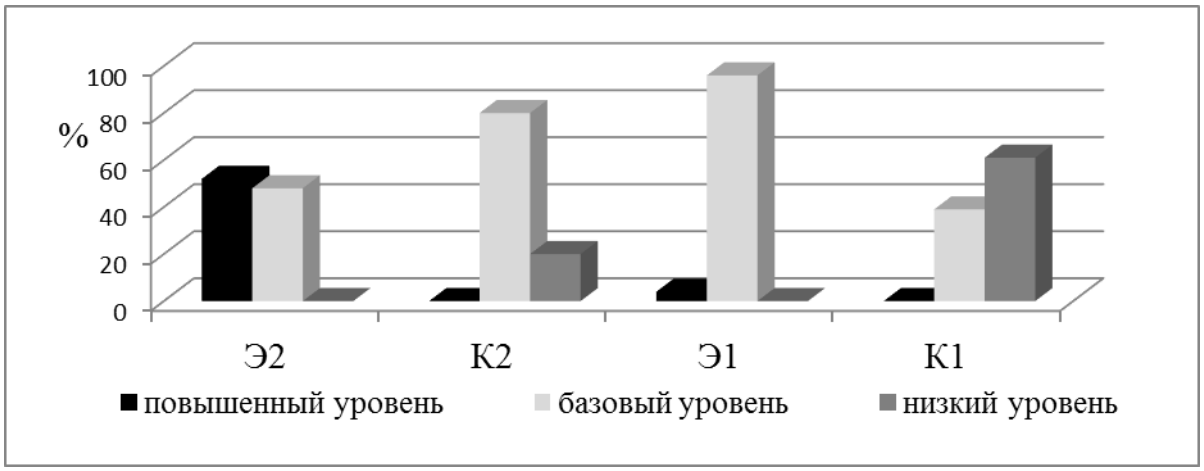
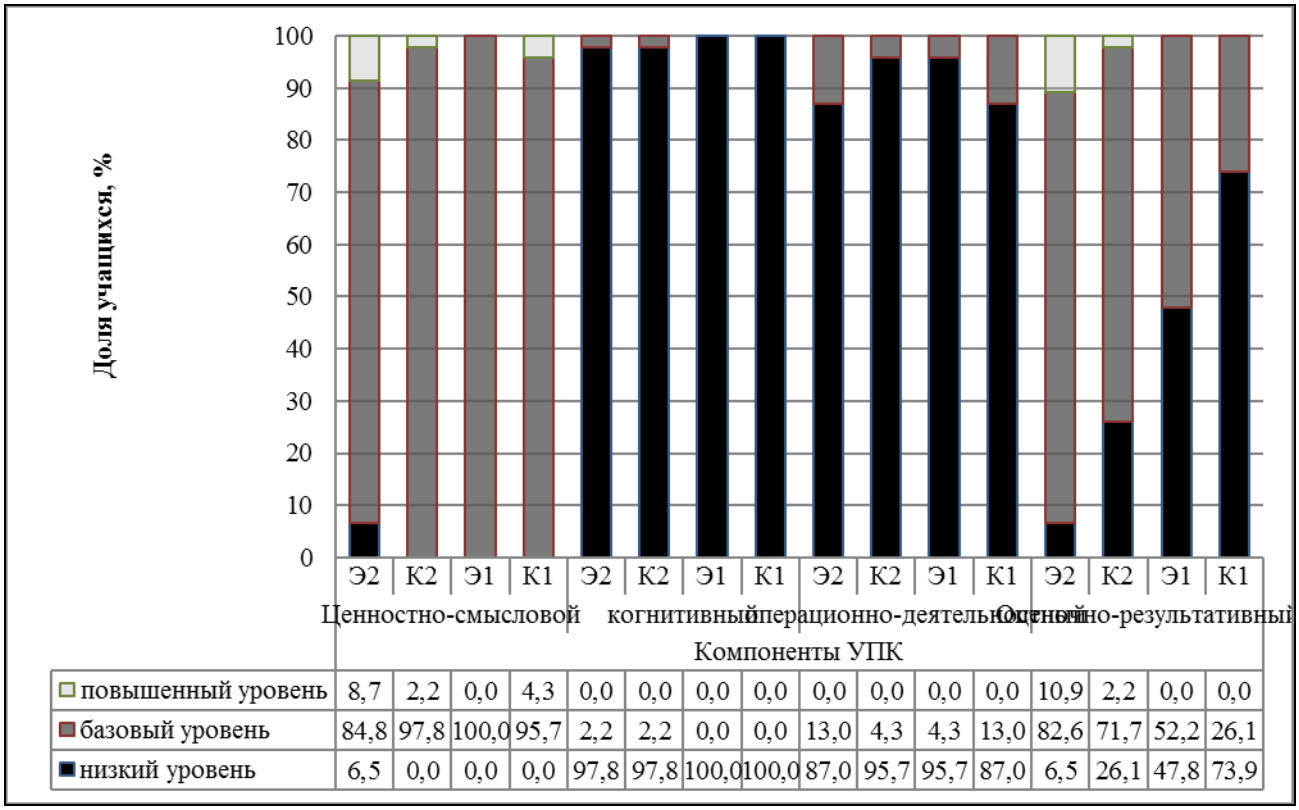
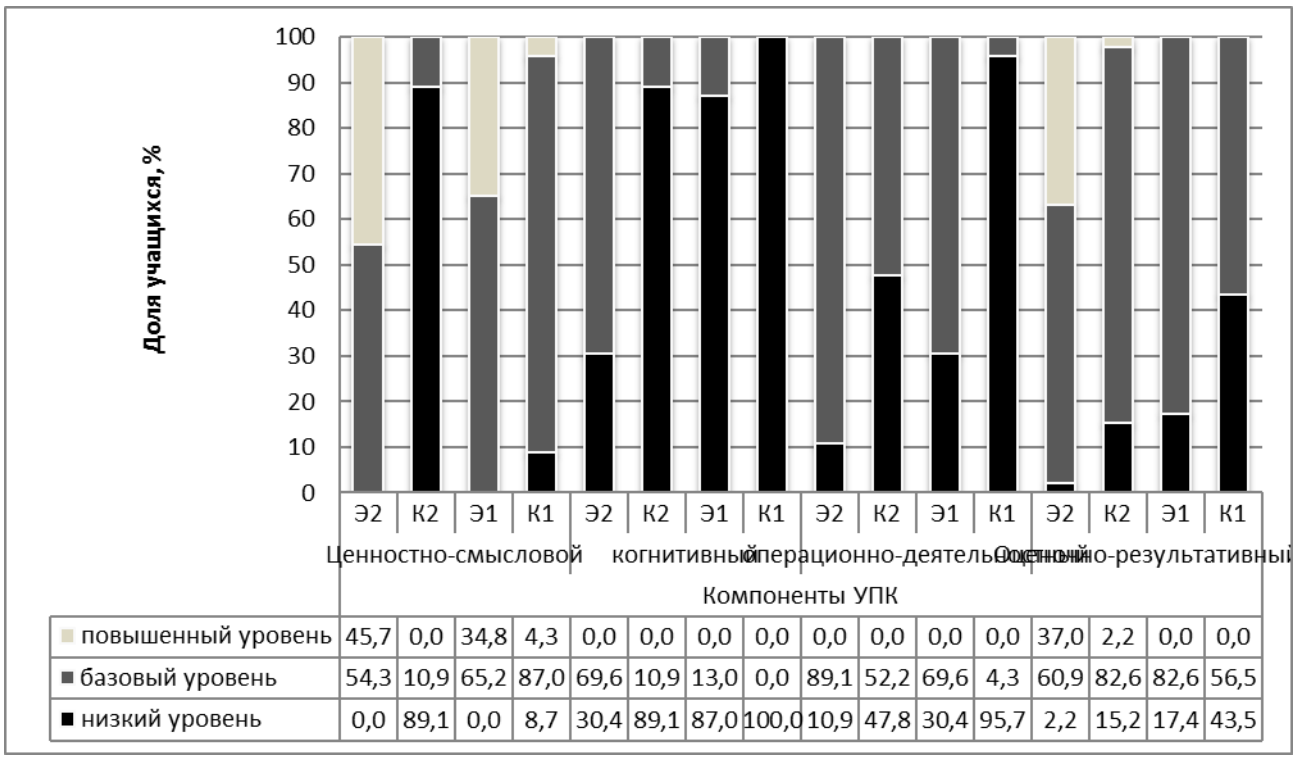


Рисунок 7 — Результаты диагностики развития учебно-познавательной компетентности (контрольный срез в конце учебного года)



	Э2	К2	Э1	К1	Э2	К2	Э1	К1	Э2	К2	Э1	К1	Э2	К2	Э1	К1
повышенный уровень	8,7	2,2	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,9	2,2	0,0	0,0
базовый уровень	84,8	97,8	100,0	95,7	2,2	2,2	0,0	0,0	13,0	4,3	4,3	13,0	82,6	71,7	52,2	26,1
низкий уровень	6,5	0,0	0,0	0,0	97,8	97,8	100,0	100,0	87,0	95,7	95,7	87,0	6,5	26,1	47,8	73,9

Рисунок 8 — Результаты диагностики развития компонентов учебно-познавательной компетентности (первичный срез в начале учебного года)



	Э2	К2	Э1	К1	Э2	К2	Э1	К1	Э2	К2	Э1	К1	Э2	К2	Э1	К1
повышенный уровень	45,7	0,0	34,8	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	37,0	2,2	0,0	0,0
базовый уровень	54,3	10,9	65,2	87,0	69,6	10,9	13,0	0,0	89,1	52,2	69,6	4,3	60,9	82,6	82,6	56,5
низкий уровень	0,0	89,1	0,0	8,7	30,4	89,1	87,0	100,0	10,9	47,8	30,4	95,7	2,2	15,2	17,4	43,5

Рисунок 9 — Результаты диагностики развития компонентов учебно-познавательной компетентности (контрольный срез в конце учебного года)

Кроме использования статистических методов, подтвердивших результативность разработанной модели развития учебно-познавательной компетентности в художественной деятельности на уроках изобразительного искусства и технологии, выявлялись индикаторы результативности модели, соответствующие повышенному уровню.

Изменение доли учащихся экспериментальных (Э1, Э2) и контрольных (К1, К2) групп, достигших повышенного уровня развития УПК младших школьников, представлено в таблице 7.

Таблица 7 — Динамика доли учащихся, достигших повышенного уровня развития учебно-познавательной компетентности

Показатель	**Вторые классы, %**		**Первые классы, %**		**Разность значений экспериментальной и контрольной групп**	
	Э2	**К2**	**Э1**	**К1**	**Вторые классы**	**Первые классы**
Ценностно-смысловой критерий						
Положительное отношение к художественному выражению и изучению художественного наследия	+46	–74	+52	+17	+120	+35
Положительное отношение к предметной области	+52	–15	+52	–22	+67	+74
Положительное отношение к предметам искусства	+43	–2	+26	0	+46	+26
Положительное отношение к УП деятельности	+13	–13	+4	–4	+26	+9
Когнитивный критерий						
Узнавание изображения	+37	–11	+30	+13	+48	+17
Описание, выделение признаков	+33	0	+9	0	+33	+9
Сравнение, нахождение 3–5 сходных и отличительных признаков	+33	0	0	0	+33	0
Классификация	+37	+13	+9	0	+24	+9
Стилевое соответствие декоративной работы	+11	+7	+4	+4	+4	0
Творческое решение работы	+15	+7	0	0	+9	0
Умение строить и передавать композицию предметов	+9	+2	+4	+4	+7	0
Умение передавать форму, пропорции, строение предмета	+4	0	0	0	+4	0
Умение передавать цветовое сочетание	+7	+2	+4	0	+4	+4

Продолжение таблицы 7

Операционно-деятельностный критерий						
Самостоятельность деятельности	+57	–20	+9	0	+76	+9
Завершение деятельности в срок	+57	+0	+4	–52	+57	+57
Умение удерживать внимание на учебной задаче	+24	+13	+43	0	+11	+43
Умение составить план и последовательность действий	+30	–2	+13	0	33	+13
Графические умения	+7	+4	0	0	+3	0
копирование	+61	+61	+43	+26	0	+17
конструирование	+13	0	+43	0	+13	+43
преобразование	+24	+2	+4	0	+22	+4
Рефлексивно-оценочный критерий						
Отношение к критическим замечаниям	+24	0	+35	+17	+24	+17
Адекватность самооценки	+41	–15	+57	0	+57	+57

В ходе анализа результатов было установлено, что группа учащихся контрольных вторых классов характеризовалась увеличением доли учащихся, утверждавших, что им не нравится ни изучение художественного наследия, ни один из видов художественного выражения. В контрольных первых классах наблюдалась аналогичная ситуация по исследуемым показателям, однако следует отметить положительную динамику доли учащихся, высказывающих положительное отношение к художественному выражению и анализу художественных произведений (+ 17 %).

В экспериментальных группах за исследуемый период значительно увеличилась доля учащихся, демонстрирующих положительное отношение к учебно-познавательной деятельности на уроках изобразительного искусства и технологии: учащиеся высказывались, что хотели бы и в дальнейшем изучать художественное наследие, а также учиться создавать «собственные изображения и разные поделки», указывали, какие произведения искусства им нравятся.

Изучение динамики процентного соотношения учащихся, демонстрирующих индикаторы повышенного уровня развития когнитивного компонента в начале и конце эксперимента, показало, что экспериментальных группах по сравнению с контрольными увеличилась доля учащихся, хорошо выполняю-

щих такие действия, как анализ, узнавание графических образов, описание произведения искусства, выявляющих сравнение по 3–5 основаниям (по цветовой палитре, наличию/отсутствию фона, наличию/ отсутствию различных элементов, размеру изображений и т.п.), а также значительно лучше справляющихся с заданиями на классификацию.

Следует отметить, что в экспериментальных классах средства художественной выразительности использовались учащимися экспериментальных групп более осмысленно по сравнению с учащимися контрольных групп.

Так, в начале учебного года ни в одной из групп не было учащихся, изобразивших предметы на повышенном уровне. Учащиеся старались изобразить предметы, едва взглянув на них, скорее изображая усредненные образы предметов, образующих натюрморт.

В конце экспериментальной работы в экспериментальной группе второклассников появилась доля учащихся, которые смогли провести последовательный анализ формы и строения предметов и применить выявленные закономерности при изображении. Ни один из учащихся не смог изобразить все предметы с натуры, избежав ошибок при построении формы и не исказив пропорции между ними. Наиболее сложным как для первоклассников, так и для второклассников являлась именно передача пропорциональных отношений между различными предметами. Это указывает на то, что необходимо уделять большее внимания анализу пропорциональных отношений между различными предметами.

Несмотря на то, что учащимся ни одной из групп первоклассников не удалось достичь повышенного уровня изображения формы и пропорций предмета, был зафиксирован следующий факт: ряд учащихся экспериментальной группы, вспомнив известный им опыт восстановления неизвестных частей симметричных фигур, визируя расстояние от оси симметрии до наиболее выступающих точек, применили его на практике, проговаривая свою деятельность шепотом вслух. Подобных результатов в контрольной группе первоклассников зафиксировано не было.

Из таблицы 7 хорошо видно, что динамика композиционных умений, а также умений передавать цветовые сочетания учащихся экспериментальных вторых классов превосходит аналогичные показатели динамики учащихся контрольных вторых классов. Изменения доли учащихся первых экспериментальных классов, проводящих вначале анализ композиции, затем намечавших композицию изображения на листе и только после этого приступавших к самому изображению, остается на том же уровне, что и в контрольных, а процент учащихся экспериментальных классов, находящих удачные колористические решения, в конце учебного года превосходит аналогичные показатели у учащихся первого контрольного класса.

К концу эксперимента на 4 % больше учащихся экспериментальных классах, по сравнению с контрольными, старались проанализировать цветовое решение натюрморта, определяли, цвета и их сочетания, необходимые для изображения натюрморта, получали необходимые оттенки путем смешения основных и составных цветов, смогли передать объем предметов с помощью цвета. Эти учащиеся определяли настроение, вызываемое натюрмортом, предлагали свои названия для изображенного натюрморта, Таким образом, школьники начали осознавать, что цвет несет существенную смысловую нагрузку в произведении изобразительного искусства.

Значительно увеличилась доля учащихся вторых экспериментальных классов по сравнению с контрольными, которые старались самостоятельно выбирать элементы росписи, могут придумать свое удачное композиционное и цветовое решение как работы с натуры, так и продумать композицию, цвет, выделить стилевые особенности образцов и придумать свои декоративные элементы, соответствующие стилю, при выполнении эскизов досок городецкой и хохломской росписи. Динамика в группах первоклассников по данным показателям оказалась на одинаковом уровне, как в контрольных, так и в экспериментальных классах.

Таким образом, учащиеся экспериментальных классов гораздо успешнее выполняют различные художественные действия в незнакомой ситуации, а мо-

дель развития учебно-познавательной компетентности в художественной деятельности оказалась достаточно результативной для формирования у учащихся опыта получения знаний и применения ряда предметных умений, необходимых для решения новых учебно-познавательных задач.

В исследуемых группах второклассников возросло количество учащихся, умеющих удерживать внимание на учебной задаче, однако для экспериментальной группы по данному показателю наблюдается превосходящая динамика. В контрольной группе первоклассников процент детей, достаточно долго удерживающих внимание на учебной задаче, остался неизменным, в то время как в экспериментальной группе первоклассников доля таких детей увеличилась на 43 %.

За исследуемый период произошли заметные изменения в умении завершать учебную деятельность в срок, а также в степени самостоятельности учащихся экспериментальных групп как при выполнении, так и при описании и интерпретации собственного замысла изображения. На 57 % увеличилось число второклассников и на 9 % — в группе первоклассников, которые умеют выявлять и решать поставленные художественные проблемы и задачи самостоятельно.

Отметим, что при традиционной организации изучения предметов художественно-эстетического цикла учащиеся первых классов не достигали высокого уровня самостоятельности. Так, на этапе рефлексии им была нужна существенная помощь учителя. Это связано, скорее всего, с тем, что при традиционном обучении именно учитель объясняет ошибки учащегося. Часто также учитель интерпретирует его рисунок, а ученик, во всём доверяя мнению педагога, с ним соглашается. При этом происходит снижение мотивации к деятельности.

Учащиеся контрольных групп не старались самостоятельно выполнить работу, так как считали, что ее результат не будет адекватен замыслу. Поэтому, выполнив очередное действие, многие из них спрашивали у учителя, правильно ли будет выполнить следующее, или просили учителя выполнить то или иное действие за них.

Как видно из таблицы 7, в конце формирующего эксперимента графические умения второклассников из экспериментальных групп заметно возросли. Динамика развития графических умений первоклассников соответствовала аналогичным показателям контрольной группы.

Показатели динамики развития алгоритмических умений младших школьников при выполнении заданий на копирование, конструирование и преобразование по заданному алгоритму, содержащему от 4 до 6 шагов, свидетельствуют о том, что в экспериментальных группах гораздо больший процент учащихся стал успешно справляться с различными видами алгоритмической деятельности на высоком уровне, в то время как в контрольных группах увеличилась доля детей, выполняющих копирование образца, содержащего 5–6 переменных признаков (цвет, форма, количество предметов, штриховка и т.п.). Это свидетельствует о том, что традиционная система обучения детей больше ориентирована на копирование детьми действий учителя, нежели на конструирование и преобразование способов действий.

Для результативного развития учебно-познавательной компетентности младших школьников необходимо формировать у них адекватную самооценку выполнения работы. Очень важно, чтобы учащийся мог не только адекватно оценить свою работу, но и указать ее достоинства и недостатки, а также самостоятельно предложить способы ее коррекции. Не менее важно, чтобы самооценка к концу второго класса не стала заниженной.

Как показывает анализ данных диагностик, в экспериментальных группах наблюдается положительная динамика доли детей, демонстрирующих на высоком уровне умения, входящие в рефлексивно-оценочный компонент УПК. Разность значений динамики по указанным показателям показывает явное преимущество учащихся экспериментальных групп, которые гораздо чаще своих сверстников из контрольных групп выполняют работу по намеченному плану, отмечают достоинства и недостатки собственных работ, предлагают способы коррекции при неудачных решениях, считают, что, если долго практиковаться в

любом виде деятельности, можно достичь хороших результатов. При этом данные учащиеся с интересом относятся и к критическим замечаниям.

В то же время доля младших школьников в контрольных группах характеризует собственную деятельность негативно («какая-то ерунда», «ничего не получается», «я не умею рисовать»). Учащиеся не только первых (К1), но и вторых классов (К2) затрудняются самостоятельно продумать план и последовательность действий, не понимают, что результат деятельности можно контролировать.

В процессе применения экспериментальной модели у учащихся появился ряд новообразований: системность применения знаний при выполнении художественной деятельности; осмысленность в использовании средств художественной выразительности при выполнении различных работ; использование анализа, объяснения, рассуждения при обращении к произведениям искусства; сопоставление результатов работы художников и собственного художественного опыта; расширение художественных представлений; готовность к осмыслению и систематизации собственного художественного опыта.

Появление этих новообразований позволяет говорить о позитивных сдвигах в развитии учебно-познавательной компетентности детей, переходе их на более высокий его уровень развития**.**

Сопоставление данных динамики в первых и вторых экспериментальных классах по выделенным критериям и показателям по сравнению с аналогичными данными в контрольных группах позволяет сделать вывод о результативности разработанной модели по сравнению с традиционным обучением. Наибольших результатов удалось достигнуть во вторых классах.

Таким образом, данные эксперимента подтверждают выдвинутую в исследовании гипотезу о результативности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в процессе включения учащихся в художественную деятельность на уроках изобразительного искусства и технологии.

В ходе исследования были определены сущность и содержание художественной деятельности младших школьников, выявлены ее возможности в раз-

витии учебно-познавательной компетентности. Разработана и теоретически обоснована педагогическая модель УПК младших школьников в художественной деятельности, разработанная с учетом требований ФГОС НОО, отражающая технологию целенаправленного выбора содержания, форм, методов, приемов и средств обучения на основе учета личностных и ситуативных факторов развития компетентности в рамках предметов художественно-эстетического цикла и включающая в себя следующие блоки: концептуальный, целевой, структурно-содержательный, технологический, результативно-оценочный; описаны условия ее приемлемости, разработан алгоритм создания данных условий. Для определения результативности педагогической модели был разработан диагностический инструментарий, позволяющий не только определять уровень учебно-познавательной компетентности младшего школьника, но и оценивать результативность разработанной модели.

Проведение формирующего эксперимента подтвердило реализуемость и практическую значимость модели. Отметим, что исследование ограничивалось изучением влияния на результативность развития УПК младших школьников в художественной деятельности, организуемой педагогом на уроках изобразительного искусства и технологии в первых и вторых классах.

Представленная в диссертации модель может быть применена при разработке как отдельных, так и интегрированных программ по изобразительному искусству и технологии основного и дополнительного образования учащихся начальной школы. Также данная модель может стать основой для разработки технологии целостного развития учебно-познавательной компетентности младшего школьника средствами точных наук и искусства в учебно-воспитательном процессе.

Выводы по второй главе

Во второй главе настоящего исследования был описан педагогический эксперимент, направленный на проверку предположения о результативности разработанной модели развития учебно-познавательной компетентности учащихся начальной школы в художественной деятельности. Эксперимент проводился в два этапа: констатирующий и формирующий. Анализ результатов эксперимента позволил сделать следующие выводы:

Под моделью развития учебно-познавательной компетентности в художественной деятельности младших школьников в рамках данного исследования подразумевается описание наиболее существенных характеристик педагогической технологии организации художественной деятельности младших школьников, обеспечивающих улучшение показателей учебно-познавательной компетентности учащихся.

