

УДК 372.881.161.1  
ББК 74.268.19

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-203-211

## УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. Г. Биба, Л. С. Князева

**Аннотация.** *Статья посвящена проблеме реализации требований стандарта начального образования к развитию метапредметных умений у школьников. Диагностические исследования универсальных учебных действий младших школьников свидетельствуют о недостаточной их сформированности. С целью решения проблемы раскрываются условия эффективного формирования и развития универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения предмета на примере уроков русского языка. Представленные условия включают целенаправленное обучение детей операционному составу всех названных действий на уроке; организацию изучения языкового материала в деятельностной логике; поэтапное формирование универсальных учебных действий и использование для этого необходимых средств. В качестве условия эффективного формирования и развития универсальных учебных действий у младших школьников также выделяется готовность учителя к решению рассматриваемой развивающей задачи образования, анализируется современное состояние профессиональной подготовки и описываются необходимые педагогу соответствующие знания и умения. Анализ названных условий позволяет заключить, что для эффективного формирования и развития универсальных учебных действий сначала нужно формировать у младших школьников мотивацию к выполнению учебных действий, затем обучить их операционному составу данных действий с последующим выполнением комплекса операций в свернутом виде. В процессе формирования отдельных операций необходимо продемонстрировать учащимся пример их выполнения, выполнить их в совместной учебной деятельности, затем создать ситуацию, требующую от ученика выполнить целостное учебное действие самостоятельно. При этом изучение программного материала за счет создания ситуации, требующей от детей осознания разрыва в знаниях, и за счет организации деятельности детей по изменению лингвистических примеров или наблюдения за ними с целью поиска нового знания позволяет инициировать выполнение универсальных учебных действий. Реализация данных положений методики изучения предмета требует включать в профессиональную подготовку учителя начальных*

© Биба А. Г., Князева Л. С., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

классов аксиологические и методические, в том числе контрольно-оценочные, знания и умения по формированию и развитию учебных действий у младших школьников.

**Ключевые слова:** системно-деятельностный подход к начальному образованию, условия формирования универсальных учебных действий у младших школьников, деятельностный компонент предметного обучения в начальной школе, организация учебной деятельности на уроке русского языка, профессиональная подготовка учителей к развитию универсальных учебных действий на уроке.

---

## CONDITIONS FOR IMPLEMENTING A SYSTEMIC AND ACTIVITY-BASED APPROACH TO RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL

A. G. Biba, L. S. Knyazeva

**Abstract.** *The article considers the problem of implementing the requirements of the standard of primary education to the development of meta-subject skills of schoolchildren. Diagnostic studies of universal learning activities of junior high school students show that they are not sufficiently formed. In order to solve the problem, the conditions of effective formation and development of universal learning actions