Модель развития учебно-познавательной компетентности опирается на идеи проблемного обучения как условия развития младшего школьника; метапредметной роли предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе; изучения художественных образов как визуально-информационных моделей; развивающей роли художественной деятельности в становлении учебно-познавательной компетентности младших школьников. Она состоит из пяти взаимосвязанных блоков: концептуального, целевого, структурно-содержательного, технологического, результативно-оценочного, в которых раскрываются структурно-содержательные связи между различными элементами модели. Реализации модели в образовательном процессе современной начальной школы способствует разработанный алгоритм.

Под алгоритмом реализации модели понимается последовательность шагов, выполняемых педагогом с целью создания условий реализации модели в образовательном процессе начальной школы. Алгоритм реализации разработанной модели включает четыре шага: 1 первый (диагностический), 2 второй

(проектирования и конструирования), 3 третий (реализации), 4 четвертый (оценки результативности). В содержание шагов включается последовательное создание условий реализации разработанной модели (высокий уровень общекультурных, профессиональных и специальных компетентностей учителя, координация действий педагогов по развитию учебно-познавательной компетентности, своевременное проведение диагностики и др.).

Анализ результатов экспериментальных (Э1, Э2) и контрольных (К1, К2) групп в начале и конце формирующего эксперимента показал, что в начале эксперимента в обеих группах преобладали низкие и средние показатели развития указанной компетентности. К концу эксперимента в экспериментальных группах произошли существенные изменения. Как в первых, так и во вторых классах увеличилась доля учащихся, демонстрирующих базовый и повышенный уровни. За исследуемый период в контрольной группе также увеличилась доля учащихся, достигших базового уровня развития УПК. Повышенного уровня развития УПК младших школьников в контрольной группе зарегистрировано не было.

За исследуемый период средние показатели развития УПК в контрольных классах увеличились на 4,3 % (в первых классах) и на 4,0 % (во вторых классах). Самые высокие темпы динамики развития учебно-познавательной компетентности отмечались в экспериментальных группах: в первом классе — на 30,6 %, во вторых классах — на 22,5 % по сравнению с изначальными значениями.

Статистическая обработка результатов в соответствии с выделенными критериями результативности подтвердила достоверность результатов исследования, а также позволила говорить о результативности модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было направлено на поиск решения одной из актуальных проблем современной педагогики — на обоснование и разработку теоретических и прикладных аспектов модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил сделать ряд обобщающих выводов о педагогическом феномене развития учебно-познавательной компетентности младших школьников.

В ходе исследования было уточнено понятие учебно-познавательной компетентности младших школьников как интегративной личностной характеристики, качества, отражающего определенную ступень познавательной компетентности человека, готовность и способность учащихся начальной школы преодолевать учебно-познавательные проблемы, возникающие в том числе при изучении и создании художественных образов. Установлено, что развитие учебно-познавательной компетентности в образовательном процессе должно производиться на материале широкого спектра учебных дисциплин, в том числе предметов художественно-эстетического цикла, особенно изобразительного искусства и технологии. Однако при традиционном подходе его результативность недостаточна в связи со снижением мотивации к изучению искусств к концу второго класса начальной школы.

Развитие учебно-познавательной компетентности младшего школьника представляет собой сложный педагогический феномен, характеризующий, с одной стороны, количественные и качественные изменения ряда личностных свойств в ходе осуществления под руководством педагога видов учебной деятельности, относящихся к ценностно-смысловому, когнитивному, операционно-деятельностному и рефлексивно-оценочному компонентам учебно-познавательной компетентности, а с другой стороны, — требующий учета ком-

плекса психологических и создания педагогом в образовательном процессе начальной школы организационно-педагогических условий, направленных на достижение учащимися данных изменений.

Проблема развития познавательной компетентности учащихся активно разрабатывается с конца XX в. Предпосылками к ее изучению стали разработка системно-деятельностного подхода в педагогике и психологии во второй половине XX в., в рамках которых была раскрыта сущность познавательной деятельности, определено значение самостоятельной работы в ее становлении, определены факторы, влияющие на успешность учебно-познавательной деятельности младших школьников. В рамках компетентностного подхода к концу XX — началу XXI в. было определено понятие учебно-познавательной компетентности, изучены различные аспекты ее формирования в образовательном процессе у учащихся разных возрастных категорий.

Главным результатом настоящего исследования стали обоснование и доказательство положительного влияния на развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников организации художественной деятельности, под которой в исследовании понимается интеллектуальная деятельность, направленная на решение проблем, возникающих у учащихся в ходе выполнения анализа художественных произведений или создания учебных художественно-творческих работ. В ходе выполнения данного вида деятельности учащиеся воспринимают, изучают или создают художественные образы как визуально-информационные модели, несущие особую смысловую нагрузку, выраженную с помощью средств художественной выразительности.

В ходе исследования был раскрыт развивающий потенциал художественной деятельности младших школьников, состоящий в том, что в художественной деятельности младшие школьники подходят к изучению художественного произведения или созданию собственных художественных образов как к визуально-информационным моделям, требующим изучения как объективно существующих, так и субъективно воспринимаемых свойств объекта. Первые изучаются рациональными методами, характерными для естественнонаучного по-

знания, а вторые— художественными, интуитивными, образными. Выбор методов, способов познания, интерпретация заключающейся в художественном образе информации, определение возможности передачи информации средствами художественной выразительности, переноса знаний, способов деятельности из одной предметной области в другую и другие подобные ситуации представляют для младших школьников проблему. При содействии и поддержке педагога они могут быть трансформированы в учебные задачи.

В исследовании описаны фазы художественной деятельности (постановка задачи, ориентировка в условиях задачи, выдвижение гипотез, формулировка замысла, выработка общей стратегии решения, декомпозиция, композиция, решение задачи, рефлексия), а также классифицированы художественные действия.

Изучение методологических и теоретических аспектов развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в рамках предметов художественно-эстетического цикла начальной школы с позиции компетентностного и культурологического подходов на основании исследований, посвященных становлению учебно-познавательной деятельности младших школьников, изучению метапредметной роли предметов художественно-эстетического цикла, обучению созданию визуально-информационных моделей с позиции концепций символико-семантического значения искусства, а также раскрывающих вопросы моделирования учебного процесса, позволило разработать концепцию модели развития учебно-познавательной компетентности в художественной деятельности младших школьников. Разработанная модель состоит из концептуального, целевого, структурно-содержательного, технологического и результативно-оценочного блоков. Реализация модели способствует появлению у учащихся таких качеств, как положительная мотивация и интерес к деятельности, активность, самостоятельность, осознанность деятельности, готовность выполнять научное и художественное познание в учебных ситуациях.

Реализовать модель на практике позволяет разработанный в ходе исследования алгоритм. Он представляет собой последовательность из четырех ша-

гов, предпринимаемых педагогом на данном пути. Каждый шаг алгоритма (диагностики, проектирования и конструирования, реализации, оценки) предполагает создание организационно-педагогических или учет психологических условий развития учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Для оценки уровня развития учебно-познавательной компетентности младшего школьника были определены соответствующие критерии и показатели (ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный и результативно-оценочный). На основании данных критериев были выделены показатели и индикаторы низкого, базового и повышенного уровней развития, а также подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень развития данной компетентности у младших школьников. Указанные критерии, дополненные интегральным критерием, позволили выделить показатели оценки результативности разработанной модели (структурные статистически достоверные сдвиги по критериям, положительные сдвиги в динамике средних показателей развития, положительная динамика доли учащихся в группе, демонстрирующих качественные показатели базового и повышенного уровней), подобрать методы статистической обработки данных (определение U критерия Манна-Уитни, Т-критерия Уилкоксона (Wilcoxon), достоверности разности выборочных средних, углового преобразования Фишера (критерий φ*) и определить соответствующие индикаторы результативности модели.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза получила подтверждение. Результативность развития учебно-познавательной компетентности младших школьников значительно возрастает, если в образовательном процессе в начальной школе на уроках изобразительного искусства и технологии реализуется модель развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности, в основе которой лежат идеи проблемного обучения как условия развития младшего школьника; метапредметной роли предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе; изучения художественных образов как визуально-информационных моделей; развивающей роли художе-

ственной деятельности в становлении учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Это позволяет нам утверждать, что организация художественной деятельности положительно влияет на результативность развития учебно-познавательной компетентности учащихся и способствует появлению таких качественных новообразований, как мотивированность, самостоятельность, активность, осознанность в процессе выполнения учебно-познавательной деятельности в рамках изучения искусства.

Включение учащихся в художественную деятельность на уроках изобразительного искусства и технологии открывает перед учителем новые возможности для развития учебно-познавательной компетентности младших школьников на качественно новом уровне, на котором младшие школьники могут осмысленно воспринимать, выражать свои впечатления от произведений изобразительного искусства и самостоятельно осмысленно создавать собственные художественные образы, используя известные им средства художественной выразительности, что позволяет значительно увеличить и систематизировать художественный опыт детей, научить формулировать и оперировать художественными понятиями, расширить сферу применения познавательных универсальных учебных действий, лежащих в основе развития учебно-познавательной компетентности.

Материалы, разработанные в ходе исследования, могут использоваться в практике работы педагогов начальной школы; преподавателей вузов, обучающих студентов по направлениям подготовки «Педагогическое образование» по профилям «Начальное образование» и «Дополнительное образование».

Теоретические выводы и результаты экспериментальной работы могут использоваться для внедрения в систему начального образования, в особенности при разработке программ по предметам «Изобразительное искусство», «Технология», а также для разработки программ, учебников, учебно-методических пособий для подготовки специалистов, бакалавров и магистров в области начального образования в вузе, повышения квалификации практикующих учителей начальных классов.

Ряд положений исследования может стать основой для поисков в следующих направлениях: создание и апробация модели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников на уроках литературного чтения и музыки; изучение и формирование готовности учителей начальной школы к развитию учебно-познавательной компетентности младших школьников не только в рамках изучения точных наук, но и искусств; выявление возможностей развития учебно-познавательной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности, в системе дополнительного образования младших школьников художественно-эстетической направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, М.А. Интеллектуальное развитие младших школьников в процессе ознакомления с изобразительным искусством / М.А. Абрамова; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова. — М.: Academia, 1999. — 187, [1] с.

2. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин. — М.: Просвещение, 1983. — 112 с.

3. Аванесов, В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: Пособие для слушателей Учеб. центра Гособразования СССР / В.С. Аванесов; Моск. ин-т стали и сплавов, Исслед. центр по пробл. управления качеством подгот. специалистов при МИСИС. — М.: МИСИС, 1989. — 167 с.

4. Аврамкова, И.С. Понятие «компетенция» в современной теории и практике преподавания музыки / И.С. Аврамкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2010. — № 136. — С. 144–153.

5. Адаскина, А.А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности / А.А. Адаскина // Вопросы психологии. — 1999. — № 6. — С. 100–109.

6. Акимова, М.К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей: дис. … докт. психол. наук / М.К. Акимова. — М., 1999. — 397 с.

7. Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения / сост. О.А. Коряковцева, Л.В. Плуженская, И.Ю. Тарханова, П.С. Фёдорова; под ред. М.В. Новикова. — Ярославль: ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2011. Режим доступа: http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met156/met156.html.

8. Александров, Г.Н. Педагогические системы, педагогические процессы

и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г.Н. Александров, Н.И. Иванкова, Н.В. Тимошкина, Т.Л. Чшиева // Образовательные технологии и общество. — 2000. — №. 2 (том 3). — С. 134–149.

9. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев; АН СССР, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1977. — 380 с.

10. Андреев, Н.В. Пути познания мира и особенности художественной деятельности в высшей школе / Н.В. Андреев // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 1 (50). — С. 70–72.

11. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: Избр. тр. / П.К. Анохин. — М.: Наука, 1979. — 454 с.: ил.

12. Аранова, С.В. Интеллектуально-графические компетенция и компетентность обучаемого / С.В. Аранова // Академические чтения. — СПб.: Изд-во СПбГИПСР, 2005. — Вып. 6: Компетентностный подход в современном образовании. — С. 165–168.

13. Аранова, С.В. К методологии визуализации учебной информации. Интеграция художественного и логического / С.В. Аранова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2011. — № 2. — С. 18–24.

14. Аранова, С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического / С.В. Аранова. — СПб.: КАРО, 2004. — 176 с.: ил.

15. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. — М.: Прометей, 1994. — 352 с.

16. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Сокр пер с англ. В.Н. Самохина ; под общ. ред. В.П. Шестакова. — М.: Прогресс, 1984. — 392 с.: ил.

17. Архангельский, С.И. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ / С.И. Архангельский, И.Д. Буртовой, Б.П. Зязина, Т.Ю. Курапова // Психология в России и за рубежом: мат-лы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). — СПб.: Реноме, 2011. — С. 106–109.

18. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. — Л., 1973. — 151 с.

19. Бабанский, Ю.К. Оптимизация педагогического процесса: (В вопр. и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. — Душанбе; 20 см : Маориф, 1987. — 191, [1] с.

20. Баранова, Г.А. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов средствами предметного содержания / Г.А. Баранова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. — 2012. — № 1–2. — С. 378-389.

21. Барышева, Т.А. От художественного интереса к художественному интеллекту. Диагностика творческого развития ребенка в музейной среде: учебно-методич. пособие / Т.А. Барышева; науч. ред. А.Б. Столяров; Министерство образования и науки РФ, РАО, РГПУ им. А. И. Герцена, Ин-т Детства; Министерство культуры РФ, ФГУК «Государственный Русский музей», РЦМ-ПиДТ. — СПб.: ГРМ, 2011. — 112 с.: ил., табл.

22. Бахтин, В.В. Формирование у младших школьников ценностного отношения к музыкальной деятельности в процессе художественного анализа музыкальных произведений на внеурочных комплексных занятиях / В.В. Бахтин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — 2011. — № 1. — С. 162–167.

23. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. — М.: Художественная литература, 1975. — 502 с.

24. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. — М.: Искусство, 1986г. — 445 с.

25. Беликов, В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследования / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. — Магнитогорск: МаГУ, 2001. — С. 69–73.

26. Беликов, В.А. Образование Деятельность. Личность / В.А. Беликов. — М.: Академия естествознания, 2010. — 340 с.; Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография [Электронный ресурс]. — М. : Рос. акад.

естествознания, 2010. — Режим доступа: http://www.monographies.ru/ru/book/section?id=2773

27. Белова, Н.Ю. Субъект и объект восприятия в различных системах художественного взаимодействия / Н.Ю. Белова // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2010. — № 333. — С. 141–144.

28. Белый, Б.И., Фрид, Г.М. Анализ функциональной зрелости мозга детей по данным ЭЭГ и методике Роршаха / Б.И. Белый, Г.М. Фрид // Новые исследования по возрастной физиологии. — № 2 (17). — М.: Педагогика, 1981. — С. 3–6.

29. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: В 2-х тт.. / Н.А. Бердяев. — М.: Искусство, ИЧП Лига, 1994. — Т. I — 541с.; — Т. II — 508 с.

30. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190 [1] с.: ил.

31. Божович, Л.И., Славина, Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, Л.С. Славина. — М.: Знание, 1979. — 96 с.

32. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — М.; -Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. —560 с.

33. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов Н.М. Борытко. — М.: Академия, 2009. — 319 с.

34. Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарёв. — М.: Ин-т психологии РАН, 1997. — 352 с.

35. Бродецкий, А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве: Азбука молчания: учеб. пособие для творческих учеб. заведений, фак. педагогики и психологии / А.Я. Бродецкий. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 192 с.

36. Бузарова, Е.А., Четыз, Т.Н. К вопросу о формах организации учебно-познавательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного воз-

раста / Е.А. Бузарова, Т.Н. Четыз // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. — 2008. — № 5. — С. 36–47.

37. Бурая, Л.В. Творческая самореализация школьника в системе интегрированных уроков искусства / Л.В. Бурая // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. — 2008. — № 1. — С. 100–112.

38. Бурая, Л.В. Технология активного эмоционально-интеллектуального освоения искусства / Л.В. Бурая // Школьные технологии. Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 12–13.

39. Буров, А.И. Эстетическая сущность искусства / А.И. Буров. — М.: Искусство, 1956. — 292 с.

40. Бутенко, Н.В. Гармонизация мировосприятия ребенка как системообразующий фактор художественно-эстетического развития / Н.В. Бутенко // Международный научно-исследовательский журнал. — 2013. — № 7 (14). — Часть 4. — С. 58–60.

41. Варданян, В.А. Развитие творческого потенциала учащихся художественно-гуманитарной гимназии в процессе педагогической деятельности: дис. … канд. пед. наук / В.А. Варданян. — Саранск, 1997. — 204 с.

42. Венгер, Л.А., Венев, И.Д. Развитие восприятия цвета в дошкольном возрасте / Л.А. Венгер, И.Д. Венев // Формирование восприятия у дошкольников: Сборник статей / под ред. А.В. Запорожца и Л.А. Венгера. — М.: Просвещение, 1968. — 278 с.: ил.

43. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 192 с.

44. Виноградова, Н.В. Семантический подход как один из методов в развитии художественного восприятия цвета у детей / Н.В. Виноградова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 88. — С. 159–169.

45. Волков, Б.С. Психология младшего школьника / Б.С. Волков. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 128 с.

46. Волнынкин, В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие

дошкольников: учебное пособие / В.И. Волынкин. — Ростов н/Д.: Феникс, 2007. — 447 [70] с. : ил.

47. Воровщиков, С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся / С.Г. Воровщиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 1. — С. 31–40.

48. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: дис. ... докт. пед. наук / С.Г. Воровщиков. — М., 2007. — 416 с.: ил.

49. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк / Л.С. Выготский. — М.: Просвещение, 1967. — 93 с.: ил.

50. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика, 1977. — 379 с.

51. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии / под ред. Е.В. Шороховой. — М., 1966. — С. 236–277.

52. Гаврина, С.Е. Развиваем руки — чтоб учиться и писать и красиво рисовать / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина. — Ярославль: Академия развития, 1998. — 192 с.: ил.

53. Ганина, С.А. Развитие личности младшего школьника в системе дополнительного образования детей: дисс. … канд.пед. наук / С.А. Ганина. — М., 2007. — 257 с.

54. Гатилова, З.Н. Междисциплинарный образовательный проект как современная форма интеллектуального воспитания школьников: дисс. … канд. пед. наук / З.Н. Гатилова — Томск, 2010. — 167 с.: ил.

55. Глезер, В.Д. Зрение и мышление / В.Д. Глезер. — Л.: Наука, 1985. — 246 с.: ил.

56. Горбачёва, Е.И. Культурно-образовательный контекст развития предметной ориентации мышления / Е.И. Горбачёва // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. — 2009. — № 3, т 6. — С. 100–106.

57. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. — М.: Кафедра-М: Academia, 2000. — 344 с.

58. Гриценко, Е.П. Язык изобразительного искусства как средство восстановления авторской позиции / Е.П. Гриценко // Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества. Режим доступа: http= http: //www. openclass. ru/node/134753

59. Гройсман, А.Л. Основы психологии художественного творчества / А.Л. Гройсман; под. общ. ред. В.А. Андреева. — М.: Когито-Центр, 2003. — 184 с.

60. Гуружапов, В.А. Смыслопорождающие системы понимания искусства детьми младшего школьного и подросткового возраста (На материале живописи и графики): дис. ... докт. психол. наук / В.А. Гуружапов. — М., 2002. — 255 с.

61. Гуткина, Э.И. Литературно-художественное развитие младших школьников (9–10 лет) в процессе восприятия лирики: дис. ... канд. пед. наук / Э.И. Гуткина. — М., 2002. — 226 с.

62. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 239 с.

63. Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / // Возрастная и педагогическая психология: учебник для пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1979. — С. 69–100.

64. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». — М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. — 541 [1] с.: ил.

65. Данилова, Н.Н. Психофизиология: учебник для вузов / Н.Н. Данилова. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 373 с.

66. Даутова, О.Б. Вклад научной школы Г.Д. Кирилловой в развитие современной дидактики / О.Б. Даутова // Реализация идей развивающего обуче-

ния в образовательном процессе школы и вуза. Мат-лы Всеросс.научно-практич. конф., посвященной юбилею доктора педагогических наук, профессора Г.Д. Кирилловой, 17–19 апреля 2011 г. — Петрозаводск: изд-во КГПА, 2011. — С. 22–30.

67. Даутова, О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: дисс. ... докт. пед. наук / О.Б. Даутова. — СПб., 2011. — 408 с.: ил.

68. Двойнина, Г.Б. Формирование готовности учителя музыки к организации пространства художественного воспитания учащихся: дисс. ... канд. пед. наук / Г.Б. Двойнина. — Волгоград, 2004. — 192 с.

69. Денисова, З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка / под ред. Н.И. Касаткина. — Л.: Наука, 1978. — 143 с.: ил.

70. Дергунова, Т.А. Технологии литературного развития младших школьников / Т.А. Дергунова // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета — 2013. — № 4. Режим доступа: http: //cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-literaturnogo-razvitiya-mladshih-shkolnikov.

71. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.

72. Долгих, Н.Н. Компетентность как результат художественного образования / Н.Н. Долгих // Вестник Томского государственного университета. — 2010. — № 332 (Март). — С. 158–163.

73. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.И. Дружинин. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 368 с.

74. Дульчаева, И.Л. Развитие учебно-познавательной компетентности студентов вуза на основе модульно-рейтингового обучения: дисс. ... канд. пед. наук / И.Л. Дульчаева. — Улан-Удэ, 2014. — 180 с.

75. Дусавицкий, А.К., Портная, Е.А. Об особенностях развития мотивов учения младших школьников / А.К. Дусавицкий, Е.А. Портная // Психологические проблемы учебной деятельности школьника: [Сб. статей] / под ред. В. В. Давыдова. — М.: Сов. Россия, 1977. — 310 с . — С. 280–289.

76. Елисеева, Д.С. Формирование учебно-познавательной компетентности младшего школьника как педагогическая проблема / Д.С. Елисеева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки,. — 2013. — № 1 (том 5). — С. 70–75.

77. Ерохина, Р.К. Особенности применения компетентностного подхода в инновационном курсе развивающей эстетики в начальном звене общеобразовательной школы и школы свободного развития / Р.К. Ерохина // Вестник ТГПУ. 2011. — № 1. — С. 17-20.

78. Ефимов, О.И., Ефимова, В.Л. 15 мифов о детской речи. Диалоги невролога и логопеда о детской речи / О.И. Ефимов, В.Л. Ефимова. — М.; СПб.: ДИЛЯ, 2013. — 224 с.

79. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. — М.: Национальное образование, 2012. — 416 с.

80. Жаркова, Е., Стюхина, Г. Искусство требует любовного внимания / Е. Жаркова, Г. Стюхина // Искусство в школе. — 2001. — № 6. — С. 5–10.

81. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — 156 с.

82. Забалуева, А.И. Формирование учебно-познавательной компетенции студентов вуза: дисс. ... канд. пед. наук / А.И. Забалуева. — Таганрог, 2010. — 201 с.: ил.

83. Забродская, С.В. Роль игрового начала в приобщении младших школьников к музыкально-художественной деятельности / С.В. Забродская // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 2. — С. 228–231.

84. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. — М.: Просвещение, 1968. — 175 с.

85. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1986. — 316 с.

86. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–30.

87. Зиверт, Х. Ваш коэффициент интеллекта: тесты: Пер. с нем. — М.: АО Интерэксперт: ИНФРА-М, 1998. — 139 с.: ил.

88. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.

89. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 4. — С. 20–27.

90. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. — М.: Университетская книга; Логос, 2008. — 384 с.

91. Зрелых, Л. Художественное образование как непрерывный процесс познания объективной реальности человеком / Л. Зрелых // Ученые записки. — 2008. — № 2 (6)-Курск. Режим доступа http: //www. scientific-notes. ru/pdf/006-17. pdf

92. Иванов, С.П. Психология художественного действия субъекта / С.П. Иванов. — М.: изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 640 с.

93. Ивлев, В.И. Продуктивная интеллектуальная деятельность учащихся / В.И. Ивлев // Интеграция образования. — 2013. — № 3 (72). — С. 58–60.

94. Игнатьев, Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека / Е.И. Игнатьев. — М.: Знание, 1968. — 32с.

95. Игнатьев, Е.И. Психология изобразительной деятельности детей / Е.И. Игнатьев. — М.: Учпедгиз, 1961. — 223 с.: ил.

96. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. — СПб.: ПИТЕР, 2000. — 462 с.

97. Изобразительное искусство детей в детском саду и школе: Преемственность в работе детского сада и начальной школы / Т.С. Комарова, О.Ю. Зарянова, Л.И. Иванова и др.; под ред. Т.С. Комаровой. — М.: Педагогическое

общество России, 1999. — 150 с.

98. Ильин, В. Общество потребления: теоретическая модель и российская реальность / В. Ильин // Мир России. — М., 2005. — № 20. — С. 3–40.

99. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 512 с.

100. Ильминская, И.А. Эффективность экономики: Критерии и показатели / И.А. Ильминская // Вестник ОрелГИЭТ. — 2010. — № 4(14). — С. 103–107.

101. Иогансон, Б.В. О живописи / Б.В. Иогансон; под. ред. проф. А.М. Кузнецова. — М.: Профиздат, 1955. — 31с.: ил.

102. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.

103. Каган, М.С. Морфология искусства. Историко-теореитическое исследование внутреннего строения мира искусства. Ч. I, II, III / М.С. Каган. — Л.: Искусство, Ленингр. отд-ние, 1972. — 440 с.

104. Каган, М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1997. — 544 с.

105. Казакова, Е.Н. Рефлексивный подход в подготовке педагогов к развитию академических способностей учащихся: дисс. ... канд. пед. наук / Е.Н. Казакова. — Великий Новгород, 2004. — 195 с.

106. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2013. — 152 с.: ил.

107. Калинина, Т.В. Педагогическая технология развития художественного восприятия детей 6–7 лет на основе комбинирования элементов языка изобразительного искусства: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Калинина. — Екатеринбург, 2005. — 209 с.

108. Камынина, О.Е. Развитие полимодального восприятия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук : / О.Е. Камынина. — СПб, 2009. — 165 с.: ил.

109. Каневская, М. «О чём слыхали львы?», или «Осторожно — тесты» / М. Каневская // Искусство в школе. — 1993. — № 5. — С. 53–59.

110. Кан-Калик, В.А., Хазан, В.И. Психологические основы преподавания литературы в школе / В.А. Канн-Калик, В.И. Хазан. — М.: Просвещение, 1988. — 174 с.

111. Кашекова, И.Э. Педагогические технологии построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства: дисс. ... докт. пед. наук / И.Э. Кашекова. — М., 2007. — 414 с.: ил.

112. Кислюк, Г.И. К вопросу о формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста / Г.И. Кислюк // Вопросы психологии. — 1956. — № 6. — С. 111–124.

113. Киреенко, В.П. Психология способностей к изобразительной деятельности / В.П. Киреенко. — М.: Академия пед. наук РСФСР, 1959. — 304 с.: ил.

114. Кириллова, Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: учеб. пособие / Г.Д. Кириллова ; — СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 1996. — 135 с.

115. Киричук, Е.И. Формирование интереса к учению у младших школьников / Е.И. Киричук // Обучение и развитие младших школьников. Материалы Межресп. симпозиума / под ред. Г.С. Костюка; Ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. — Киев, 1970. — 407с. — С. 371–374.

116. Кларин, М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. — М. : Академия, 1989. — 176с.

117. Кольцова, М.М. Развитие сигнальных систем действительности у детей / М.М. Кольцова; отв. ред. Э.А. Асратян. — Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1980. — 164 с.: ил.

118. Комарова, Т.С. Обучение дошкольников технике рисования / Т.С. Комарова. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 176 с.: ил.

119. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография / А.Э. Фёдоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьёв, Е.В. Шлякова. — Омск: ООО

«Омскбланкиздат», 2012. — 210 с.

120. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. — М.: Книга по требованию, 2012. — 721 с.

121. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393. Режим доступа: http: //www. philippov. ru/news/27/224

122. Королёв, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королёв // Советская педагогика. — 1970. — № 9. — С. 103–116.

123. Коротеева, Е.И. Система развития способностей младших школьников к художественно-творческой деятельности: дис. ... докт. пед. наук / Е.И. Коротеева. — М., 2006. — 457 с.

124. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский. — М.: Академия, 2006. — 400 с.

125. Кремлёв, Ю.А. О роли разума в восприятии произведений искусства / Ю.А. Кремлёв. — М.: Музыка, 1970. — 72 с.

126. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 1976. — 303 с.

127. Кузин, В.С. Основы обучения изобразительному искусству в школе / В.С. Кузин. — М.: Просвещение, 1977. — 207 с.

128. Кузин, В.С. Психология: учебник для художественных училищ / В.С. Кузин. — М.: Высшая школа, 1982. — 255 с.

129. Кузнецова, М.И. Современная система контроля и оценки образовательных достижений школьников / М.И. Кузнецова. — М.: Вентана-Граф, 2014. — 432 с.: ил.

130. Купирова, Е.А., Суворова, Е.П. Развитие младшего школьника как субъекта познавательной деятельности / Е.А. Купирова, Е.П. Суворова // Начальная школа. — 2011. — № 7. — С. 84–91.

131. Куревина, О.А., Ковалевская, Е.Д. Программа «Изобразительное искусство» / О.А. Куревина, Е.Д. Ковалевская // Образовательная система «Школа

2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа. В 2-х книгах. — Книга 2. Программы отдельных предметов (курсов) для начальной школы / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Баллас, 2011. — 432 с. — С. 295–332.

132. Куревина, О.А., Лутцева, Е.А. Программа «Технология» / О.А. Куревина, Е.А. Лутцева. // Образовательная система «Школа 2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа. В 2-х книгах. — Книга 2. Программы отдельных предметов (курсов) для начальной школы / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Баллас, 2011. — 432 с. — С. 333–365.

133. Куроленко, Е.М. Концептуальные основы художественно-педагогической деятельности / Е.М. Куроленко // Вестник ТГПУ. — 2011. — № 2. — С. 20–24.

134. Лабунская, Г.В. Изобразительное творчество детей / Г.В. Лабунская. — М.: Просвещение, 1965. — 160с.

135. Ланда, Л.Н. Умение думать. Как ему учить? / Л.Н. Ланда. — М., Знание, 1975. — 64 с.

136. Ланкина, Е.Е. Развитие творческого потенциала в музыкально-эстетической деятельности младших школьников / Е.Е. Ланкина // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2007. — № 7. — С. 107–111.

137. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12.

138. Левин, И.Л. Формирование творческой личности школьника на основе развития художественных интересов в классах с углублённым изучением изобразительного искусства. дисс. … канд. пед. наук / И. Л. Левин. — Н. Новгород, 2003. — 313 с.

139. Левитов, Н.Д. Способности и интересы / Н.Д. Левитов. — М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. — 307 с.

140. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. —

М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 318, [2] с.

141. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. — М.: Знание, 1984. — 80 с.

142. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.

143. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М.: Наука, 1972. — 212 с.

144. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 182 с.

145. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. — М.: Знание, 1980. — 64 с.

146. Лилов, А. Природа художественного творчества / А. Лилов. — М.: Искусство, 1981. — 479 с.

147. Листова, В.В. Преподавание изобразительного искусства в начальной малокомплектной школе / В.В. Листова // Вестник ТГПУ. — 2010. — № 11. — С. 132–135.

148. Листова, В.В., Никульшин, С.М. Методические рекомендации по преподаванию изобразительного искусства в начальной малокомплектной школе в рамках перехода на Федеральные Государственные стандарты общего образования второго поколения / В.В. Листова, С.М. Никульшин // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 12. — С. 83–88.

149. Логанова, И.А. Когнитивное и личностное развитие старших подростков музыкальных школ: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Логанова. — М., 2001. — 224 с.

150. Локалова, Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов) / Н.П. Локалова. — М.: Ось-89, 2006. — 130 с.

151. Локалова, Н.П. Повышение интеллектуального потенциала учащихся как актуальная задача современного школьного образования / Н.П. Локалова // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. — 2009.

— № 3. — С. 62–76.

152. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1999. — 349 с.

153. Лотман, Ю.М. Текст и структура аудитории. Труды по знаковым системам: Вып. 9. — Тарту, 1977. — 57 с.

154. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. — М.: изд-во. МГУ, 1973. — 384 с.

155. Лысикова, О.В. Художественно-интеллектуальные салоны Александровской эпохи (первая четверть XIX в.) / О.В. Лысикова // Туризм и культурное наследие: Межвуз. сб. науч. трудов. — Саратов: изд-во СГУ, 2002. — С. 34–41.

156. Любимова, Н.И. Формирование лингвоцветовой картины мира младшего школьника на уроках русского языка: дисс. ... канд. пед. наук: / Н.И. Любимова. — СПб., 2014. — 256 с.

157. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника / А.А. Люблинская. — М.: Просвещение, 1977. — 224 с.

158. Макаренко, Е.В. Формирование учебно-познавательной компетенции младшего школьника в образовательном пространстве школы на основе системы проектных задач: дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Макаренко. — Нижний Новгород, 2015. — 190 с.

159. Максимова, С.В. Творчество: созидание или деструкция? Монография / С.В. Максимова. — М.: Академический проект, 2006. — 224 с.

160. Мальцева, Л.В. Изобразительное искусство в школе и его назначение / Л.В. Мальцева // Общество: социология, психология, педагогика. — 2011. — № 1–2. — С. 132–136.

161. Мальцева, Л.В. Обучение школьников изобразительному искусству / Л.В. Мальцева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2012. — № 1–2. Режим доступа: http: //www. online-science.ru/m/products/pedagogical_ sciense/gid103/pg1

162. Малюков, А.Н. Психология переживания и художественное развитие

личности / А.Н. Малюков. — Дубна: Издательский центр «Феникс», 1999. — 256 с.

163. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.

164. Масленников, В.А. Теоретико-педагогические основы развития интеллектуальных способностей младших школьников / В.А. Масленников // Вестник Новгородского Государственного университета. — 2007. — № 40. — С. 37–38.

165. Масленников, В.А. Исследование эффективности вербальной творческой деятельности младших школьников с различной интеллектуальной и алгоритмической подготовленностью / В.А. Масленников // Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. «Творчество, общение, личность». — Великий Новгород, 1999. — Т. 6. — С. 46–49.

166. Масленников, В.А. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников / В.А. Масленников. — Великий Новгород, 2004. — 240 с.

167. Маслоу, А. Мотивация и личность (пер. с англ.) / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.

168. Матвеева, Т.Е. Формирование информационно-интеллектуальной компетентности школьников посредством развивающей системы учебных заданий: дисс. ... канд. пед. наук / Т.Е. Матвеева. — Великий Новгород, 2012. — 159 с.: ил.

169. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. — М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. — 392 с.

170. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в каждом ребенке / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. — М.: Просвещение, 2008. — 175 с.

171. Мелкозёрова, Е.В. Синтез искусств: народное и современное — возможности использования в воспитании и обучении дошкольников / Е.В. Мелкозёрова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. — 2008. — № 2 (12), Т. 1. — С. 76–83.

2. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственное развитие /

Н.А. Менчинская. — М.: Педагогика, 1989. — 218 с.

172. Мерлин, В.С. Очерк интеллектуального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. — М., 1986. — 253 с.

173. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко, Л.К Серова. — М.: Просвещение, 1984. — 224 с.

174. Мисаренко, Г.Г. Педагогические требования к организации учебной деятельности школьников с позиции оптимизации воспитательных отношении / Г.Г. Мисаренко // Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. Г.Ф. Кумариной. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 320 с. — С. 96–98.

175. Моторин, А.В. Понятие художественности в творческом сознании позднего Гоголя / А.В. Моторин // Духовный потенциал русской классической литературы: Сб. научн. трудов. Московский государственный областной университет. — М.: Русский мир, 2007. — 592 с. — С. 376–396.

176. Мочалова, С.А. Развитие творческих способностей учащихся на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук / С.А. Мочалова. — М., 2010. — 164 с.: ил.

177. Мухина, В.С. Детская психология: учебник для студентов пед. интов / под ред. Л.А. Венгера. — М.: Просвещение, 1985. — 272 с.: ил.

178. Мясищев, В.Н. Психология отношений (Избранные труды) / В.Н. Мясищев. — М.; Воронеж: АПСИ, 1995. — 356 с.

179. Назарова, С.И. Гуманитарное воспитание и развитие личности на основе организации интегрированной художественной деятельности / С.И. Назарова // Человек и образование. — 2012. — № 1. — С. 32–36.

180. Народное искусство в воспитании детей: книга для дошкольных учреждений, учителей начальных классов, руководителей художественных студий / под ред. Т.С. Комаровой. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — 208 с.

181. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от

04.10.2000 № 751. Режим доступа: http: //www. rg. ru/2000/10/11/doktrina-dok. html.

182. Неменский, Б.М. Эмоционально-образное познание в развитии человека / Б.М. Неменский // Вопросы психологии. — 1991. — № 3. — С. 9–16.

183. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя / Б.М. Неменский. — М.: Просвещение, 1987. — 255 с.

184. Неменский, Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд / Б.М. Неменский. — М.: Просвещение, 1991. — 254 с.

185. Никифоров, А.С. Эмоции в нашей жизни / А.С. Никифоров. — М.: Советская Россия, 1978. — 272 с.

186. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. — Минск: Современная школа, 2010. — 928 с.

187. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. — М.: Эгвес, 2007. — 176 с.

188. Новиков, А.М. Методология художественной деятельности / А.М. Новиков. — М.: Эгвес, 2008. — 72 с.

189. Новикова, Н.В. Развитие художественно-творческого потенциала младших школьников во внеурочной музыкальной деятельности: дисс ... канд. пед. наук / Н.В. Новикова. — Улан-Удэ, 2011. — 182 с.: ил.

190. Новлянская, З.Н. Ребёнок и «взрослое» искусство: размышления об одной из проблем художественного развития / З.Н. Новлянская // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». — 2013. — № 4. — С. 39–47.

191. Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: в 3 т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований ; под ред.: Т.Н. Буцевой, Е.А. Левашова; рец.: М.Н. Приёмышева, В.А. Ефремов. — СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. — Т. 3. Паркомат-Я. — 1359 с.

192. Орлов, О.С., Каплунович, Т.А. Научно-методические основы моделирования системы повышения квалификации научно-педагогических кадров /

О.С. Орлов, Т.А. Каплунович. — Великий Новгород: НРЦРО, 1999. — 85 с.

193. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В. 3 ч. Ч. 2 / Л.Л. Алексеева, М.З. Биболетова, А.А. Вахрушев, и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. — М.: Просвещение, 2011. — 240 с.

194. Павлова, Н.А. Принципы организации художественно-эстетической деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства и художественного труда (технологии) / Н.А. Павлова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2008. — № 69. — С. 451–459.

195. Паршина, С.В. Изобразительное искусство. 1–2 кл.: Методические рекомендации для учителя / С.В. Паршина. — М.: Баллас, 2014. — 240 с.: ил.

196. Перминова, Л.М. Методологические основания предметности обучения / Л.М. Перминова // Проблемы современного образования. — 2012. — № 3. — С. 11–23.

197. Пиаже, Ж. Психологические труды. Речь и мышление ребенка / Пер. с фр. и англ.; сост., ком., ред. перевода В.А. Лукова, Вл.А. Лукова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 528 с.

198. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. — М.: Просвещение, 2010. — 120с.

199. Плохинский, Н.А. Биометрия / Н.А. Плохинский. — М.: Издательство Моск. ун-та, 1970. — 368 с.

200. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)” (с изменениями и дополнениями от 25.12.2014, 05.08.2016» [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. Режим доступа: http://base.garant.ru/70535556/ #ixzz4iYRdKyyL.

201. Поддьяков, Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н.Н. Поддъяков, А.Ф. Говоркова, Н.П. Батищева и др. / под ред.

Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. — М.: Педагогика, 1985. — 200 с.

202. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. — М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. — 432 с.: ил.

203. Подповетная, Е.В. Интеграция основного и дополнительного образования как условие повышения качества эстетического воспитания подростков: автореф. дисс. … канд. пед. наук / Е.В. Подповетная. — Мурманск, 2006. — 22 с.

204. Позина, М.Б. Когнитивная самооценка и объективные показатели интеллектуальной деятельности: дисс. ... канд. псих. наук / М.Б. Позина. — М., 2009. — 214 с.: ил.

205. Полани, М. Личностное знание. / Пер. с англ. М.Б. Гнедовского, Н.М. Смирновой, Б.А. Старостина. — М.: Прогресс, 1985. — 344 с.

206. Полуянов, Ю.А. Диагностика общих и художественных способностей детей по их рисункам / Ю.А. Полуянов. — Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. — 153 с.

207. Пономарёв, Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я.А. Пономарёв, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов и др; АН СССР. Ин-т психологии / Под ред. Я.А. Пономарёва. — М.: Наука, 1990. — 222 [1] с.

208. Поскрёбышева Т.А. Организационно-педагогические условия развития интеллектуально-творческого потенциала школьников во внеурочной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук / Т.А. Поскрёбышева. — Нижний Новгород, 2010. — 176 с.: ил.

209. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. — СПб.: Питер, 2003. — 560 с.

210. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [сост. Е.С. Савинов]. (Протокол заседания от 08.04.2015 №1/15). Режим доступа: http://минобрнауки.рф

211. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В

2 ч. — Ч. 2. — М.: Просвещение, 2011. — 231 с.

212. Психологические основы художественного развития / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина, Г.Н. Кудина, Н.Ф. Чубук. — М.: МГППУ, 2005. — 160 с.

213. Психологическое изучение личности младшего школьника и классного коллектива / сост. Б.Т. Беляева. — Новгород, 1989. — 54 с.

214. Психология одаренности детей и подростков / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина [и др.]; под ред. Н.С. Лейтеса. — 2. изд., перераб. и доп. — М.: Academia, 2000. — 332, [2] с.

215. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. — 544 с.

216. Пуденко, Т.И. Эффективность деятельности организаций общего образования: смыслы, инструменты оценки, проблемы / Т.И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика. — 2015. — № 4 (20). — С. 5–13.

217. Пустовойтов, В.Н. Формирование познавательной компетентности у старшеклассников в процессе обучения (на примере изучения предметной области «Математика и информатика»): дисс. ... докт. пед. наук / В.Н. Пустовойтов. — М., 2015. — 415 с.

218. Пьянкова, Н.И. Изобразительное искусство в современной школе / Н.И. Пьянкова. — М.: Просвещение, 2006. — 176 с.

219. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. — М., 1986. — 224 с.

220. Рапацевич, Е.С. Золотая книга педагога / Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. — Минск: Современная школа, 2010. — 720 с.

221. Речицкая, Е.Г., Сошина, Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха / Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 128с.

222. Ромах, О.В. Познание в культурологии / О.В. Ромах // Аналитика культурологии. — 2007. — № 3. — С. 96–99.

223. Рослякова, С.В. Развитие познавательной активности учащихся под-

росткового возраста в учебном процессе: монография / С.В. Рослякова. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. — 216 с.

224. Рослякова, С.В. Исторический аспект проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе / С.В. Рослякова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2013. — № 2 (151). — С. 214–220.

225. Рослякова, С.В. К вопросу об учебно-познавательной деятельности современных школьников / С.В. Рослякова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — № 3 (25). — С. 125–130.

226. Ростовцев, Н.Н., Терентьев, А.Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием / Н.Н. Ростовцев, А.Е. Терентьев. — М.: Просвещение, 1987. — 175 с.

227. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н.Н. Ростовцев. — М.: Агар, 2000. — 251 с.

228. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский // Вопросы философии. — 1984. — № 4. — С. 79.

229. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 705 с.

230. Рудаков, В.А. Полихудожественная образовательная среда как фактор влияния на развитие способностей младших школьников / В.А. Рудаков // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2011. — № 132. — С. 295–300.

231. Рудзик, Е.Е. Непрерывное профильное художественно-эстетическое образование в школе с углубленным изучением предметов искусства / Е.Е. Рудзик // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2008. — № 2 (6) — Курск. Режим доступа: http: //www. scientific-notes. ru/pdf/006-21. pdf

232. Рузская, А.Г. Развитие восприятия формы в дошкольном возрасте. Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/ZRv-1966/ZRv-2471.htm

233. Савенкова, Л.Г. Интегративный курс по предметам искусства в шко-

ле, что это такое? Режим доступа: http://old.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2008/savenkova_03-03-2008.htm.

234. Саданова, В.Н. Развитие изобразительных способностей старшеклассников в условиях профильного обучения: по художественно-эстетическому профилю: дисс. ... канд. психол. наук / В.Н. Саданова. — Ставрополь, 2006. — 188 с.: ил.

235. Сакулина, Н.П. Умственное воспитание на занятиях изобразительной деятельностью / Н.П. Сакулина // Умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддъякова. — М., 1972. — С. 85–106.

236. Сальдаева, О.В. Художественное образование студента как целостная педагогическая система: дисс. ... докт. пед. наук / О.В. Сальдаева. — Оренбург, 2009. — 458 с.: ил.

237. Сафонова, Д. Развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка средствами художественной деятельности: дисс. … канд. пед. наук / Д. Сафонова — М., 2001. — 213 с.

238. Сафонцев, С.А., Стрюков, М.Б., Кравченко, В.Ф. Квалиметрическая стандартизация образовательных систем / С.А. Сафонцев, М.Б. Стрюков, В.Ф. Кравченко. — Ростов-н/Д.: Изд-во РКСИ, 2010. — 79 с.

239. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. — 816 с.

240. Сериков, В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В.В. Сериков. — Волгоград: Перемена, 1994. — 152 с.

241. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2006. — 350 с.: ил.

242. Сидорова, Е.А. Формирование учебно-познавательной компетенции у младших школьников / Е.А. Сидорова // Педагогическое мастерство: мат-лы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 17–19.

243. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей / А.Э. Си-

мановский. — Ярославль: Гринго, 1996. — 192 с. — С. 135-136.

244. Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы / М.Н. Скаткин. — М.: Просвещение, 1982. — 286 с.

245. Сластенин, В.А. Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.

246. Собкин, В.С., Левин, В.А. Художественное образование и эстетическое воспитание / В.С. Собкин, В.А. Левин // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 24–31.

247. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. — Мн.: Современное слово, 2001. — 928 с.

248. Соколов, К.Б. Социальная эффективность художественной культуры: Процессы распространения и освоения художественных ценностей / К.Б. Соколов; отв. ред. Ю.У. Фохт-Бабушкин; АН СССР, ВНИИ искусствознания М-ва культуры СССР. — М.: Наука, 1990. — 251, [2] с.

249. Соколова, Л.В. Системная организация интегративной деятельности мозга учащихся в процессе формирования навыка чтения: автореф. дис. ... канд. биол. наук / Л.В. Соколова. — М., 1991. — 17 с.: ил.

250. Сокольникова, Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.М. Сокольникова. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 368 с.

251. Соловейчик, С.Л. От интересов к способностям / С.Л. Соловейчик. — М.: Знание, 1968. — 94 с.

252. Старчеус, М.С. Детское восприятие как предпосылка одаренности к разным видам искусства / М.С. Старчеус // Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с. — Ч. 3, гл. 15. — С. 319–329.

253. Степанчук, З.А. Формирование опыта художественно-творческой деятельности младших школьников на уроках изобразительного искусства: дисс.

... канд. пед. наук / З.А. Степанчук. — Волгоград, 2008. — 165 с.: ил.

254. Столович, Л.Н. Жизнь — творчество — человек: функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. — М.: Политиздат, 1985. — 415 с.

255. Субетто, А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая / А.И. Субетто. — Тольятти, 1999. — 208 с.

256. Суворова, Е.П. Принципы формирования интеллектуально-речевой культуры школьника / Е.П. Суворова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2009. — № 100. — С. 19-29.

257. Суворова, Е.П., Воюшина М.П., Купирова Е.А. Формирование интеллектуально-речевой и читательской культуры школьников: междисциплинарный подход: научно-методическое пособие / Е.П. Суворова, М.П. Воюшина, Е.А. Купирова. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. — 248 с.

258. Сурина, Л.Б. Развитие творческой активности младшего школьника в процессе художественного образования: дисс. ... канд. пед. наук / Л.Б. Сурина. — Оренбург, 2010. — 199 с.: ил.

259. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. — М.: Знание, 1983. — 96 с.

260. Тарбокова, Т.В. Дидактическая система активизации познавательной самостоятельности студентов как средство повышения эффективности их математической подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Тарбокова. — Томск, 2008. — 279 с.: ил.

261. Теплов, Б.М. Способности и одарённость. Психология индивидуальных различий / Б.М. Теплов; под ред. Ю.Б. Гиппернрейтер, В.Я. Романова. — М.: Наука, 1982. — 139 с.

262. Тихомирова, Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников / Л.Ф. Тихомирова. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 192 с.

263. Тугаров, А.Б., Викторова, Е.В. Особенности художественно-эстетического восприятия как проявление социокультурной детерминации процесса адаптации детей в трудной жизненной ситуации / А.Б. Тугаров, Е.В. Вик-

торова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. — 2011. — № 24. — С. 64–76.

264. Тюнников, Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю.С. Тюнников. — М.: АПН СССР, 1986. — 46 с.

265. Ушакова, М.А. Формирование интеллектуально-творческих умений младших школьников в процессе учебной деятельности / М.А. Ушакова // Интеграция образования. — 2012. — № 1. — С. 53–58.

266. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009г. № 373 с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая, 31 декабря 2015 г. Доступ из системы «Гарант». Режим доступа: http://base.garant.ru/197127/#friends#ixzz4iNyWMqDo

267. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. — М., 2004. — 221 с.

268. Философский энциклопедический словарь / ред. -сост. Е.Ф. Губский и др. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 575 с.

269. Фридман, Л.М. Психопедагогика общего образования / Л.М. Фридман. — М.: Институт практической психологии. 1997. — 288 с.

270. Хапчаева, З.А. Развитие художественного воображения студентов художественно-графического факультета на занятиях по скульптуре: дисс. … канд. пед. наук: / З.А. Хапчаева. — Карачаевск, 2011. — 162 с.: ил.

271. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.

272. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие / В.Н. Холопова. — СПб.: Лань, 2000. — 320 с.

273. Хорешман, В.С. Педагогические условия формирования и развития учебно-познавательной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: дисс. ... канд. пед. наук / В.С. Хорешман. — Владикавказ, 2015. — 253 с.

274. Художественное творчество / под ред. Б.Г. Ананьева и др. — Л.: Наука, 1982. — 284 с.

275. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. — М.: Изд-во ИГУ, 2003. — 416 с.

276. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–65.

277. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах: доклад на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, 27 ноября 2012 г. Режим доступа: http://www.khutorskoy.ru/be/2012/1127/ index.htm.

278. Цыкина, Е.А. Способы выражения авторской позиции в контексте общих принципов организации художественного текста / Е.А. Цыкина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2008. — № 51. — С. 124–127.

279. Чеснокова, Л.В. Развитие познавательной активности младших школьников посредством интегрирования предметов / Л.В. Чеснокова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2008. — № 7. — С. 118–124.

280. Чопова, С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся профильных классов: дисс. ... канд. пед. наук / С.В. Чопова. — М., 2013. — 168 с.: ил.

281. Шадриков, В.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах: / В.Д. Шадриков, Н.А. Зиновьева, М.Д. Кузнецова; под общ. ред. В.Д. Шадрикова. — М.: Логос, 2011. — 232 с.

282. Шадрина, Е.В. Формирование эстетической компетенции у младших школьников при обучении изобразительному искусству / Е.В. Шадрина // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 1. — С. 44–47.

283. Шерайзина, Р.М. Взрослый и ребенок в современном сообществе: возможности развития: коллективная монография / Р.М. Шерайзина, М.В.

Александрова, И.А. Донина, Е.В. Мигунова и др.; авт.-сост. Р.М. Шерайзина, Е.В. Мигунова. — Великий Новгород: НовГУ, 2015. — 270 с.

284. Шишлянникова, Н.П. Концепт «звук» и педагогические особенности моделирования художественной картины мира / Н.П. Шишлянникова // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2011. — № 344. — С. 186–190.

285. Шишлянникова, Н.П. Формирование мировосприятия у младших школьников на интегрированных занятиях искусством: дисс. ... докт. пед. наук / Н.П. Шишлянникова. — Абакан, 2005. — 354 с.: ил.

286. Шиянов, Е.Н., Котова, И.Б. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 288 с.

287. Школьницкая, Т.Ю. Инновационный подход к формированию творческих способностей младших школьников / Т.Ю Школьницкая // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2011. — № 3. — С. 106–110.

288. Школяр, В.А. Обновление содержания музыкального образования с методологической позиции (Опыт исследования проблемы) / В.А. Школяр. — М.: Флинта, 1999. — 88 с.

289. Эльконин, Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. — М., 1966. — 442 с. — С. 16–52.

290. Эльконин, Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

291. Эстетическое воспитание и художественное образование в начальной школе: современное состояние и перспективы развития / С.В. Степанова, И.И. Зарецкая, В.Н. Банников и др. // Начальная школа. — 2010. — № 8. — С. 3–35.

292. Юсов, Б.П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии (о периодах возрастной актуальности занятиями различными видами искусства). Теория эстетического воспитания / Б.П. Юсов. — М.,

1975. — Вып. III. — С. 43–55.

293. Gardner H. Artful scribbles: The Significance Of Children's Drawings / H. Gardner. — New York: Basic Books, 1982. — 280 p.

294. Koster, J.B. Growing Artists: Teaching Art To Young Children / J.B. Koster. — Delmar, Thomson Learning, 2004. — 432 p.

295. Lowenfeld, V., Brittain, W.M. Creative and mental growth / V. Lowenfeld, W.M. Brittain. — New York: The Macmillan Company, London : Collier-Macmillan Limited, 1970. — 364 pp.

296. Spodek, B. Teaching in the early years / B. Spodek. — New Jersey: Prentice-Hall, inc. Englewood Cliffs. New Jersey 07632, 1985. — 336 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Программа развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности

(1-2 классы)

Экспериментальная программа направлена на развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников в процессе художественной деятельности. Реализация программы предусматривается в рамках предметов «Изобразительное искусство» и «Технология».

Пояснительная записка

Экспериментальная программа предназначена для учителей начальных классов и учителей изобразительного искусства, преподающих в начальной школе.

Актуальность введения данной программы в систему начального образования обусловлена богатыми возможностями предметов «Изобразительное искусство» и «Технология» для организации художественной деятельности, посредством включения детей в поисковую деятельность и активизации умственных действий при восприятии художественных произведений и создании художественно-выразительных образов, способствующей развитию учебно-познавательной компетентности учащихся начальной школы. Художественная деятельность, направленная на развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников характеризуется высокой осознанностью, в основе которой лежит интеллектуальные действия и операции, осуществляемые на всех фазах художественной деятельности; целью деятельности является осознание или создание художественно-выразительного образа.

Так как опыт большинства учащихся в учебно-познавательной деятельности при изучении искусства невелик, то в процессе художественной деятельности учащиеся самостоятельно или с помощью учителя выводят художественные знания.

Общая характеристика программы

Программа построена на следующих принципах:

1 Сознательность и активность освоения художественной деятельности. В процессе реализации программы обеспечиваются осознание учащимися собственных потребностей и формирование на этой основе мотивов и целей художественной деятельности. Учащиеся учатся аргументировать и доказывать собственные положения, высказывания, обосновывать критерии оценок, способы решения учебных проблем и задач. Понимая процесс восприятия или выполнения (изображения) как художественную задачу, учащийся начинает осознавать значимость изучения средств художественной выразительности

конкретного вида искусства как своеобразного языкового средства (кода) передачи авторского замысла. Реализация данного принципа помогает увязать в логическую систему усвоенные учащимися знания, осваивать новые виды деятельности, выделять главное, понимать причинно-следственные связи, что является обязательным условием развивающего обучения.

2 Опора на наглядно-образное и практическое мышление, которое должно стать прочным фундаментом для мышления словесно-логического и понятийного. Учитывая возрастные особенности учащихся первых и вторых классов программа предусматривает обучение сначала на конкретном, непосредственно воспринимаемом материале, затем с опорой только на представления, обобщённые образы и лишь затем на сформированные понятия. Для организации художественной деятельности необходимо применение различных видов наглядности: это и разнообразные иллюстрации, произведения станковой живописи и декоративно-прикладного искусства, скульптуры, объемные макеты и фигуры, аудиоматериалы, художественное исполнение произведения учителем (например, изображение), учебное экспериментирование и др.

3 ***Вербализация*** художественной деятельности. В программа предусматривает обязательное проговаривание учащимися собственных действий, составление и описание планов действий и качественная характеристика результатов деятельности. По мере развития сознательности учащихся на протяжении обучения возрастает доля самостоятельных образных словесных описаний событий, объектов, фактов, построения алгоритмов действий, критических и самокритических замечаний учащихся.

4 ***Преобладание поисковых вопросов по сравнению с вопросами репродуктивными, требующими лишь воспроизведения известного.*** Использование значительного объёма заданий, решение которых предполагает самостоятельный поиск ещё неизвестных школьнику закономерностей, способов действий, правил, т. е. заданий поискового типа. Методы и средства обучения в рамках реализации программы должны выбираться в зависимости от степени интеллектуализации учебной художественной деятельности (репродуктивной, алгоритмической, интеллектуальной или творческой), в строгом соответствии с уровнем развития учебно-познавательной компетентности учащихся (базовым, переходным, повышенным).

5 ***Систематичность, последовательность, преемственность и непрерывность.*** Программа предполагает включение нового интеллектуального и художественного опыта (знаний, действий) в систему уже имеющегося благодаря его осмыслению и систематизации. Необходимо соблюдать логическую последовательность «от простого к сложному, интегрированному», «от известного к неизвестному». Реализация программы предполагает, что в освоении художественной деятельности в течение первого и второго классов допускаются перерывы не более 5-7 дней (за исключением каникулярного времени).

6 Оптимальное чередование увеличивающихся нагрузок с отдыхом. Организация на уроках художественной деятельности необходимо обеспечить оптимальный темп чередования уровней *сложности*, *продолжительности*,

скорости деятельности, а также интервалов *отдыха*, при освоении учебного материала в зависимости от предыдущих интеллектуальных нагрузок.

8 Адекватность (посильность) учебной нагрузки. Учебная нагрузка на учащегося должна соответствовать уровню УПК ребенка, зоне ближайшего развития, актуальному психологическому и физиологическому состоянию учащегося.

9Использование общепринятой художественной терминологии. Без использования специальной терминологии невозможно целенаправленное художественное развитие ребенка. Усвоение различных художественных действий предполагает усвоение его ориентировочной основы на одном из этапов в форме громкой речи. Четкость и доступность применяемых терминов определяет успешность решения этой задачи. Следует избегать обозначения одним термином разнородных явлений.

10 Вариативность заданий. Ученику надо показать не только конкретный, изучаемый в данный момент способ выполнения художественного приема, выявить особенности работы с художественным материалом и инструментом, помочь выделить, осознать и усвоить закономерности решения задач этого класса. Если усвоены закономерности решения класса художественных задач, то ученик способен варьировать действие, приспосабливая его элементы к измененным условиям, добиваясь желаемого эффекта.

11 Педагогическая поддержка учащихся. В процессе обучения учитель во время обсуждения помогает учащимся выявить и обосновать положительные стороны любых конструктивных идей, поступающих от детей. С помощью обоснованной похвалы происходит закрепление любых, пусть даже минимальных успехов каждого ребенка, что обеспечивает развитие их индивидуальности в условиях различных форм совместно-распределенной сотруднической деятельности.

Основные цели и задачи программы

Целью *программы* является:

– развитие учебно-познавательной компетентности младшего школьника, как особого качества личности учащегося, включающее в себя знание приёмов, способов и методов учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, умение, навыки и опыт их применения, проявляющееся в преодолении проблем путем реализации познавательных потребностей в ходе мотивированно активной познавательной (в том числе интеллектуальной) деятельности, направленной на приращение знаний, умений и навыков, реализующихся в практической деятельности;

Главными ***задачами*** *реализации программы* являются:

– формирование у учащихся целеустремлённости, интереса к художественной деятельности;

– формирование уверенности в собственных возможностях;

– формирование у учащихся общеинтеллектуальных умений и навыков, необходимых при восприятии и создании художественных произведений изобразительного искусства;

– формирование сознательности в процессе выполнения художественной деятельности;

– развитие навыков рефлексии, самоконтроля и адекватного оценивания результатов;

– обучение учащихся различным видам художественной деятельности;

– обучение умениям переноса известных способов деятельности в новые, неизвестные ситуации.

– формирование теоретических и практических знаний об искусстве.

Контроль образовательных результатов

Реализация программы в учебном процессе

Программа обучения художественным действиям может быть реализована в рамках изучения учащимися начальной школы учебных предметов «изобразительное искусство» и «технология» или интегрированного курса «Изобразительное искусство и художественный труд».

Описание ценностных ориентиров содержания программы

Программа ориентирована на достижение учащимися начальной школы образовательных результатов, указанных во ФГОС НОО.

Личностные результаты

У учащегося будут **сформированы:**

– устойчивый познавательный интерес к различным способам решения учебных художественных проблем и задач;

-стремление к преодолению трудностей в художественной деятельности;

-желание корректировать собственные ошибки художественного исполнения;

- положительное отношение к художественной деятельности и к предметам «Изобразительное искусство» и «Технология», желание познавать законы искусства;

Учащиеся получат **возможность:**

– развить целеустремлённость, страстной увлечённости в процессе интеллектуально - художественной деятельности

– развить адекватное понимание причин успешности или неуспешности собственной художественной деятельности;

– сформировать положительное отношение к собственной учебно-познавательной деятельности;

– научиться понимать цель собственной деятельности, значения производимых художественных действий, необходимости обучения им;

– научиться понимать связи между мотивом и целью художественной деятельности, различными действиями и операциями.

Метапредметные результаты

Регулятивные УУД

Учащиеся научатся:

- контролировать процесс и результат собственной деятельности;
- не отвлекаться во время решения учебно-познавательной задачи;
- заметить неудачное решение учебно-познавательной задачи, с помощью учителя догадываться о способах коррекции.
-планировать время выполнения художественных действий;
- самооценивать собственное исполнение (выполнение) художественного образа, использование средств художественной выразительности относительно замысла работы;
- проявлять волевые усилия при выполнении художественной деятельности.

Учащиеся получат возможность научиться

- прогнозировать контролировать и процесс собственной художественной деятельности с целью получения необходимого результата;
- удерживать внимание на учебно-познавательной задаче;
-адекватно проводить самооценку результатов собственной художественной деятельности;
-определять и обосновывать критерии оценки и качества выполнения чужой или собственной деятельности;
-определять оптимальный способ решения художественной задачи;

Познавательные УУД

Учащиеся научатся

- выделению свойств художественных материалов;
- устанавливать различие и сходство в сюжетах при использовании средств художественной выразительности сравниваемых художественных произведений;
-устанавливать различие и сходство у сравниваемых объектов окружающего мира;
- выделять существенных свойств объектов;
-узнавать объекта по заданным признакам;
- выполнять анализ художественного произведения по заданному основанию;
- выделять«составные части» художественного произведения;
- подразделять объект познания на части и составлять из таких частей новое целое;
- выявлять внутренние связи между частями, а также соподчинение частей и художественного произведения;
- делить объекты на классы, (различение понятий, жанров, видов искусства);
- подводить под понятие (приведения доказательства принадлежности произведения к жанру или виду искусства);

-причислять предметы к тому или иному классу;

-выполнять одношаговые графические действия по распоряжению;

-изображать узоры по образцу.

-изображать объекты по распоряжению или собственному представлению с опорой на собственный план;

- производить поиск ошибок в алгоритме.

- выполнять серии операций с изменяющимися предписаниями.

- выполнять серии операций по знаковому предписанию.

Учащиеся получат возможность научиться

- выполнять двух-, и трёх- и многошаговые графические действия после предварительной инструкции.

- способам переноса деятельности из одной предметной области в другую;

- производить определение понятий (при работе с художественными определениями);

- устанавливать связи и отношения между художественными материалами, инструментами и средствами художественной выразительности;

- устанавливать связей и отношений между объектами художественного произведения, конструкции, поделки;

Коммуникативные УУД

Учащиеся научатся

- выражать мысли в понятной и удобной для восприятия других вербальной форме с учётом грамматических и семантических закономерностей языка;

-выражение с помощью речи замысла работы;

-описывать художественные произведения по плану;

-выражение эмоционально-эстетических характеристик с помощью речи;

-планировать и регулировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками в процессе решения художественных задач;

Учащиеся получат возможность научиться

-выявлять различные значения одного и того же слова;

- выражение собственные чувства в понятной и удобной для восприятия других вербальной форме с учётом грамматических и семантических закономерностей языка.

Предметные результаты:

Учащиеся научатся

- анализировать произведения изобразительного искусства;

-анализировать натуру, конструкцию, поделку;

-отбирать главное и наиболее характерное в явлениях действительности;

-устанавливать связи и отношения между объектами, изображёнными в произведениях искусства;

- создавать и осмысливать замысел художественного изображения;

- планировать последовательность действий для осуществления замысла изображения;

- осуществлять самоконтроль в процессе художественной деятельности.

-управлять движениями в процессе исполнительской деятельности;

- выполнять простые и многошаговые графические операции идеомоторно.

Учащиеся получат возможность научиться

- выражать общее в конкретном образе;

- прогнозировать впечатление зрителя от создаваемого художественного изображения.

-производить отбор наиболее рациональных движений, регулировать пространственные и динамические параметры движений;

-осуществлять согласование движений двумя руками в целях эффективного выполнения двигательной задачи (изображения, штриховки, конструирования, сгибания, аппликации и т. п.), оперативно корректировать пространственные и динамические параметры движений.

1 класс

К концу учебного года учащиеся 1 класса должны уметь:

- описывать художественного произведения;

- определять существенные признаки предметов, художественных объектов, явлений;

- выражать собственное отношение к произведениям искусства, обосновывать собственный выбор;

- определять и описывать с помощью речи собственный замысел работы;

-осуществлять идеомоторные действия, состоящие из 3-4 операций;

-копировать элементы народных росписей, последовательность элементов орнаментов;

- осуществлять графические действия в соответствии с инструкцией, по вертикальным, горизонтальным и диагональным направлениям с соблюдением точности, как в определении направления, так и длины линий;

- выделять элементы, составные части художественного произведения,

- группировать произведения искусства и их элементы по определенным признакам;

-производить выбор элементов, цветов при составлении узора в зависимости от выбранного стиля;

- производить сознательный выбор цветового и композиционного изображения;

-определять составные части предметов (плоскостных и объемных);

-определять назначение некоторых функциональных частей предметов;

- проводить устный анализ формы и строения предметов (плоскостных и объемных), выявлять пропорциональные отношения между его составными частями;

- правильно передавать простые геометрические (плоскостные) формы;

- определять и изображать пропорциональные отношения предметов;

- выделять композиционный и смысловой центр работы использовать эти знания при изображении;

-удачно и адекватно выбирать формат рисунка;

- определять и описывать и стараться соблюдать при изображении реальное пространственное положение предметов;

– использовать при изображении верно подобранную цветовую гамму.

- смешивать цвета для получения нужного оттенка.

-определять, какое настроение вызывает выбранное сочетание цветов.

- использовать при изображении проволочную линию или сложную линию, которая состоит из целого ряда мельчайших отрезков линии, положенных один около другого или один на другом;

- производить раскрашивание небольшими направленными мазками или штрихами;

-понимать, что характер линии и мазка является средством художественной выразительности;

-адекватно оценивать свою работу и самостоятельно или с помощью учителя находить достоинства и недостатки;

-выражать собственное эмоциональное отношение к процессу и результату художественной деятельности.

- выражать свои предпочтения и обосновывать (вид художественной деятельности, (на уровне что понравилось больше и почему));

- изображать несложные объемные предметы с натуры довольно точно, но без детализации;

- выполнять различные виды художественных работ самостоятельно по собственному или плану учителя.

-находить вместе с учителем ошибки в практической работе;

-находить способы устранения ошибок самостоятельно.

- рассказывать с помощью вопросов учителя о сюжете изображения и выбранных средствах художественной выразительности;

- осуществлять идеомоторные действия, состоящие из 3-4 операций;

определять и изображать прямые, ломаные, зубчатые, волнистые и спиральные линии;

- дифференцировать основные формы плоских фигур (треугольник, четырёхугольник, прямоугольник, квадрат, ромб, круг, овал);

- описать пространственное расположение конкретного объекта среди других;

- определять объекты по описанию его пространственного расположения;

- описывать направления движения (в том числе и диагональные);

- сравнивать объекты по заданным основаниям;

- находить лишний объект в группе однородных (с 2 переменными признаками);

- находить объекты с одинаковым значением признака (цвет, форма, величина, число элементов и т. д.)

- разбивать предложенное множество объектов на два подмножества по значениям разных признаков;

- находить закономерности в расположении объектов по значению двух признаков;

- называть последовательность операций в простых знакомых действиях;

- находить пропущенную операцию в простых действиях;

-иметь представление о совершении логических операций выделение признаков, сравнение, выделение оснований для сравнения, группировка и классификация.

2 класс

К концу учебного года учащиеся 2 класса должны уметь:

- находить общее в составных частях и действиях у объектов одного класса;

- называть общие признаки объектов одного класса;

- понимать построчную запись алгоритмов;

- выполнять простые алгоритмы и составлять свои по аналогии;

- выполнять графические действия, включающие не менее 5 операций, содержащих 2 переменных параметра;

- выполнять графические действия по знаковому предписанию, содержащему 2 переменных параметра на каждом шаге;

- осуществлять идеомоторные действия, состоящие из 4-5 операций;

- находить лишний объект в группе однородных с 3 переменными признаками;

- запоминать предложения (текст, алгоритм), включающие 6 смысловых элементов, после однократного предъявления.

-описывать местонахождение объекта;

-иметь представление о совершении логических операций сравнение, систематизация, классификация, обобщение, установление родо-видовых отношений, определение понятия.

Содержание программы

В связи с выделением в учебно-познавательной компетентности учащихся четырех компонентов (ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-

деятельностный, оценочно-регулятивный), программа включает в свое содержание четыре соответствующих Раздела.

Раздел 1 «Развитие ценностно-смыслового компонента» составляют действия, направленные на формирование у детей стремления преодолевать трудности в художественной деятельности, не боясь возникающих ошибок, а также понимания значения производимых действий и обучения им, не бояться ошибок

В этот блок входит такие действия, как:

- самоопределение к предмету, к художественной деятельности, к познанию законов искусства;

-смыслообразование (установление связи между мотивом и целью деятельности) художественной деятельности, различными действиями и операциями;

В Раздел 2 «Развитие когнитивного компонента» входит обучение таким действиям, как:

-выбор необходимых объектов восприятия, запоминания или преобразования; контроль за исполнением умственных и физических действий, необходимых для осуществления художественной деятельности;

-восприятие незнакомых художественных объектов; отбор существенной информации в процессе восприятия художественных объектов; определение структуры, формы, цвета, композиционного расположения, пропорциональных отношений воспринимаемых объектов; наблюдение за собственными переживаниями, вызываемыми художественным произведением, натурой, красотой окружающего мира; сравнение собственных переживаний при изменении объекта восприятия;

- запоминание новой информации (о художественном произведении, его авторе, замысле, средствах художественной выразительности, технике изображения, способах проведения последовательного анализа художественного произведения, собственной работы, работы одноклассника); отбор необходимой существенной информации, имеющейся в прошлом опыте; структурирование информации, необходимой для запоминания, установление связей новых сведений с имеющимися в опыте, осмысление новой и имеющейся информации, коррекция имеющейся в памяти информации.

-анализ художественных объектов; выделение признаков художественных объектов, сличение с эталонами; сравнение художественных объектов, выявление причинно-следственных связей и отношений различных объектов реальных, воображаемых, имеющих место в художественном произведении; осознание собственных переживаний, вызванных художественным произведением, изображаемой натурой или красотой окружающего мира; прогнозирование исходов собственных художественных действий, или изображаемых процессов или явлений;

-представление объектов, явлений или процессов, которые не встречались в опыте индивида, мысленная трансформация объектов (пространственная или структурная), прогнозирование результатов действий; мысленное представле-

ние композиционного решения будущего изображения, представление используемых средств художественной выразительности; представление и последующий выбор сюжета; прогнозирование чувств, которые испытают зрители от будущего учебно-художественного текста;

- выражение своей мысли в понятной и удобной для восприятия других вербальной форме с учётом грамматических и семантических закономерностей языка; выявление различных значений одного и того же слова; вербальное выражение собственных чувств; выражение с помощью речи замысла работы; выражение эмоционально-эстетических характеристик с помощью речи.

В рамках **Раздела 3 «Развитие операционно-деятельностного компонента» учащимся предстоит научиться:**

-представлять выполняемые действия и операции, необходимые для совершения художественной деятельности;

-целеполаганию, как постановке и осознанию художественной задачи;

-планировать распределения времени и последовательности выполнения художественных действий;

- выбор оптимальных способов решения художественных задач;

-прогнозирование промежуточных и окончательного результата художественной деятельности;

-конструировать новые способы решения художественных задач;

-планировать и регулировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками в процессе решения художественных задач;

-управлять движениями в процессе исполнительской деятельности;

-производить отбор наиболее рациональных движений, регулировать пространственные и динамические параметры движений;

-осуществлять координацию движений, осуществляемых одновременно в различных двигательных звеньях в целях эффективного выполнения двигательной задачи и оперативную коррекцию пространственных и динамических параметров движений.

В УЭМ 4 «Развитие рефлексивно-оценочного компонента» входит обучение учащихся следующим действиям:

- рефлексия собственного исполнения (выполнения) художественного образа, использованных средств художественной выразительности относительно его замысла;

-выявление собственных недостатков деятельности и составление плана ее коррекции;

-выбор, обоснование критериев оценки и определение качества выполнения чужой или собственной деятельности;

-саморегуляция деятельности, как готовность к волевому усилию при выполнении художественной деятельности.

В процессе реализации блоков программы учащиеся воспринимают художественные произведения, предметы культурно-исторического наследия народов, образцы выполнения учебно-художественных работ. Они научатся выявлять цветовые сочетания, композиции, подбор материалов и инструментов, соотношение целого и частей, ритм и т. д. Практическая деятельность предпо-

лагает осмысленное освоение основных технологических приемов, необходимых для реализации задуманного, и качественное воплощение его в реальных материальных объектах с соблюдением требований эстетического вкуса.

Программа отражает *содержательный аспект* развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в художественной деятельности.

В целях улучшения эмоционального отношения к художественной деятельности в процессе обучения нужно обращаться к заданию на логическое обоснование необходимости ее выполнения (например, зачем нам нужно выполнить это упражнение, задание, где и для чего могут пригодиться полученные нами знания, как это можно использовать на практике). Также для привлечения внимания к занятиям по курсу в первой части урока предполагается использовать художественные задания, содержание которых включало различные интеллектуальные действия.

Так как успешность художественной деятельности зависит от объёма знаний, умений слушать и наблюдать, программа предусматривает включение учебных заданий, позволяющих развивать у детей перцептивные и мнемические способности, т. е. заданий, направленных на развитие способностей к запоминанию, а также к зрительному и слуховому восприятию. В частности, программа предусматривает обучение проведению простейших измерений разными способами (в том числе и визирования), различным наблюдения (за объектами окружающего мира, за произведениями изобразительного искусства), смысловому запоминанию, некоторым приёмам соотнесения и группировки, а также включение заданий на узнавание объектов, описание по представлению с последующей демонстрацией и проверкой, воспроизведение изученных ранее знаний и соотнесение их с новыми. Органически увязывается обучение запоминанию с обучением выделению существенных признаков, выделению главного в содержании текстов (при иллюстрировании) или картины с использованием игр «Назови одним словом», «Придумай заголовок», «Что можно изменить».

Умение слушать и умение наблюдать тесно связаны с развитием произвольного внимания, поэтому в программу включены задания на внимание: «Найди ошибку», «Кто самый внимательный» и др.

Для развития когитивного-художественной деятельности используются следующие типы заданий:

-соотнесение результатов с целью наблюдения, опыта (ответ на вопрос «Удалось ли достичь поставленной цели?»);

-выявление с помощью сравнения отдельных признаков, характерных для сопоставляемых предметов;

-анализ результатов сравнения (ответ на вопросы «Чем похожи?», «Чем не похожи?»);

-объединение предметов по общему признаку («Что лишнее, кто лишний», «Такие же, как…»);

-различение целого и части.

Для выработки художественных умений предусматриваются следующие виды деятельности:

- работа с простейшими готовыми предметными, знаковыми, графическими моделями;
- описание свойств и качеств изучаемых объектов;
- формирование «выводных» знаний;
- выбор технологии выполнения и изготовления;
- обоснование технологичности выбранного того или иного материала;
- определение рациональных путей (необходимых технологических операций) его изготовления;
- самостоятельное установление последовательности действий для решения учебной задачи и практической реализации замысла (ответы на вопросы «Зачем и как это делать?», «Что и как нужно делать, чтобы достичь цели?»);
- прогнозирование трудностей (ответ на вопрос «Какие трудности могут возникнуть и почему?»);
- определение причин возникающих трудностей и поиск путей их устранения;
- нахождение ошибок в работе и их исправление.

Развитие вербального (речевого) компонента является важным для успешного художественного развития младшего школьника. В программе оно представлено деятельностью по построению монологического высказывания (по предложенной теме, по заданному вопросу), участием в диалогах (постановка вопросов, построение ответа), с использованием простейших логических выражений типа: «…и/или…», «если…, то…», «не только, но и…» и обосновании высказанного суждения, а также при составлении определений. Также предполагается сквозная работа по расширению словарного запаса учащихся (например, названий цветов и предметов).

Обучение имажинитивно-художественной деятельности предполагает создание учащимися своего образа предмета, а также прогнозирование чувств, эмоций, которые могут вызвать изображаемые и создаваемые объекты. Для его развития программой предусмотрена работа по развитию оригинальности и разработанности воображения (например, какие предметы, и при каком освещении могут принимать этот цвет или представить какие цвета могли образовать при смешении этот оттенок).

Для успешного формирования графических навыков необходимо развивать наблюдательность, включать задания на копирование и зрительное запоминание, выявление связей элементов изображаемого объекта или нескольких изображаемых объектов для логического запоминания, а также задания на развитие точности и устойчивости внимания, оригинальности воображения и логического мышления.

Творческая составляющая художественной деятельности определяется на основании анализа Федерального компонента государственного стандарта общего образования и включает:

-решение творческих задач на уровне комбинаций и импровизаций;
- самостоятельное составление плана действий (замысла);

-проявление самостоятельности и оригинальности при решении творческой задачи;

- создание творческих работ;

- разыгрывание воображаемых ситуаций.

В целях увеличения оригинальности творческого замысла необходимо постепенно увеличивать степень самостоятельности творческого поиска учащегося и выполнения им своей работы.

Курс обучения предусматривает использование значительного объёма заданий, решение которых предполагает самостоятельный поиск ещё неизвестных школьнику закономерностей, способов действий, правил, т. е. заданий поискового типа. Характерной особенностью эвристических бесед-наблюдений при обучении является преобладание поисковых вопросов по сравнению с вопросами репродуктивными, требующими лишь воспроизведения известного. Преобладание эвристической деятельности учащихся на занятиях совсем не исключает формирование алгоритмических умений, т. к. они необходимы для успешного освоения эвристических действий. По этой причине в программу включены задания, позволяющие формировать у детей умения действовать по заданному алгоритму:

- выполнение заданий на точное следование предписанию;
- выполнение действий по алгоритму преобразования;
- выполнение действий по алгоритму построения.

Учебные предметы «Изобразительное искусство» и «Технология» открывают перед учителем богатые возможности как для установления межпредметных взаимосвязей между собой, так и с другими учебными дисциплинами (окружающий мир, литературное чтение, музыка). Материал, изученный на других уроках, в случае необходимости, дополняется, творчески используется школьниками в собственной художественной деятельности в рамках знакомства с искусством.

Одним из существенных проявлений учебно-познавательной компетентности является умение находить информацию (о предмете, явлении, способе действии) или осуществлять разумный ее выбор. Поэтому в содержание занятий включаются задания, в которых детям необходимо осуществлять выбор разумного (оптимального) способа из известных ему способов действий обоснование его. Обучение оптимизации отбора целесообразно включать только после того, как все освоили выполнение действий по известному алгоритму.

В целях развития рефлексии программа предусматривает задания, в которых дети для достижения осознанности деятельности должны словесно выражать и результат и способы, с помощью которых он найден. Задания для рефлексивной деятельности постепенно усложняются от «Понравился ли тебе этот урок», «Расскажи, какая тема была изучена на уроке» до «Чему новому ты сегодня научился на уроке» и «Что ты изобразил и какими средствами художественной выразительности для этого воспользовался?».

При разработке программы использовались: учебные программы образовательной системы «Школа 2100» О. А. Куревиной, Е. Д. Ковалевской «Изобразительное искусство» и О.А. Куревиной, Е.А. Лутцевой «Технология». Тео-

ретический (искусствоведческий) материал согласуется с указанными авторскими программами, примерными программами по указанным учебным предметам и содержанием ФГОС для начальной школы**.**

Количество часов, отводимое на изучение курса 65 (при учебной нагрузке 2 часа в неделю).

Приведённое в программе распределение часов на отдельные темы является ориентировочным. В зависимости от подготовленности детей, от хода учебного процесса по другим учебным предметам, время изучения тем следует изменять для осознанного и прочного усвоения предмета.

Оценивание развития учебно-познавательной компетентности производится в конце учебного года с помощью комплексной диагностики.

Содержание программы

1 **класс (1-4) 65 часов**

УЭМ 1 «Развитие ценностно-смыслового компонента»

Знания. Догадка. Ум. Сообразительность. Познание. Информация. Что означает слово «думать»? Можно ли научиться думать? Цель и задачи предмета. Самоактуализация. Внимание и наблюдательность. Замысел, идея художественного произведения. Тема и сюжет художественного произведения. Выявление ценностных ориентаций (каким бы я хотел быть). Выявление и группировка общих чет личности, которые нравятся большинству учащихся.

УЭМ 2 «Развитие когнитивного компонента»

Признаки предметов: форма, размер (величина), цвет. Пространственные характеристики: короткий, длинный; высокий, низкий; глубокий, мелкий; толстый, тонкий. Пространственное расположение объектов: близко, далеко; спереди, сзади; слева, справа; вверху, внизу. Взаиморасположение предметов: над, под, сбоку, возле, внутри, снаружи, между, на первом плане, на втором плане, на заднем плане, вблизи, вдали. Направления статические: горизонтали, вертикали, диагонали; вперёд, назад, вверх, вниз; влево, вправо. Диагональные направления (вверх-влево, вверх-вправо, вниз - вправо, вниз-влево). Направления движений: в, из, через, под, к, от внутрь, наружу, вокруг. Взаиморасположение объектов: над, под, сбоку, возле, внутри, снаружи, между. Описание пространственного расположения объекта. Описание направлений движений**.**

Предметы и изображения одинаковые и похожие (подобные).

Форма линий (замкнутые, незамкнутые, прямые, ломаные, зубчатые, волнистые, спиральные). Линии сплошные и прерывистые. Форма и характер линий (наблюдения за восприятием)

Форма плоских фигур (Треугольник, четырёхугольник, прямоугольник, квадрат, ромб, круг, овал. Игры и игровые задания: Нарисуй фигуры. Назови фигуру. Что такой формы? Игра «Бывает - не бывает». Симметричные формы.

Величина предметов. Большой, маленький, одинаковый. Игры «Кто большой?». Определение объектов по описанию расположения.

Оптические свойства: яркость, прозрачность, цвет, блеск. Цвет предметов. Цвета теплые и холодные. Изменение цвета. Основные и родственные цвета. Получение цветов при механическом смешении. Лессировки. Цвет, цветовая гамма и сюжет.

Материалы. Свойства материалов. Художественные материалы и инструменты и их свойства (кисть, карандаши, фломастеры, краски, бумага).

Механические свойства: прочность, твёрдость, эластичность, упругость, пластичность (прочный, хрупкий, твёрдый, мягкий, жёсткий, эластичный). Структурные свойства: плотный, рыхлый, пористый. Тепловые свойства: горячий, тёплый, прохладный, холодный. Другие свойства: колючий, гладкий, шероховатый, липучий, пачкающий и т. д.

Сравнение. Общее понятие о сравнении. Сравнение различных линий, предметов по цвету, форме, длине, положению в пространстве. Понятие об общих и отличительных признаках. Выделение отличительных признаков у непосредственно наблюдаемых предметов. Выделение общих признаков у наблюдаемых предметов. Сравнение простых геометрических фигур по цвету, размеру, форме. Сравнение несложных рисунков. Сравнение объектов по заданному основанию. Сравнение по количественным признакам. Сравнение предметов по материалам, сравнение материалов по свойствам. Сравнение изображений пятном и линией. Сопоставление нотной записи, записи стихотворения, иллюстрации, орнамента и научного и пластического изображения (с целью выделения характерных признаков). Игры «Что изменилось?», «Найди лишнее» с 1 или 2 переменными признаками (сравнение изображений с измененным цветом). Наблюдение за собственными эмоциональными впечатлениями, производимыми художественными произведениями и различными объектами/ явления окружающего мира.

Сравнение собственных эмоций и чувств, вызываемых определенными средствами художественной выразительности. Сравнение возможностей изобразительных средств поэтического, живописного и музыкального изображения природы.

Анализ объектов и отношений между ними. Состав предметов. Целое и его части. Определение частей целого. Конструкции. Части конструкции, детали.

Действия объектов. Действия и операции. Определение операций, составляющих действие. Игра «Назови действия».

Выделение в наблюдаемых художественных объектах признаков и свойств с использованием приёма сопоставления его с другими наглядно воспринимаемыми объектами, обладающими иными свойствами.

Игра «Найди лишнее» с одним или двумя переменными признаками. Игра «Найди закономерность» с одной или двумя одновременными операциями. Составление орнаментов.

Определение предметов по их признакам и существенным элементам. Загадки. Угадалки. Определение предметов, объектов по их элементам. Узнавание предметов и явлений по изображению. Определение предметов по их признакам. Подведение под понятие «природные материалы», «художественные материалы». Определение понятий «мазок», «штрих». Узнавание названий линий и фигур по форме. Узнавание по определению понятий искусство, картина, художник. Определение природного материала, из которого построен дом на картинке. Определение художественного материала и инструментов, которыми выполнены рисунки. Подведение под понятие «природные материалы», «художественные материалы». Игра «Что забыл изобразить художник». Определение понятий.

Описание. Описание предметов и художественных произведений по плану. Описание воображаемых объектов.

Группы (классы) объектов (2 ч)

Группировка предметов по форме (такой, не такой), цвету, величине, пространственному положению (там же, в другом месте), взаиморасположению, направлению, количеству. Группировка изображений по признаку назначения (для пользы, для украшения). Группировка предметов по признаку инструмент/ материал. Изображение узоров по образцу кистью, карандашом, фломастером.

Систематизация. *Последовательность* событий. Последовательности времен суток, дней недели, месяцев в году, времён года. Игры и игровые задания: «Во что может превратиться». Игра «Из мухи в слона» (Учащимся дается задание угадать, какие детали нужно заменить, чтобы получился другой объект). «Бывает-не бывает». Задания на выявление последовательности явлений, событий, действий.

УЭМ 3 «Развитие операционно-деятельностного компонента»

Выполнение одношаговых графических действий по распоряжению. Выполнение двухшаговых и трёхшаговых графических действий после предварительной инструкции. Идеомоторное выполнение простых графических операций. Рисование узоров по образцу. Изображение объектов по распоряжению, образцу, по представлению. Графический диктант. Игры: «Обезьянки», «Попугай», «Какая фигура получилась?». Составление последовательного алгоритма выполнения изображения, конструкции, аппликации и т.п.

Действие и цель действия. Действие и операции. Описание последовательности операций при выполнении заданных действий. Определение зависимости результата от процесса его изготовления. Замысел.

Интеллектуально-художественные задачи и действия по их решению.

УЭМ 4 «Развитие оценочного компонента».

Анализ условия художественной задачи. Инструкции и инструкционные карты. Контроль промежуточных и окончательных результатов. Сравнение с образцом. Сопоставление с первоначальным замыслом. Выбор самых интересных и удачных композиционных решений.

Оценка. Критерии оценки. Оценивание работ по критериям. Анализ работ одноклассников. Самоанализ работ по вопросному плану учителя. Поиск ошибок и способов их устранения.

2 класс (1-4) 68 часов

Раздел 1 «Развитие ценностно-смыслового компонента»

Что такое трудности? Зачем преодолевать трудности. Самоопределение к предмету, к художественной деятельности, к познанию законов искусства. Самоактуализация. Внимание и наблюдательность. Каждый человек художник. Зачем изучать искусство. Замысел, идея художественного произведения. Тема и сюжет художественного произведения.

Раздел 2 «Развитие когнитивного компонента»

Признаки и свойства. Выделение признаков и свойств у наблюдаемых объектов, сравнивая их с другими объектами по представлению. Выделение свойств предметов и художественных объектов по представлению. *Форма поверхности* (плоская, выпуклая, вогнутая, ребристая). *Форма объёмных предметов*: куб, шар, брусок, пирамида, цилиндр, конус. *Оптические свойства*: яркость, прозрачность, цвет, блеск.

Механические свойства: прочность, твёрдость, эластичность, упругость, пластичность (прочный, хрупкий, твёрдый, мягкий, жёсткий, эластичный). *Структурные* свойства: плотный, рыхлый, пористый. *Тепловые* свойства: горячий, тёплый, прохладный, холодный. *Вкусовые качества:* съедобный, несъедобный; вкусный, невкусный, сладкий, горький, солёный кислый. Другие свойства: колючий, гладкий, шероховатый, липучий, пачкающий и т. д. *Звуковые свойства:* (громкость, длительность, высота). Звуки громкие, тихие; краткие, протяжные; высокие, низкие. Свойства цвета (яркость, теплота, контрастность,).

Настроение (веселое, грустное, радостное, мечтательное, озлобленное, безрадостное, спокойное, боевое, добродушное, шаловливое). Определение средств художественной выразительности, использованных художниками-иллюстраторами при изображении волшебных явлений.

Существенные и несущественные признаки древнеегипетских изображений. Выделение существенных признаков с использованием приёма изменения свойств. Отличие общих свойств от существенных.

Сравнение. Сравнение предметов по представлениям. Выбор оснований для сравнения. Сравнение пар слов: 1) и, или; 2) все, некоторые; 3) каждый,

многие, 4)всегда, часто. Выполнение заданий с использованием этих слов. Сравнение значений различных слов. Сравнение геометрических фигур по различным основаниям. Сравнение различных изображений по 2-3 основаниям. Сравнение средств художественной выразительности литературного произведения и иллюстрации (музыкальной, живописной). Задания типа «Чем похожи? Чем отличаются?». Сравнение различных техник (по-сырому: мягкие переходы, плавные переходы, «вливание цвета в цвет»), «сухая точка», смешанная техника (мел и акварель) изображения по рисункам (в одной цветовой гамме).

Использование сравнений при описании форм различных объёмных фигур. Игра «Найди лишнее» с 3 переменными признаками.

Сравнение рисунка и чертежа.

Использование сравнений с целью выполнения несложных обобщений. Поиск закономерностей. Сравнение свойств плоских и объемных форм. Сравнение произведений скульптуры, живописи, графики и фотографии. . Сравнение впечатлений от одного произведения разных учащихся. Сравнение цвета на различных участках однотонного предмета.

Анализ объектов. Описание признаков предметов. Описание составных частей целого. Части тела, Части лица. Части растения. Части дома. Описание изображений. Выделение первого, второго планов пейзажа. Описание пространственного расположения изображенных объектов первого и второго плана. Описание изображенных зданий. Описание произведений народных промыслов. Составление палитры художника по картине. Выделение частей целого (Части тела человека, части рук, ног, головы, лица, туловища). Части пирамиды (боковые грани, основание, вершина). Выделение частей развертки и определение их назначения частей.

Анализ отношений и связей объектов. Игры «Найди лишнее» с двумя или тремя переменными признаками. «Найди закономерность» с двумя или тремя одновременными операциями на графическом материале. Сравнение изображений в разное время суток.

Установление соответствия между деталью и ее формой и функцией. Установление соответствия между типом здания, материалом из которого оно изготовлено и его назначением.

Запоминание (при изучении других тем). Запоминание названий художественных произведений, видов искусства, жанров, названий художественных инструментов и материалов. Воспроизведение информации. **Узнавание.** Узнавание объектов и художественных произведений по изображению, описанию. Узнавание сказки по описанию. Узнавание целого по его части (Узнавание сказки по иллюстрации (к отрывку из сказки)).

Абстрагирование. Зачем нужно выделять главное. Сравнение предмета и понятия, обозначающего этот предмет и выраженного словом. Сравнение различных множеств предметов, обозначаемых одним и тем же числом.

Существенные и несущественные признаки. Выделение существенных признаков с использованием приёма изменения свойств. Отличие общих свойств от существенных. Игра «Без чего не бывает?» Игра «Бывает - не бывает».

Информация. Избыточная и недостаточная информация. Затруднения, вызываемые избыточной и недостаточной информацией.

Ключевые слова в предложении или тексте. Выделение ключевых слов.

Выделение главной мысли в сообщении. Чтение текста и беседа с использованием вопросов типа «О ком (или о чём) говорится в тексте (или части текста)?». Выделение главной мысли абзаца. Выделение главной идеи текста. Составление заголовков к тексту, музыкальному произведению или картине. Замена заголовков в учебнике синонимичными заголовками. Выделение «главных» предметов на натюрморте, пейзаже, портрете.

Составление планов текста. Составление схем, Задания с использованием знаков и символов. Составление схем. Задания с использованием знаков и символов. Определение назначения условных знаков. Составление словесного описания по графической инструкции.

Систематизация. Упорядоченное распределение объектов по величине, степени удалённости, по весу, прочности и т.д. Систематизация и классификация известных видов искусства, жанров искусств. Установление последовательности времен суток, дней недели, месяцев в году, времён года, событий. Эвристическая беседа на тему «Во что могут превратиться предметы» (Лед при нагревании, вода при замерзании, бутон, котенок со временем, кусок пластилина, картон, и т. п.). Эвристическая беседа на тему «Во что могут превращаться предметы в сказках». Игры «Чего больше?», «Кого больше?» (например: Чего больше, сказок или народных сказок? Кого больше, сказочных персонажей или сказок?).

Выяснение существенных признаков различных жанров (Определение «класса», «вида», «рода»). Изучение строения и составных частей книги

Выполнение заданий, требующих выявить последовательность различных операций с графическим и числовым материалом и продолжить операции с учётом выявленной последовательности в игре «Найди закономерность».

Группы (классы) объектов. Группировка объектов по свойствам поверхности, по прочности, весу, вкусу, тепловым свойствам, запаху, назначению. Группировка материалов и инструментов художника по видам искусств. Игра «Найди лишнее».

Общие названия и отдельные объекты. Разные объекты с общим названием. Разные общие названия одного отдельного объекта. Составление композиционных схем (на заднем плане, на переднем плане и т.п.). Определение экономного размещения нескольких фигур на одном листе картона (Группировка фигур на одном листе).

Классификация. Объединение элементов множества в класс. Определение класса объекта. Соотнесение объектов двух заданных форм и величин при выборе из четырёх. Правила классификации. Классификация по средствам художественной выразительности. Классификация по создаваемому настроению. Классификация произведений по сюжетам. Классификация изображений зданий по их назначению. Классификация цветов на группы по положению в спектре (синие, зеленые. желтые, красные, фиолетовые и пр.), по яркости/блеклости, контрастности. Классификация цветов на яркие, глухие и звон-

кие. Разделение на классы (например, цвета: хроматические и ахроматические). Игры «Заселяем домики», «Путаники», «Найди лишнее», «Назови одним словом»,«Сортировщик» на графическом материале. Определения понятия «иллюстрация». Сравнение музыкальной и изобразительной иллюстрации. Установление соподчинения понятий (жанры, виды искусства).

Обобщение. Индуктивные умозаключения, Возможные ошибки индуктивных умозаключений. Решение логических задач, включающих элементы обобщений.

Выявление алгоритмов в игровых заданиях типа «Найди закономерность» с 2 или тремя одновременными операциями.

Наблюдение за изменениями собственного настроения в зависимости от использованных средств художественной выразительности и сюжета изображения. Формулирование выводов из результатов наблюдений. Разработка правил на основании опыта. Определение закономерности между использованными художником средствами художественной выразительности и созданным художественным образом. Составление палитры художника к стихотворению, музыкальному фрагменту. Наблюдение за собственными эстетическими переживаниями, порождаемыми изображениями природы в разных состояниях. Составление цветового круга. Логические задачи с использованием дедуктивных умозаключений («Как художник может передать состояние движения, покоя, сказочность, необычность?») Составление выводов о роли колорита, изображения, линий, композиции в изображении движения, покоя. (Игра «Нарисуй картину «Колобок катится по дорожке», «Колобок лежит спокойно на окошке», Игра «Нарисуй предмет в движении /в состоянии покоя» (стрела лежит /летит, стул стоит / стул упал и т. п.)).

Определение сказки по иллюстрациям книжки. Установление правильной последовательности иллюстраций сказки. Формулирование выводов из результатов наблюдений. Разработка правил на основании опыта. Установление правильной последовательности страниц в книжке с двухсторонними иллюстрациями (выдвижение гипотез и проверка опытным путем). Дискуссия о материале и способе изготовления обложки для книжки.

Расширение сферы правил или приёмов. Переносный смысл некоторых слов (лиса, ворона, сова и т.д). Истолкование смысла пословиц, поговорок, басен.

Умозаключения. Доказательства. *Дедуктивные умозаключения.* Части умозаключения: посылки и вывод. Выдвижение гипотез о средствах художественной выразительности. Выдвижение гипотез о функции цвета как средства художественной выразительности. Выдвижение гипотез о влияние цвета и композиции на настроение человека. Выдвижение предположений и доказательство своей точки зрения о замыслах произведений. Обоснование выбора композиции, колористического решения работы. Выдвижение гипотез о значении архитектуры для людей строивших пирамиды. Выдвижение предположений о способах проверки гипотез.

Разгадывание загадок. Нахождение закономерности с аргументацией правильности осуществления действий после ее выявления. Определение общих

законов смешивания цветов (по результатам исследовательской работы по смешению основных цветов).

Определение целого по его части. Узнавание целого по его части на буквенном, словесном и математическом материале. Игра «Определи целое». Восстановление рисунка по частям Разгадывание загадок.

Восстановление симметричных частей. Задания типа «Дорисуй картинку».

Узнавание объекта по его признакам. Найди рисунок по описанию. Загадки. Угадалки. Придумывание загадок. Узнавание зданий родного города по изображениям. Узнавание времени года, описываемого стихотворении. Узнавание движений в природе. Установление соответствия между природным явлением и образным сравнением его. Узнавание по определению понятий «тень», «свет», «рефлекс», «блик», «полутень», «падающая тень». Узнавание предметов по упрощенным формам (фрукты).

Узнавание объекта по его определению. Задания типа «Назови одним словом». Кроссворды. Составление кроссвордов. Установление соответствия словесных характеристик (качеств) и портретов. Вербальная характеристика изображений. Узнавание по определению понятий «пейзаж», «натюрморт». Упражнения в завершении незаконченных определений.

Раздел3 «Развитие операционно-деятельностного компонента»

Алгоритмы. Выполнение одношаговых графических действий по распоряжению. Выполнение двухшаговых и трёхшаговых графических действий после предварительной инструкции. Идеомоторное выполнение простых графических операций. Рисование узоров по образцу. Рисование объектов по распоряжению, образцу, по представлению. Графический диктант. Составление последовательного алгоритма выполнения изображения, конструкции, аппликации и т.п. Составление разветвленного алгоритма изображения/ конструирования. Выполнение алгоритма. Составление алгоритма. Поиск ошибок в алгоритме. Идеомоторное выполнение многошаговых операций при объемном моделировании из пластилина. Выполнение многошаговых графических действий после предварительной инструкции. Идеомоторное выполнение многошаговых операций при конструировании.

Действие и цель действия. Действие и операции. Описание последовательности операций при выполнении заданных действий. Определение зависимости результата от процесса его изготовления. Замысел.

Выполнение заданий, имеющих элементы ближнего и дальнего переноса закономерностей

Проблемы, задачи и их условия. Анализ условия художественной задачи. Инструкции и инструкционные карты. Постановка и осознание художественной задачи.

Планирование времени и последовательности выполнения художественных действий.

Раздел 4 «Развитие рефлексивно-оценочного компонента»

Контроль промежуточных и окончательных результатов. Сравнение с образцом. Сопоставление с первоначальным замыслом. Выбор самых интересных и удачных композиционных решений.

Рефлексия и саморефлексия – Игра «Соответствует/ не соответствует» (по одному критерию).

Оценка. Критерии оценки. Оценивание работ по критериям. Анализ работ одноклассников. Самоанализ работ по вопросному плану учителя. Поиск ошибок и способов их устранения. Саморефлексия («Чему я научился», «Какие умения у меня улучшились», «Над чем мне нужно поработать»).

Рассказ о собственной художественно-творческой работе (Кого изобразил, какой характер движения и т. д.) по собственному плану. Корректировка планов ответов. Определение недостатков и достоинств собственных работ. Коррекция изображений. Самоанализ алгоритма выполнения и готовой работы.

Примерное распределение времени на учебные темы

1 класс 65 часов

Раздел	Тема	Количество часов
Диагностика развития учебно-познавательной компетентности		2
Раздел 1 «Развитие ценностно-смыслового компонента»	Цель и задачи предмета	1
	Замысел, идея художественного произведения (при изучении других тем)	
	Самоактуализация (при изучении других тем)	
Раздел 2 «Развитие когнитивного компонента»	Признаки предметов	10
	Сравнение	6
	Анализ объектов и отношений между ними	14
	Определение предметов по их признакам и существенным элементам	3
	Определение понятий	2
	Описание.	2
	Группы (классы) объектов	4
	Систематизация	4
	Аттенционно-художественная деятельность (при изучении других тем)	
	Мнемическо-художественная деятельность (при изучении других тем)	

Раздел 3 «Развитие операционно-деятельностного компонента»	Алгоритмы	6
	Изображение объектов по распоряжению, образцу, по представлению.	2
	Действие и операции.	2
	Интеллектуально-художественные задачи и действия по их решению	2
	Анализ условия художественной задачи	1
	Инструкции и инструкционные карты	1
Раздел 4 «Развитие оценочного компонента»	Контроль промежуточных и окончательных результатов (при изучении других тем)	
	Оценка. Критерии оценки	1
	Поиск ошибок и способов их устранения (при изучении других тем)	
Диагностика развития учебно-познавательной компетентности		2
	Всего	65

2 класс 68 часов

Раздел	Тема	Количество часов
Диагностика развития учебно-познавательной компетентности		2
Раздел 1 «Развитие ценностно-смыслового компонента»	Самоопределение к предмету, к художественной деятельности	1
	Зачем преодолевать трудности.	1
	Каждый человек художник.	1
	Замысел, идея художественного произведения	2
	Тема и сюжет художественного произведения.	2
	Самоактуализация (при изучении других тем)	
Раздел 2 «Развитие когнитивного компонента»	Признаки и свойства.	4
	Сравнение	4
	Анализ объектов	3
	Анализ отношений и связей объектов	5
	Абстрагирование	5
	Систематизация	4
	Группы (классы) объектов	3
	Классификация	3

	Обобщение	5
	Умозаключения. Доказательства.	3
	Определение целого по его части	3
	Узнавание объекта по его признакам	3
	Узнавание объекта по его определению. Определение понятий	2
	Запоминание (при изучении других тем)	
Раздел 3 «Развитие операционно-деятельностного компонента»	Алгоритмы	4
	Изображение объектов по распоряжению, образцу, по представлению (при изучении других тем)	
	Действие и цель действия. Планирование действий	1
	Интеллектуально-художественные задачи и действия по их решению	2
	Анализ условия художественной задачи	1
	Инструкции и инструкционные карты (при изучении других тем)	
Раздел 4 «Развитие рефлексивно-оценочного компонента».	Контроль промежуточных и окончательных результатов (при изучении других тем)	1
	Оценка. Критерии оценки	1
	Саморефлексия (при изучении других тем)	
	Поиск ошибок и способов их устранения (при изучении других тем)	
	Рассказ о собственном изображении (при изучении других тем)	
	Диагностика развития учебно-познавательной компетентности	2
Всего		68

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Диагностика учебно-познавательной компетентности младших школьников

Для выявления уровня развития учебно-познавательной компетентности проводится комплекс диагностик, указанных в таблице Б.1.

Таблица Б.1 − Методики диагностики учебно-познавательной компетентности младших школьников

Критерии развития УПК младших школьников	Показатели развития УПК младших школьников	Методики диагностики
Ценностно-смысловой	отношение к собственной учебно-познавательной деятельности	Модификация методики «Диагностика интеллектуально-эстетического развития детей» Т.С. Комаровой; Модифицированная методика А.А. Реана, В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности»
	значимость собственной учебно-познавательной деятельности; интерес к художественной деятельности);	
	отношение к предметной области;	
	потребность в изучении произведений искусства.	
Когнитивный	продуктивность выполнения логических действий логических действий (анализ, сравнение, классификация и др.);	«Найди лишнее» (По В.А. Масленникову), «Идентификация объектов» (По В.А. Масленникову), «Тест возрастающей трудности» (Дж. Равен)
	владение предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи (умение описывать объект, умение выдерживать стилевое соответствие;	Модификация методики «Диагностика интеллектуально-эстетического развития детей» Т.С. Комаровой
	умение передавать форму, размер, пропорции, части предметов.	
	умение представить адекватное композиционное и колористическое решение работы);	
	уровень творческого решения работы.	

Продолжение таблицы Б.1

Критерии развития УПК младших школьников	Показатели развития УПК младших школьников	Методики диагностики
Операционно-деятельностный	владение целеполаганием, умением ставить цель, прогнозировать собственную деятельность	Модификация методики «Диагностика интеллектуально-эстетического развития детей» Т.С. Комаровой;
	умение составить план и последовательность действий	
	готовность завершить выполнение деятельности в срок;	
	самостоятельность деятельности;	
	владение графическими умениями	
	продуктивность и точность выполнения учебной задачи;	Корректурная проба (Б. Бурдон)
	владение алгоритмическими умениями (копирование, конструирование, трансформация)	Методика диагностики алгоритмических умений (В.А. Масленников);
Оценочный	готовность к контролю и самооценке процесса и результата собственной деятельности,	Модификация методики «Диагностика интеллектуально-эстетического развития детей» Т.С. Комаровой
	готовность адекватно оценивать результат собственной деятельности,	
	способность адекватно относиться к конструктивной критике.	

Оценка степени выраженности каждого показателя производится в соответствии с указанными в таблице Б.1 методиками диагностики (количественные показатели), а также при сопоставлении результатов наблюдений, бесед, анкетирования учащихся с указанными в Таблице Б. 2 индикаторами (качественные показатели).

Все показатели переводятся в баллы согласно шкале:

- сильное проявление показателя – 3 балла;
– среднее проявление показателя – 2 балла;
- слабое проявление показателя – 1 балл.

Таблица Б.2 – Критерии, показатели и индикаторы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников

Критерии развития УПК младших школьников	Показатели развития УПК младших школьников	Индикаторы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников		
		Низкий	Базовый	Повышенный
Ценностно-смысловой	отношение к собственной учебно-познавательной деятельности	отношение к собственной учебно-познавательной деятельности отрицательное	отношение к собственной учебно-познавательной деятельности чаще положительное;	выражает положительное отношение к собственной учебно-познавательной деятельности;
	Значимость собственной учебно-познавательной деятельности; интерес к художественной деятельности;	непонимание значимости собственной деятельности; интерес к деятельности отсутствует	слабое понимание значимости своей деятельности; слабый интерес к деятельности;	имеет четкое понимание целей собственной деятельности; проявляет интерес художественной деятельности;
	отношение к предметной области;	выражает негативное отношение к предметной области	выражает положительное отношение к предметной области нейтральное;	выражает положительное отношение к предметной области;
	потребность в изучении произведений искусства.	не испытывает потребности в изучении произведений искусства; считает, что произведения	считает, что изучать произведения искусства нужно	считает необходимым изучать произведения искусства, пытается обосновать собственное мнение

Продолжение таблицы Б.2

Критерии развития УПК младших школьников	Показатели развития УПК младших школьников	Индикаторы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников		
		Низкий	Базовый	Повышенный
		искусства изучать не нужно		
Когнитивный	степень освоения и продуктивность выполнения логических действий логических действий (анализ, сравнение, классификация и др.);	имеет слабое представление о способах получения знаний; испытывает значительные затруднения в выполнении логических действий (анализ, сравнение, классификация и др.); не может осуществить перенос способов деятельности из одной предметной области в другую	имеет представление о выполнении логических действий (анализ, сравнение, классификация и др.); выполняет логические действия с ошибками; затрудняется с переносом способов деятельности из одной предметной области в другую	имеет представление о способах получения знаний; хорошо выполняет логические действия (анализ, сравнение, классификация и др.); может переносить способы деятельности из одной предметной области в другую
	владение предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи (умение описывать объект, умение выдерживать стилевое соответствие,	слабо владеет (или не владеет) предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи	недостаточно хорошее владение предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи	хорошо владеет предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи;

Продолжение таблицы Б.2

Критерии развития УПК младших школьников	Показатели развития УПК младших школьников	Индикаторы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников		
		Низкий	Базовый	Повышенный
Когнитивный	умение передавать форму, размер, пропорции, части предметов.	передает форму и размер неадекватно поставленной задаче, с трудом определяются части предметов, пропорции предметов не соблюдены	передает форму и размер адекватно поставленной задаче, хорошо определяются не все части предметов, иногда не соблюдает пропорции	передает форму и размер адекватно поставленной задаче, хорошо определяются части предметов, соблюдены пропорции предметов
	умение представить адекватное композиционное и колористическое решение работы);	испытывает значительные затруднения в процессе поиска адекватного композиционного и колористического решения работы);	зачастую находит адекватное композиционное и колористическое решение работы);	находит адекватное композиционное и колористическое решение работы) Выбор композиции, элементов, цвета рисунка сознателен;;
	уровень творческого решения работы.	решение работы не продумано, средствами художественной выразительности пользуется неумело; работы копируются полностью, решение неоригинально в группе. Вся работа решена на интуитивном уровне;	Находит оригинальное решение работы, замысел работы понятен; детализация может отсутствовать. Название работы обычно не продумывается; в работах встречается комбинации различных известных элементов, Выбор композиции, элементов, цвета рисунка сознателен;	Находит оригинальное, решение работы, очень хорошо ясен замысел работы. Часто вносит детали, подчеркивающие замысел. Название работы продуманно и осмысленно. вносит свои (новые) элементы в соответствии со стилем.
Операционно-деятельностный	умение составить план и последовательность действий	не может составить общий план деятельности; последовательность действий не планирует;	Старается составить общий план, но планирует последовательность действий с ошибками; слабо осознает необходимые	составляет план и последовательность действий; осмысленность использования средств решения задачи;

Продолжение таблицы Б.2

Критерии развития УПК младших школьников	Показатели развития УПК младших школьников	Индикаторы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников		
		Низкий	Базовый	Повышенный
			средства решения задачи	
	готовность завершить выполнение деятельности в срок;	деятельность в срок не завершает;	часто завершает выполнение деятельности в срок;	завершает выполнение деятельности в срок;
	самостоятельность деятельности;	не может выявить и решить поставленные проблемы, задачи самостоятельно; часто обращается за помощью в решении учебно-познавательной задачи к учителю;	пытается выявлять и решать поставленные проблемы, задачи самостоятельно, но не всегда успешно; редко обращается за помощью в решении учебно-познавательной задачи к учителю;	умеет выявлять и решать поставленные проблемы, задачи самостоятельно; высокая самостоятельность деятельности;
	владение графическими умениями;	Слабо владеет графическими умениями, слабый или сильный нажим на карандаш, использует проволочную линию при изображении;	Использует сложную штриховую линию, Раскрашивание производится небольшими направленными мазками или штрихами. Осознает, что характер линии и мазка является средством художественной выразительности, но самостоятельно не использует.	Используется сложная линия и штриховая линия – чистая, очень правильно и уверенно очерчивающая контур. Нажим оптимальный. Раскрашивание чаще аккуратное, по форме предмета, подчеркивает форму предмета. Осознает и самостоятельно использует знания о том, что характер линии и мазка является средством художественной выразительности;
	продуктивность и точность выполнения учебной задачи;	Продуктивность и точность выполнения заданий низкая	Продуктивность может быть низкой при высокой точности или средняя продуктив-	Высокая продуктивность при высокой точности выполнения задания.

Продолжение таблицы Б.2

Критерии развития УПК младших школьников	Показатели развития УПК младших школьников	Индикаторы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников		
		Низкий	Базовый	Повышенный
			ность при средней точности выполнения заданий	
	владение алгоритмическими умениями (копирование, конструирование, трансформация)	Выполняет до 4-5 заданий на копирование. Конструирование выполняется только в пределах 1-2 шагов инструкции. Трансформация по алгоритму производится в пределах 1-2 шага.	Выполняет задания на копирование без ошибок. Конструирование выполняется в пределах 3 шагов инструкции. Трансформация выполняется в пределах 3 шагов инструкции	Выполняет задания на копирование без ошибок Конструирует по инструкции из 4-6 шагов. Трансформирует изображение по предписанию из 4-5 шагов
	владение целеполаганием, умением ставить цель, прогнозировать собственную деятельность	часто отвлекается от выполнения учебно-познавательной задачи; цель деятельности не ставится; не может объяснить, зачем производит различные действия; результат деятельности не прогнозируется (или прогнозируется как заведомо неудовлетворительный).	старается удерживать внимание на цели и задачах деятельности, иногда отвлекается во время решения учебно-познавательной задачи; старается прогнозировать результат деятельности и собственные действия (результат не всегда соответствует ожиданиям)	умеет ставить и удерживать внимание на цели деятельности, учебно-познавательной задаче; хорошо прогнозирует процесс и результат деятельности. Результат деятельности соответствует прогнозу.
Оценочный	готовность к контролю и самооценке процесса и результата собственной деятельности,	не может контролировать процесс и результат собственной деятельности, требуется постоянный пошаговый контроль со стороны учителя;	старается контролировать процесс и результат собственной деятельности; способен заметить неудачное решение учебно-познавательной задачи, но	Контролирует процесс и результат собственной деятельности, замечет неудачные решения, предлагает способы коррекции

Продолжение таблицы Б.2

Критерии развития УПК младших школьников	Показатели развития УПК младших школьников	Индикаторы уровней развития учебно-познавательной компетентности младших школьников		
		Низкий	Базовый	Повышенный
			предложить способы коррекции затрудняется;	
	готовность адекватно оценивать результат собственной деятельности,	не замечает неудачное решение учебно-познавательной задачи, не предлагает способы коррекции результата.	самооценка чаще адекватная; адекватно оценивает свою работу, но затрудняется указать недостатки или достоинства своей работы;	адекватно оценивает свою работу. Самостоятельно находит достоинства и недостатки, предлагает способы устроения ошибок.
	способность адекватно относиться к конструктивной критике.	резко негативное отношение к критике, считает, что другие к нему придираются	чаще относится адекватно к конструктивной критике, хотя считает, что иногда другие придираются к его работам, не все замечания справедливы	адекватно относится к критике

Суммарный показатель изучаемого компонента ($R_{\sum}$) определяется по средней арифметической величине относительных значений результатов (R_o), определяемых по методикам, диагностирующим данный компонент.

Уровень развития учебно-познавательной компетентности (Rупк) младших школьников определяется как интегральный показатель овладения всеми компонентами: ценностно-смысловым (Rц), когнитивным (Rк), операционно-деятельностным (Rд), оценочно-регулятивным (Ro) определялся по формуле (В.1).

$$Rупк = (Rц + Rк + Rд + Ro)/4 \qquad (В.1)$$

Дифференцированный анализ (по Ф. Девису) [3] позволил определить балловые границы уровней развития учебно-познавательной компетентности ($R_{упк}$) младшего школьника (1-2 класс):

9,75 – 12,0 баллов – повышенный уровень;

7,27 – 9,76 баллов – базовый уровень;

меньше 7,26 баллов – низкий уровень

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Модификация методики «Диагностика интеллектуально-эстетического развития детей» Т.С. Комаровой

В процессе выполнения диагностики учащиеся выполняют 4 вида работ: восприятие произведений искусства (например, образцов народных росписей, в нашем случае – городецкой и хохломской), создание своих образцов росписи в разных народных стилях и выполнение натюрморта с натуры; самооценка созданного изображения.

Ход проведения диагностики

Урок 1

Детям предъявляются поочередно образцы росписей.

-Ребята, сегодня вы познакомитесь с работами народных мастеров. Посмотрите на карточки с рисунками. Вы где-нибудь уже видели такие росписи? (выслушивается несколько ответов).

Образцы росписи в левой части карточки (показ на своем экземпляре) выполнили мастера из города Городец и такой вид росписи называется ГОРОДЕЦКОЙ.

А вот образцы росписи, расположенные в правой части карточки выполнили мастера из села Хохлома. Такой вид росписи называется ХОХЛОМСКАЯ роспись или просто хохлома.

Как вы думаете, откуда взяли сюжеты для своих росписей мастера Хохломы и Городца? Бывают ли такие цветы в природе? Внимательно посмотрите на свою карточку. Любая народная роспись состоит из повторяющихся элементов. Посмотрите, какие красивые капельки, завитки, травки, листочки и цветочки изобразили мастера.

Диагностические задания

Примечание: Время выполнения каждого задания 5 минут)

1. Внимательно рассмотри образцы росписей на карточках 1, 2.
   Посмотри, из каких элементов они состоят.
   2. На карточке 1 ОБВЕДИ синим карандашом на образцах ГОРОДЕЦКОЙ росписи те элементы, которые НЕ встречаются на образцах хохломской росписи.
3. На карточке 1 ОБВЕДИ красным карандашом те элементы ХОХЛОМСКОЙ росписи, которые НЕ встречаются на образцах городецкой росписи.

4. На карточке 1 СОЕДИНИ линией те элементы, которые используются на образцах ГОРОДЕЦКОЙ и ХОХЛОМСКОЙ росписей.
5. Перечисли как можно больше признаков, по которым ОТЛИЧАЮТСЯ Городецкая и хохломская росписи.
6. Перечисли как можно больше признаков, по которым ПОХОЖИ Городецкая и хохломская росписи.
7. Почувствуйте себя мастером из города Городец, а потом из села Хохлома. Придумайте и нарисуйте свои росписи в стиле «Городец» и «Хохлома».

После выполнения заданий необходимо опросить всех учащихся по очереди, какой им вид росписи понравился больше и почему. В конце урока учитель благодарит всех учащихся за чудесные росписи, которые они нарисовали. Можно спросить учащихся, кто из них чему новому сегодня научился.

Урок 2

Оснащение: натюрморт, состоящий из 2 –х предметов разной величины и драпировки.

Инструкция:

1. – Ребята сегодня вам предстоит почувствовать себя настоящими художниками. Вспомните, как называется картина, на которой изображены неодушевленные предметы (предметы быта, плоды, дичь, букеты цветов в вазах)? (Натюрморт).

–Сегодня Вам предстоит изобразить этот натюрморт. Внимательно посмотрите на предметы. Сколько их? Что за предметы вы видите? Какой из них больше, а какой меньше? На сколько меньше? Какой формы эти предметы? Объемные они или плоские? Похожи ли они по форме или отличаются?

–Какого цвета предметы? В одной они цветовой гамме или в разных?

–Какие краски понадобятся для передачи цвета предметов? Как можно передать объем этих предметов?

2. –Теперь попробуйте изобразить этот натюрморт карандашом на своем листочке. Но сначала подумайте, как удобнее расположить изображение на листе: горизонтально или вертикально? Почему?

3. –Теперь, когда контуры предметов вы набросали, попробуйте выполнить работу в цвете. Подумайте, какие цвета вам понадобятся? Что раскрасить в первую очередь, а что позже?

4. – Придумайте название для своей картины. В нижней части листа напишите название своей картины и свои фамилию и имя.

Примечание: У *каждого учащегося необходимо спросить, как он назвал свое изображение и почему; попросить рассказать о сюжете и выбранных средствах художественной выразительности, провести самооценку работы.*

Учащихся просят ответить на вопросы: «Нравится ли им рисовать? Почему?», «Понравились ли им выполнять задания?» (Оценка выражается в баллах согласно выделенным критериям). Ответы учащихся фиксируются в протокол.

Также учащимся предлагается ответить на вопросы из модифицированного опросника методики изучения мотивов учебной деятельности (А.А. Реана, В.А. Якунина).

Часть А

Инструкция. Прочитайте внимательно приведенные в списке утверждения. Отметь знаком «V» только то, что заставляет вас заниматься на уроках «ИЗО» и «Технология». Выберите из них четыре, наиболее значимых для Вас.

Я занимаюсь на уроках «ИЗО» и «технологии» для того, чтобы:

1. Стать великим художником или ученым, .
2. Получить «пять» за год по «ИЗО» и «Технологии».
3. Успешно продолжить обучение по предметам «ИЗО» и «Технологии» в последующих классах.
4. Успешно учиться на хорошо и отлично.
5. Постоянно получать поощрение от родителей.
6. Приобрести глубокие и прочные знания по предметам «ИЗО» и «Технологии».
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать предметы «ИЗО» и «Технология».
9. Не отставать от одноклассников
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
11. Выполнять требования учителя.
12. Достичь уважения учителя.
13. Быть примером одноклассников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить удовольствие от изучения произведений искусства и художественного творчества.

Часть Б

1 Выбери утверждение, с которым ты согласен:

А«Изобразительное искусство» и «Технология» очень неинтересные предметы. Они скучны и однообразны.

Б «Изобразительное искусство» и «Технология» иногда может быть интересным предмет.

В«Изобразительное искусство» и «Технология» очень интересный предмет.

2. Выбери утверждение, с которым ты согласен:

А – Хорошо бы, чтобы все другие уроки заменили на «ИЗО» и «технологию».

Б – Хорошо бы, если хоть иногда «ИЗО» и «технологию» заменяли другими предметами

В- Хорошо бы, чтобы все уроки «ИЗО» и «технологии» заменили другим предметом.

3. Если бы было не обязательно ходить на некоторые уроки, то (выбери что-то одно):

А – я бы точно не ходил на уроки «ИЗО» и «Технологии»

Б Я бы все равно пошел бы на уроки «ИЗО» и «Технологии»

В – Я с радостью пошел бы на все уроки на уроки «ИЗО» и «Технологии»

4. Выбери утверждение, с которым ты согласен

А – На уроках «ИЗО» и «Технологии» я всегда узнаю много нового о приемах изображения, учусь воплощать задуманное.

Б На уроках «ИЗО» и «Технологии» я иногда узнаю что-то новое о приемах изображения.

В На уроках «ИЗО» и «Технологии» я никогда ничего нового о приемах изображения.

5. Выбери утверждение, с которым ты согласен:

А Мне очень нравится изучать произведения искусства, и не нравится рисовать, лепить, конструировать самому.

Б Мне одинаково нравится и рассматривать картины и рисовать самому.

В Мне нравится рисовать, лепить, конструировать самому, и не нравится изучать произведения искусства.

Г Мне не нравится ни изучать произведения искусства, ни рисовать, лепить, конструировать.

6. Выбери утверждение, с которым ты согласен:

А – когда я смотрю на картину, мне трудно определить, какими средствами художественной выразительности пользовался художник.

Б- Часто, когда я смотрю на картину, то могу определить, какими средствами художественной выразительности пользовался художник.

В- Я всегда могу определить, какими средствами художественной выразительности пользовался художник.

7. Для того чтобы научиться рисовать, лепить, конструировать, вышивать надо:

А сначала посмотреть, как это делают мастера.

Б иногда выяснять, как это делают мастера.

В не надо выяснять, как это делают мастера.

8. Выбери утверждение, с которым ты согласен

А – Мне очень нравится, когда учитель привлекает нас к совместному решению проблем, возникающих при изображении.

Б – Иногда мне нравится, когда учитель привлекает нас к совместному решению проблем, возникающих при изображении.

В- Мне не нравится когда учитель привлекает учащихся к совместному решению проблем, возникающих при рисовании.

9. В трудной ситуации:

А- мне нравится самому находить ответ

Б- мне нравится, когда учитель мне дает подсказки, чтобы я нашел ответ

В- мне нравится, когда учитель сам дает правильный ответ.

10. Выбери утверждение, с которым ты согласен:

А- Я часто изучаю дополнительные источники (книги, репродукции, интернет)

Б Я иногда изучаю дополнительные источники (книги, репродукции, интернет)

В Я никогда не изучаю дополнительные источники (книги, репродукции, интернет)

11 Выбери утверждение, с которым ты согласен

А – мне нравится решать трудные задания, на которые нет ответа в учебнике

Б- мне иногда нравится решать трудные задания, на которые нет ответа в учебнике

В- я не люблю решать трудные задания, на которые нет ответа в учебнике

12 Выбери утверждение, с которым ты согласен:

А Я никогда не задаю вопросов учителю на уроке

Б Я иногда задаю учителю вопросы на уроке

В Я часто стараюсь задать вопросы учителю на уроке

13 Выбери утверждение, с которым ты согласен

А Я никогда не задаю вопросов учителю или родителям после уроков

Б Я иногда задаю вопросы учителю или родителям после уроков

В Я часто задаю вопросы учителю или родителям после уроков

14 Выбери утверждение, с которым ты согласен:

А- нужно обязательно изучать произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства;

Б- нужно хотя бы иногда изучать произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства

В- изучать произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства не нужно

15 Выбери утверждение, с которым ты согласен:

А – у меня есть более интересные увлечения, чем изучение произведений искусства

Б – мне нравится иногда изучать произведения искусства

В – изучать произведения искусства – мое любимое дело

16 Выбери утверждение, с которым ты согласен

А – Моя жизнь без произведений искусства невозможна.

Б – Я плохо представляю свою жизнь без произведений изобразительного искусства.

В – Моя жизнь без произведений изобразительного искусства была бы намного лучше

17 Моя главная цель на уроках «ИЗО» и «Технологии» (выбери не больше трех ответов из предложенных):

А- Научиться копировать любую картинку;

Б – Понимать, что хочет сказать художник-автор великих произведений искусства;

В Создавать оформление своей квартиры, предметы мебели и оригинальные вещи;

Г – Научиться изображать любой предмет с натуры, создавать декоративные росписи в народном стиле.

Д – Научиться рисовать картинки на любой сюжет, который задумаю, так, чтобы другим был понятен мой замысел;

Е- Выражать собственные переживания в изображении, конструкции, поделке.

Ж – Стать великим и уважаемым художником;

З – Получать положительные отметки

И – весело провести время, отдохнуть от других занятий

18 Выбери утверждение, с которым ты согласен:

А- Ничего не произойдет, если я закончу рисунок немного позже положенного срока.

Б – иногда, я не успеваю закончить свои рисунки вовремя.

В – Я всегда стараюсь сдать рисунок вовремя

19 Мне больше всего нравится выполнять рисунок, поделку на свободную тему потому, что…

А – Я не знаю, что получится в конце;

Б – В любой момент могу изменить сюжет;

В – У меня всегда есть подходящие идеи, я смогу их воплотить;

Обработка результатов:

Часть А: Выделение мотивов 1,16, 6,10 – являются индикаторами значимости интереса к учебной деятельности (повышенный уровень). Выделение мотивов 3,2,8, 4 – являются индикаторами значимости учебной деятельности (базовый уровень). Выделение остальных мотивов – индикатор низкого уровня.

Часть Б. Вопросы 1,2,3,4 – позволяют оценить достижения учащегося по показателю «Отношение к предмету, предметной области».

Вопросы 10,11, 12,13 – направлены на оценку достижений учащегося по показателю «значимость собственной учебно-познавательной деятельности; интерес к художественной деятельности».

Вопросы 8,9 отношение к собственной учебно-познавательной деятельности – выявляют отношение к предметной области.

Вопросы 14-15,16, 17 определяют потребность в изучении произведений искусства. Вопрос 18 определяет готовность сдать работу вовремя. Вопрос19 определяет готовность к планированию деятельности.

Индикаторы оценки:

1) В – повышенный, Б – базовый, А – низкий.

2) А – повышенный, Б – базовый, В – низкий.

3)В – повышенный, Б – базовый, А – низкий.

4) А – повышенный, Б – базовый, В – низкий.
5) Б – повышенный, А, В – базовый уровень, Г – низкий.
6) В – повышенный, Б – базовый уровень, А – низкий.
7) А – повышенный, Б – базовый уровень, В – низкий.
8) А – повышенный, Б – базовый уровень, В – низкий.
9) А – повышенный, Б – базовый уровень, В – низкий.
10) А – повышенный, Б – базовый уровень, В – низкий.
11) А- повышенный, Б – базовый уровень, В – низкий.
12) В- повышенный, Б – базовый уровень, А – низкий.
13) В- повышенный, Б – базовый уровень, А – низкий.
14) А- повышенный, Б – базовый уровень, В – низкий.
15) А- низкий, Б – базовый уровень, В – повышенный.
16) А – повышенный, Б – базовый уровень, В – низкий.
17) Ж, Б, Е, В, А – повышенный, Д, Г – базовый, З,И – низкий.
18) В – повышенный, Б – базовый уровень, А – низкий.
19) В – повышенный, Б – базовый, А- низкий.

Описание двух видов росписи

1 б. Затрудняется дать описание, описание не последовательное, выделяет несущественные признаки на двух видах росписи;;
2 б. Последовательно, но недостаточно полно описывает два вида росписи может выделить несколько несущественных признаков одного вида росписи
3 б. Полно и последовательно описывает два вида росписи.

Сравнение двух видов росписи

1 б. нее производит действия сравнения или находит менее 3 сходных и отличительных признаков;
2 б. Выделяет от 3 до 5 существенных сходных и отличительных признаков;
3 б. Выделяет более 5 существенных сходных и отличительных признаков.

Эмоциональное отношение к произведениям народного искусства

1 б. Негативное отношение к произведениям изобразительного и декоративного искусства; затрудняется осуществить выбор понравившегося стиля росписи;
2 б. Положительное отношение к произведениям изобразительного и декоративного искусства. Может выбрать понравившийся стиль росписи. Затрудняется в обосновании выбора;
3 б. Положительное отношение к произведениям изобразительного и декоративного искусства. Может выбрать понравившийся стиль и конкретный образец росписи, обосновывает свой выбор.

Уровень завершенности работы

1 б. Роспись выполнена в карандаше, или в цвете, но только на одном образце; долго не может определить замысел работы.

2 б. Роспись выполнена в цвете на двух образцах, не выполнена проработка деталей, на замысел потрачено меньше времени;
3 б. Роспись выполнена в цвете на двух образцах, на одном из образцов выполнена детальная проработка, замысел работы определен довольно быстро.

Стилевое соответствие работы

1б. Один или оба вида росписи не соответствует указанному стилю;
2 б. Некоторые из элементов росписи не соответствуют указанным стилям или один из видов росписи полностью соответствует, а другой частично не соответствует указанным стилям;
3б. Оба вида росписи полностью соответствуют указанным стилям.

Передача формы, строения и пропорций изображенных предметов

1 б. Отсутствуют многие части предметов. Форма предметов передана со значительными искажениями. Пропорциональные отношения всех предметов переданы неверно. Построение формы ведется интуитивно (как получится), анализ формы, строения пропорций предметов не производится;
2 б. Формы некоторых предметов переданы с небольшими искажениями или встречаются неверные пропорциональные отношения. Построение формы ведется осмыслено, проводится анализ формы, строения предметов, выявлены пропорциональное отношение предметов;
3 б. Изображены все части всех предметов. Формы всех предметов переданы точно. Все пропорциональные отношения соблюдены. Построение формы ведется осмыслено, проводится анализ формы, строения предметов, выявлены пропорциональное отношение предметов.

Композиционное решение работы

1 б. Скученное, слишком миниатюрное или излишне увеличенное изображение. Композиция рисунка разбивается на отдельные части. Наблюдается значительное несоответствие пространственного положения предметов с реальным. Может быть неудачно выбран формат рисунка. Композиционное решение работы интуитивно.
2 б. Выбрано неплохое композиционное решение работы, но положение некоторых предметов (не намеренно) не соответствует действительности. Может объяснить выбор формата рисунка, производит анализ композиции, выделяет смысловой и композиционный центр;
3 б. Выбрано удачное композиционное решение работы. Предметы изображены в соответствии с реальным расположением, хорошо прослеживаются отношения между объектами. Выбор композиции полностью осмыслен.

Адекватность цветопередачи

1 б. Используются лишь несколько локальных цветов, Объем предметов игнорируется. Прослеживается невнимание к адекватности цветопередачи. Смысловая нагрузка цвета не осознается;

2 б. Цвет предметов определен верно, может получать нужные оттенки смешением цветов. Передан объем многих предметов. Может определить, какое настроение вызывает выбранное сочетание цветов. Пытается осознать смысл рисунка, передаваемый цветом;
3 б. Верно подобраны цвета. Хорошо передан объем предметов. Недостающие оттенки цветов получены ребенком самостоятельно. Цветовая гамма разнообразна. Понимает смысл работы, передаваемый с помощью цвета.

Графическая подготовленность

1 б. При изображении предметов используется простая проволочная линия одинаковой толщины на всем протяжении. Слишком сильный или слишком слабый нажим на карандаш. Раскрашивание производится хаотичными, отрывистыми мазками или штрихами, зачастую плохо передающими форму и объем предметов. Не осознает значение линии и формы мазков для выражения замысла;
2 б. При изображении используется сложная линия, которая состоит из целого ряда мельчайших отрезков линии, положенных один около другого или один на другом. Раскрашивание производится небольшими направленными мазками или штрихами. Осознает, что характер линии и мазка является средством художественной выразительности, но самостоятельно не использует.
3 б. Используется сложная линия и штриховая линия – чистая, очень правильно и уверенно очерчивающая контур. Нажим оптимальный. Раскрашивание чаще аккуратное, по форме предмета, подчеркивает форму предмета. Осознает и самостоятельно использует знания о том, что характер линии и мазка является средством художественной выразительности.

Адекватность самооценки

1 б. Негативное, необоснованное отношение к своему рисунку;
2 б. Адекватно оценивает свою работу, но затрудняется указать недостатки или достоинства своей работы;
3 б. Адекватно оценивает свою работу. Самостоятельно находит достоинства и недостатки, предлагает способы устроения ошибок.

Эмоциональное отношение к работе

1 б. Негативное необоснованное отношение к процессу и результату художественной деятельности;
2 б. Положительное, но необоснованное отношение и к процессу и к результату художественной деятельности;
3 б. Положительное отношение к процессу и результату художественной деятельности. Существуют свои предпочтения. Может обосновать, что понравилось больше и почему.

Уровень самостоятельности выполнения работы

1 б. Работа выполнена под полным руководством учителя. При выполнении работы нуждается в постоянном диалоге с учителем. Рассказать о сюжете и за-

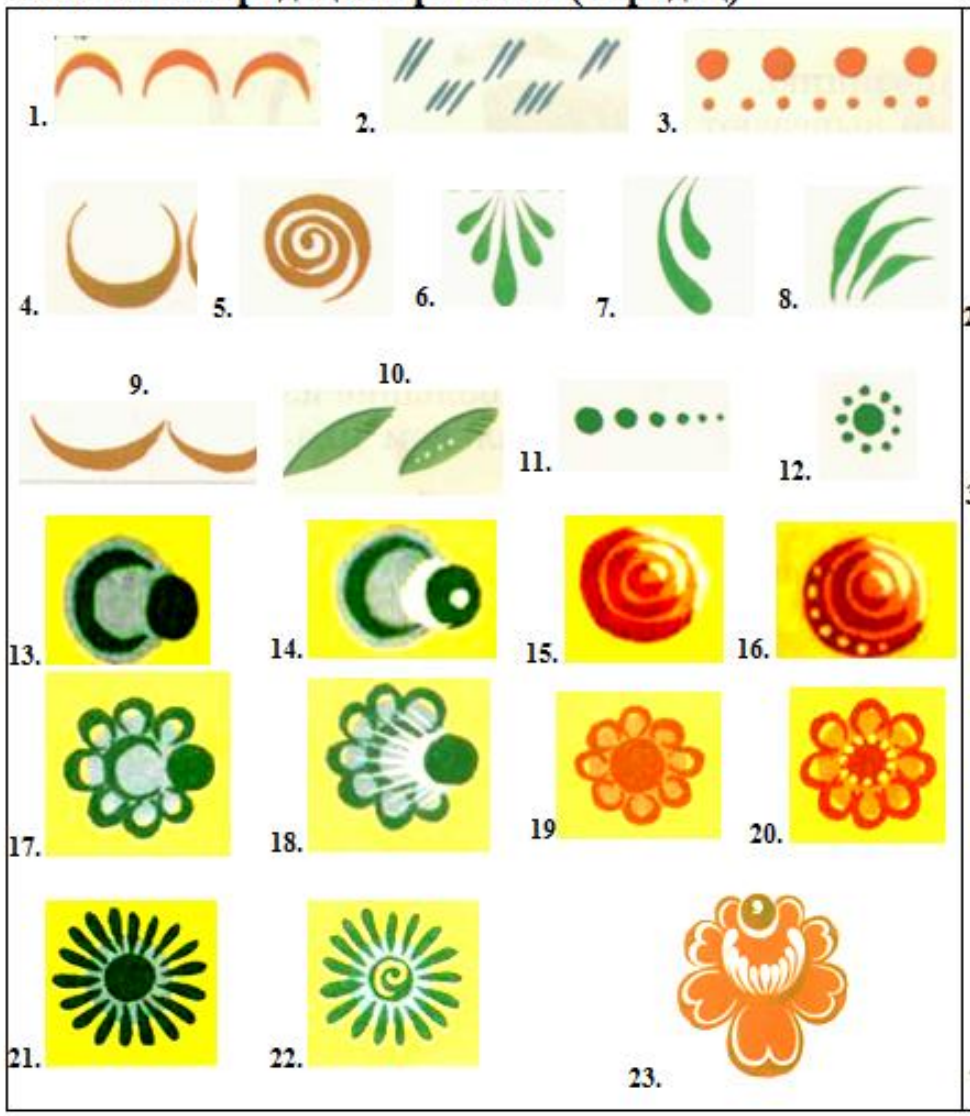
мысле работы и использованных средствах художественной выразительности затрудняется;
2 б. При выполнении работы иногда нуждается в диалоге с учителем. О сюжете и выбранных средствах художественной выразительности рассказывает с помощью наводящих вопросов учителя. Вместе с учителем найдены ошибки, но способы их устранения выбраны самостоятельно. Может охотно рассказать о сюжете изображения и выбранных средствах художественной выразительности, но иногда нуждается в наводящих вопросах учителя;
3 б. Работа выполнена полностью самостоятельно. Ребенок сам находит свои ошибки и предлагает пути их устранения. Охотно сам рассказывает о сюжете изображения и выбранных средствах художественной выразительности.

Уровень творческого решения работы

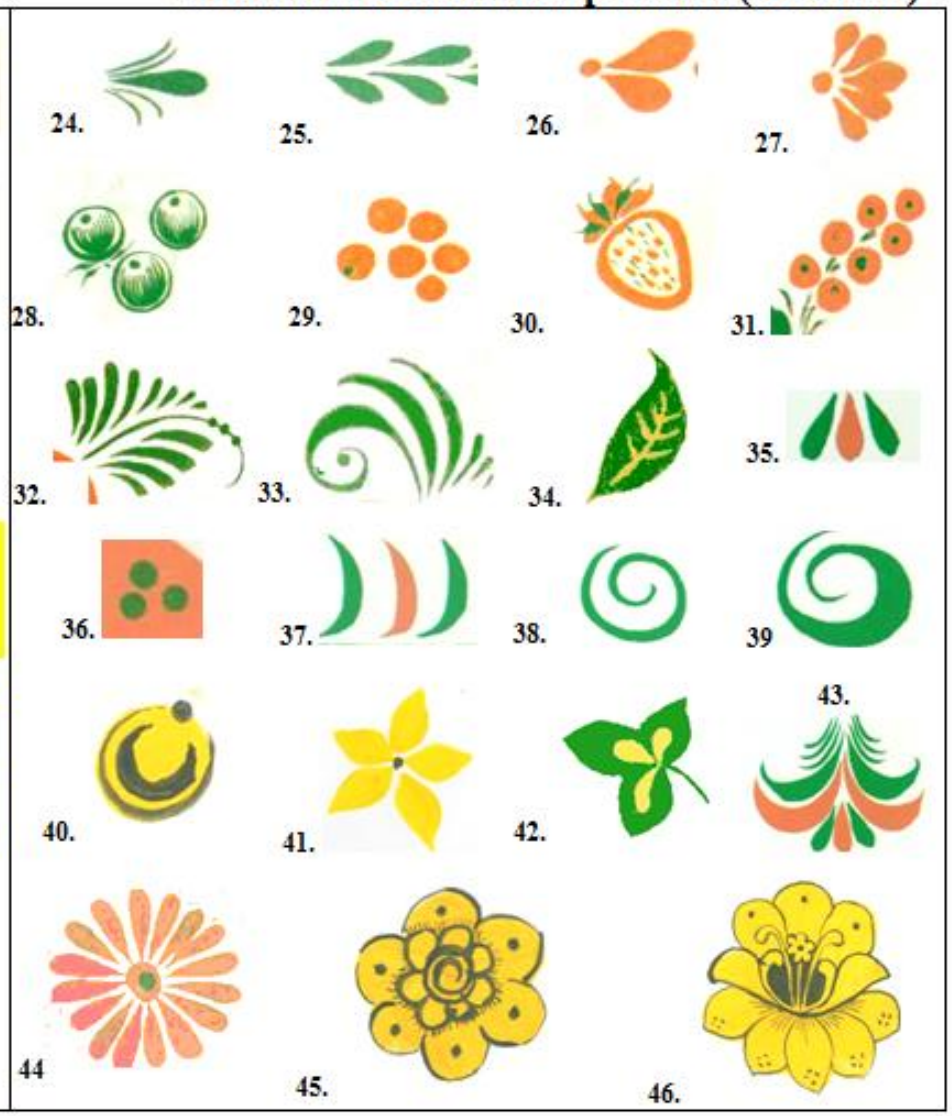
1 б. Решение работы не продумано, средствами художественной выразительности пользуется неумело; работы полностью скопированы с представленных образцов. В работы вносятся свои элементы, не соответствующие стилю. Вся работа решена на интуитивном уровне;
2 б. Найдено интересное, достаточно точное сочетание цветов, композиционное решение работы, замысел работы понятен; детализация может отсутствовать. Название работы обычно не продумывается; в работах встречается комбинации различных элементов, выбранных в соответствии со стилем, не встречаемых в образцах. Выбор композиции, элементов, цвета рисунка сознателен;
3 б. Найдено оригинальное, адекватное сочетание цветов, композиционное решение работы, очень хорошо ясен замысел работы. Часто вносит детали, подчеркивающие замысел. Название работы продуманно и осмысленно. Выбрано свое композиционное и цветовое решение, внесены свои (новые) элементы в соответствии со стилем. Выбор композиции, элементов, цвета рисунка сознателен;

Карточка №1

Элементы городецкой росписи (Городец)



Элементы хохломской росписи (Хохлома)



Карточка №2

Городецкая роспись

Элементы городецкой росписи (Городец)

Хохломская роспись

Элементы хохломской росписи (Хохлома)

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Методы и методические приемы организации художественной деятельности

Таблица Г.1 – Методы и методические приемы организации художественной деятельности

Этап ХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
Постановка учеб-ной задачи	Метод проблем-ного изложения	-Создание положительного настроя и ожидания увидеть и услышать новый материал и/ или деятельность. -Активизация внимания учащих-ся. В процессе рассказа-описания/ рассказа вступления/ наблюдения, используя приемы (анализа, син-теза, классификации и др.) учи-тель представляет образец рас-суждения, сам формулирует воз-никшую проблему или противо-речие. -Планирование, отбор и примене-ние наглядных пособий, репро-дукций, фотографий, худ. произ-ведений в целях активизации за-поминания, и для постановки экс-периментальных задач, которые создают проблемные ситуации. -Организация запоминания уча-щимися излагаемого материала (Конспектирование, применение схем, мнемотехнические приемы и т. п.).	-Настрой на восприя-тие нового материала/ деятельности. -Проявление интереса. -Восприятие знаний. Пассивное эмоцио-нальное восприятие художественных про-изведений/ объектов реальной действитель-ности. -Слушание рассужде-ний учителя, -Внимательное слеже-ние за последователь-ностью рассуждений учителя. -Выполнение конкрет-ных действий, приво-дящих к постановке проблемы (под руко-водством учителя). -Осознание знаний и проблемы. -Запоминание хода рассуждения учителя и изложенных им зна-ний.
	Частично-поисковый (эвристический)	-Создание положительного настроя и ожидания нового мате-риала и/ или деятельности. -Привлечение внимания учащих-ся. -Организация и проведение бесе-ды/ наблюдения / практической деятельности учащихся, приво-дящих к постановке проблемы. -Организация действий по выяв-лению недостающих для решения	-Настраивание на диа-логическую и самосто-ятельную работу по изучению нового мате-риала или освоению деятельности. -Эмоциональное вос-приятие незнакомых художественных объ-ектов

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
		задачи данных. -Выявление, помощь в формулировке и фиксация мнения учащихся; -Создание конфликтной ситуации, борьбы мнений. -Подбор и использование поисковых вопросов. -Оказание помощи учащимся в формулировке проблемы.	-Выполнение различных действий, приводящих к постановке проблемы под руководством учителя. -Участие в беседе и наблюдениях, организованных учителем. -Выражение собственных чувств, переживаний, знаний, мнений. -Формулировка проблемы.
	Исследовательский	-Создание положительного настроя и ожидания самостоятельного открытия нового материала и/ или деятельности. -Привлечение внимания учащихся. -Организация дидактических упражнений, игр, игровых моментов, ситуаций сказочности, включенных в систему педагогических ситуаций. -Постановка задачи перед учащимися или подведение учащихся к самостоятельной формулировке учебной задачи.	-Настраивание на восприятие и самостоятельное разрешение проблемы. -Проявление интереса к познанию окружающего мира, что положительно сказывается на их продуктивно-изобразительной деятельности и отношении к занятиям. -Восприятие или самостоятельное усматривание проблемы; -Формулировка проблемы.
Ориентировка в условиях задачи	Метод проблемного изложения.	-Использование поисковых вопросов; -Сравнение различных мнений учащихся; -Осмысление и выражение собственных мотивов и целей выполнения деятельности. -Представление учащимся собственного плана действий. -Помощь учащимся в планировании собственной деятельности.	-Осознание, упорядочивание и выражение с помощью речи чувственных переживаний; -запоминание новой информации (о художественном произведении, его авторе, замысле, средствах художественной выразительности, технике изображения, способах проведения последовательного анализа художественного произведения, собственной работы, работы одно-

			классника).

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
			-Отбор необходимой и существенной информации, имеющейся в прошлом опыте; -Структурирование информации, необходимой для запоминания, установление связей новых сведений с имеющимися в опыте; - Осмысление новой и имеющейся информации, коррекция имеющейся в памяти информации. -Вербальное выражение собственных чувств - Планирование действий, необходимых для разрешения задачи.
	Частично-поисковый (эвристический)	-Упорядочивание мнений учащихся (с /или без/ фиксацией на доске); -Организация сравнения и сопоставления мнений учащихся. -Выявление и помощь в осмыслении (с помощью вопросов) мотивации деятельности учащихся (замысла изображения, цели наблюдения и т. п.). -Построение системы заданий по ориентировке в поставленных условиях («исходных данных»).	-Отбор существенной информации в процессе восприятия художественных объектов (художественного произведения, натуры) (т. е. на что нужно обратить внимание); -Выражение своей мысли в понятной и удобной для восприятия других вербальной форме с учётом грамматических и семантических закономерностей языка; - Формулировка проблемы.
	Исследовательский.	-Формулировка условий задачи; -Предоставление необходимой информации, подбор необходимых художественных произведений для анализа, фактов; -Индивидуальная помощь учащимся при обобщении имеющихся данных, при планировании	Планирование самостоятельного анализа части или целого художественного произведения, сопоставления, оценки нескольких художественных произведений.

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
Выдвижение гипотезы		анализа художественных произведений, планировании выполнения практической исследовательской деятельности -Контроль за прохождением учащимися этапа ИХ деятельности. - Постановка исследовательских заданий.	-Выделение главной, нужной для решения конкретной задачи информации; -Выделение недостающих, но необходимых для решения задачи знаний, умений.
	Метод проблемного изложения	-Самостоятельное рассуждение при проведении наблюдения/ обследования и т. п. по собственному плану или составленному совместно с учащимися; -Использование поисковых вопросов; -Выявление эмоций и (чувств собственных и учащихся), их обобщение и выражение с помощью речи; -Анализ произведений искусства, анализ рисунков / поделок и т. п. собственных и учащихся. -Анализ средств выразительности, используемых художником, при восприятии картины. -Выявление и сопоставление реальных черт объектов, и выделение из них составляющих художественного образа -Организация наблюдения, обследования предмета / художественного произведения.	-Осмысление и воссоздание в своем сердце переживаний, чувств, настроений автора художественного произведения, -Осознание, упорядочивание и выражение с помощью речи чувственных переживаний. -Наблюдение за ходом рассуждения учителя и сопоставление собственных выводов с выводами учителя. -Осмысление содержания, художественного замысла. -Прогнозирование дальнейшего развития сюжета (если возможно). -Отбор существенной информации в процессе восприятия художественных объектов (художественного произведения, натуры) -Определение структуры, формы, цвета, композиционного расположения, пропорциональных отношений воспринимаемых объектов; сличение с эта-

			лонами; сравнение воспринимаемых художественных объектов;.

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
			наблюдение за собственными переживаниями, вызываемыми художественным произведением, натурой, красотой окружающего мира; сравнение собственных переживаний при изменении объекта восприятия
	Частично-поисковый метод	-Построение логически четкой системы вопросов, помогающей осуществить самостоятельное добывание знаний,	-Осмысление и воссоздание в своем сердце переживаний, чувств, настроений автора художественного произведения. -Осознание, упорядочивание и выражение с помощью речи чувственных переживаний. -Осмысление содержания, художественного замысла. - Прогнозирование дальнейшего развития сюжета (если возможно). - Отбор существенной информации в процессе восприятия художественных объектов (художественного произведения, натуры); -Определение структуры, формы, цвета, композиционного расположения, пропорциональных отношений воспринимаемых объектов; сличение с эталонами; сравнение

			воспринимаемых художественных объектов; наблюдение за собственными переживаниями, вызываемыми художественным произведением,

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
			натурой, красотой окружающего мира; сравнение собственных переживаний при изменении объекта восприятия; -Выражение своей мысли в понятной и удобной для восприятия других
			вербальной форме с учётом грамматических и семантических закономерностей языка
	Исследовательский метод	-Организация наблюдения-исследования различных характеристик реального объекта/ художественного произведения и т. п.	-Выбор необходимых объектов (или последовательности переключения внимания между объектами) восприятия, запоминания или анализа.
Выработка общей стратегии решения задачи	Метод проблемного изложения	-Озвучивание темы, цели и замысла будущей работы учителем; -Обоснование учителем своего выбора.	-Восприятие, осознание и контроль над степенью убедительности речи учителя.
	Частично-поисковый (эвристический)	-Постановка поисковых вопросов; -Выявление и помощь в формулировке тем, целей и замыслов работ учащихся; -выявление и помощи в выражении художественного образа, интересующих учащихся; - Сопоставление мнений учащихся.	-Выбор темы, постановка цели изображения; Создание собственного замысла работы; - описание художественных образов, необходимых для воплощения замысла. -Осмысление собственного замысла. - выявление недостатков собственного замысла; выражение своей мысли в понятной и удоб-

			ной для восприятия других вербальной форме с учётом грамматических и семантических закономерностей языка;

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
			-выражение с помощью речи замысла работы; выражение эмоционально-эстетических характеристик с помощью речи. - помощь одноклассникам в вышеописанных видах деятельности; -участие в дискуссиях
	Исследовательский	Индивидуальная помощь учащимся в выборе темы, постановке цели, создании замысла работ.	- постановка цели изображения; -Создание собственного замысла работы; - Описание художественных образов, необходимых для воплощения замысла. -Осмысление собственного замысла.
Декомпозиция, Композиция, Решение задачи	Метод проблемного изложения	-Описание учителем сюжета, своего отношения к изображаемому, выбор и обоснование учителем средств художественной выразительности.	-Восприятие и наблюдение за рассуждениями учителя контроль за степенью убедительности решения проблемы. Прогнозирование следующих шагов решения. -Запоминание действий учителя.
	Частично-поисковый	-Постановка поисковых вопросов, нацеленных на выработку и отбор необходимого и достаточного количества действий по достижению поставленной задачи; -Помощь в формулировке этапов деятельности; -Организация сравнения разработанных планов учащихся; -Корректировка выработанных планов действий.	-Осмысление и описание сюжета работы; -Поиск средств передачи настроения и отношения к изображаемому объекту. -Проектирование композиции и обоснование композиционного решения. -Обоснованный отбор

			средств выразительности для реализации художественного замысла.

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
			-Контроль сюжета и средств художественной выразительности рисунка относительно замысла. -Прогнозирование впечатлений зрителя от работы. -Планирование изображения согласно замыслу, сюжету и выбранным средствам художественной выразительности. -Представление объектов, явлений или процессов, которые не встречались в опыте индивида, мысленная трансформация объектов (пространственная или структурная), прогнозирование результатов действий; мысленное представление композиционного, колористического решений будущего изображения; представление и последующий выбор сюжета и средств художественной выразительности изображения; прогнозирование чувств, которые испытают зрители от будущего изображения.
	Исследовательский метод (экспериментирование)	-Индивидуальный контроль за составлением планов выполнения работы.	-Свернутое и самостоятельное осмысление и описание сюжета работы; -Самостоятельный по-

			иск средств передачи настроения и отношения к изображаемому объекту.

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
			-Проектирование композиции и обоснование композиционного решения. -Обоснованный отбор средств выразительности для реализации художественного замысла. -Поиск средств передачи настроения и отношения к изображаемому объекту -Самоконтроль сюжета и средств художественной выразительности рисунка относительно замысла. -Прогнозирование впечатлений зрителя от работы. -Планирование изображения согласно замыслу, сюжету и выбранным средствам художественной выразительности. -Выбор необходимых объектов (или последовательности переключения объектов) восприятия, запоминания или мышления
	Метод проблемного изложения	- Рассуждение учителем над последовательностью действий при выполнении показа способов изображе- ния/лепки/конструирования и т. п. (способов действия) полного, поэлементного или фрагментарного. Показ может быть общим и индивидуальным. Причем индивиду-	-Наблюдение за действиями учителя. -Обращение внимания на последовательность выполняемых действий. - Запоминание рассуждений учителя; -Выявление плюсов и

		альный показ также может проходить в форме совместного действия и рассуждения педагога. -Организация практических (тренировочных упражнений) для развития графических навыков с	минусов показанных способов действия; -Выявление соответствия производимых действий предложенному ранее плану.

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
		анализом (последовательности выполняемых действий и решаемых задач); -Организация способа показа изображения (действия) учащимся их комментарии, анализ ошибок (уже готовых работ), корректировка. -Изображение согласно составленному плану. -Корректировка плана изображения.	
	Частично-поисковый метод	-Руководство практической деятельностью учащихся при проведении с ними индивидуальных и групповых эвристических бесед.	-Самостоятельное изображение согласно выработанному плану; -Поэтапное самостоятельное изображение по плану учителя; -Контроль изображения относительно замысла. -Самоконтроль ошибок при изображении. -Корректировка ошибок при изображении. отбор наиболее рациональных движений, регулирование пространственных и динамических параметров движений, координация движений, осуществляемых одновременно в различных двигательных звеньях в целях эффективного выполнения двигательной задачи и оперативная коррекция пространственных и динамических параметров движений.

			-Контроль за выполнением умственных и физических действий, необходимых для осуществления ИХД

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
	Исследовательский метод (экспериментирование)	-Контроль и индивидуальные беседы с учащимися в процессе выполнения тренировочных/исследовательских и творческих заданий.	Самостоятельное изображение согласно выработанному плану; управление движениями в процессе изображения, не имевшими место в прошлом опыте -Самоконтроль изображения относительно замысла. -Самоконтроль ошибок при изображении. контроль за исполнением умственных и физических действий, необходимых для осуществления художественной изобразительной деятельности (контролирующая функция). -Корректировка ошибок при изображении.
Рефлексия	Метод проблемного изложения;	-Осмысление и воссоздание переживаний, чувств, настроений, вызываемых изображением. -Сравнение различных впечатлений от изображения. -Выдвижение предположений о замысле изображения. -Воспроизведение замысла изображения (сравнение собственных предположений с авторским); -Рассуждение о причинах соответствия/несоответствия «авторского» замысла впечатлению «зрителей» (учителя/других учащихся); -Оценивание работ учащихся по критериям с комментариями.	-Наблюдение за действиями учителя; -Обращение внимания на последовательность выполняемых учителем действий; -Обращение внимания на выделение критериев оценки работы учителем; - Контроль за степенью убедительности доводов учителя. -Выражение собственных возражений и доводов.

	Частично-поисковый метод;	-Руководство оценочной деятельностью учащихся в ходе эвристических бесед и наблюдений за изображениями собственными и одноклассников.	-Выявление собственных впечатлений от работ собственных и одноклассников; -Сопоставление замысла и впечатлений,

Продолжение таблицы Г.1

Этап ИХД	Используемый метод	Деятельность учителя	Деятельность ученика
		-Постановка перед учеником (индивидуально) нескольких вопросов, отвечая на которые он оценивает собственную работу и ее результат. -Постановка серии логически связанных между собой вопросов перед всем классом (фронтальная работа), нацеленных на выявление и сопоставление авторской самооценки работы и различных оценок одноклассников, и предложений по корректировке допущенных ошибок, промахов, неточностей с их обоснованиями.	производимых изображением. -Анализ средств выразительности, использованных одноклассником, при восприятии картины. -Выдвижение предположений о корректировке замысла либо изображения при их несоответствии.
	Исследовательский метод.	-Помощь в проведении самостоятельной критической оценки работы одноклассника/самооценки собственной работы по критериям, предложенным учителем.	-Самостоятельное сопоставление замысла и впечатлений, производимых изображением. -Анализ средств выразительности, использованных одноклассником, при восприятии картины. -Выдвижение предположений о корректировке замысла либо изображения при их несоответствии.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Примеры учебной художественной деятельности младших школьников на уроках изобразительного искусства и технологии

Таблица Д.1 - Классификация вопросов, направленных на активизацию художественной деятельности

Вид художественных действий	Примеры вопросов и заданий
Анализ структуры. Анализ отношений.	Из каких частей состоит этот натюрморт? Как относится ширина кувшина к его высоте? Какой предмет кажется более большим: более дальний или ближний? Как изменяются светлые цвета при удалении?
Абстрагирование	Какой главный предмет в натюрморте? Какая главная особенность портретного жанра?
Синтез.	Как лучше назвать. . ? Как можно назвать этот рисунок? Что случилось бы, если. . . ?
Сравнение.	Чем похожи…? Чем отличаются…? У кого из этих животных самая большая голова? У кого из этих птиц самые длинные ноги? Какие из предметов имеют такую же форму?
Классификация.	На какие три группы можно разделить представленные картины? По каким признакам вы их разделили? Как можно назвать эти цвета? Какие из этих цветов относятся к теплым, а какие к холодным? На каких из представленных работ ваших одноклассников изображены одни и те же сказочные персонажи?

Продолжение таблицы Д.1

Вид художественных действий	Примеры вопросов и заданий
Обобщение.	Что общего вы находите в этих картинах? Как можно назвать группу этих линий? Как можно назвать работы этой группы ребят? Для создания каких эффектов можно использовать изученные средства художественной выразительности?
Конкретизация.	Какой цвет следует предпочесть? К какому жанру относится эта картина? Какие пятна можно заметить на картине А. И. Рылова? Что это за пятна? Почему гуси выглядят белыми пятнами на фоне неба? Какое настроение передаёт художник в этой картине? Найдите на картине фрагменты, на которых можно увидеть этот оттенок?
Систематизация.	В какой последовательности художник выполнял действия?

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Статистическая обработка результатов эксперимента

Таблица Е.1 - Определение структурного статистически достоверного положительного сдвига в динамике показателей развития компонентов УПК в экспериментальных (Э1, Э2) и контрольных (К1,К2) группах

Класс	Значение Т-критерия Уилкоксона для динамики развития компонентов УПК, ($Т_{эмп}$)				
	ЦС	К	ОД	О	УПК $_{Интегр.}$
Вторые классы, n=46 ; $T_{кр} = \begin{cases} 328\ p \leq 0{,}01 \\ 389\ p \leq 0{,}05 \end{cases}$ $Н_0$=Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения не превышает интенсивность сдвигов в сторону увеличения					
$Э_2$	48,5	3,0	0,0	106	1,0
	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$
$К_2$	808	167	4	165	815
	$p > 0{,}05$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$	$p > 0{,}01$
Первые классы, n=23; $T_{кр} = \begin{cases} 62\ p \leq 0{,}01 \\ 83\ p \leq 0{,}05 \end{cases}$ $Н_0$=Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения не превышает интенсивность сдвигов в сторону увеличения					
$Э_1$	34,5	0,0	0,0	0,0	0,0
	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}01$
$К_1$	78	21,5	67,5	28,0	67,0
	$p < 0{,}05$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}05$	$p < 0{,}01$	$p < 0{,}05$

Примечание: n – количество учащихся в группе; p - уровень значимости.

Таблица Е.2 − Достоверность разности средних показателей динамики развития УПК младших школьников в экспериментальных (Э) и контрольных (К) классах

Компонент	Классы	Средний показатель динамики развития, баллы	Разность выборочных средних, d (Э - К)	Ошибка разности выборочных средних, (m_d)	Критерий достоверности разности средних, (t_d)	Уровень значимости, (p)
Вторые классы						
Ценностно-смысловой	Э2	+0,43	+0,76	0,08	9,5	p<0,001
	К2	-0,32				
Когнитивный	Э2	+0,69	+0,52	0,10	5,0	p<0,001
	К2	+0,17				
Операционно-деятельностный	Э2	+0,77	+0,42	0,11	3,4	p<0,001
	К2	+0,35				
Оценочно-результативный	Э2	+0,33	+0,28	0,05	5,8	p<0,001
	К2	+0,04				
Первые классы						
Ценностно-смысловой	Э1	+0,16	+0,26	0,04	6,6	p<0,001
	К1	-0,10				
Когнитивный	Э1	+0,67	+0,47	0,15	3,2	p<0,01
	К1	+0,20				
Операционно-деятельностный	Э1	+0,51	+0,46	0,11	4,3	p<0,001
	К1	+0,05				
Оценочно-результативный	Э1	+0,36	+0,17	0,09	2,0	p<0,05
	К1	+0,19				

Таблица Е.3 − Результаты комплексной диагностики развития УПК учащихся начальных классов с различной организацией обучения

Классы	n	Оценка УПК (в баллах)		d=R_2-R_1, баллы	d,(%)
		В начале учебного года (R_1)	В конце учебного года (R_2)		
Э2	46	7,5	9,8	+2,3	+30,6
К2	46	7,5	7,8	+0,3	+4,0
Разность выборочных средних, d (Э2 – К2) = +2,0 Ошибка разности выборочных средних, m_d =0,33 Критерий достоверности разности средних, t_d =6,0 Уровень значимости, p<0,001					
Э1	23	7,1	8,7	+1,6	+22,5
К1	23	6,9	7,2	+0,3	+4,3
Разность выборочных средних, d (Э1 – К1) = +1,3 Ошибка разности выборочных средних, m_d =0,35 Критерий достоверности разности средних, t_d =3,74 Уровень значимости, p<0,001					

Таблица Е.4 − Определение достоверности различий между экспериментальными и контрольными группами по уровню развития учебно-познавательной компетентности младших школьников

Классы, кол-во учащихся	Начало эксперимента (U эмп.$_1$)	Конец эксперимента (U эмп.$_2$)	Контрольные значения (Uкр.)
Вторые классы, $n_{э2}=n_{к2}$ = 46	1047,5	52,0	$U_{кр} = \begin{cases} 759\ p \le 0,01 \\ 846\ p \le 0,05 \end{cases}$
Первые классы, $n_{э1}=n_{к1}=23$	642,3	0,0	$U_{кр} = \begin{cases} 158\ p \le 0,01 \\ 189\ p \le 0,05 \end{cases}$

Таблица Е.5 − Распределение показателей развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в конце эксперимента

Группы	Повышенный и базовый уровень развития УПК		φ*	Низкий уровень развития УПК		φ * кр.
	Кол-во учащихся	%		Кол-во учащихся	%	
Э2	46	100,0	3,142	0	0,0	$\varphi_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 \; p \le 0{,}01 \\ 2{,}31 \; p \le 0{,}05 \end{cases}$
К2	29	63,0	1,855	17	37,0	
суммы	75			17		
φ * эмп.	6,17					
Э1	21	91,3	2,543	2	8,7	$\varphi_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 \; p \le 0{,}01 \\ 2{,}31 \; p \le 0{,}05 \end{cases}$
К1	6	26,1	1,075	17	73,9	
суммы	27			19		
φ * эмп.	4,97					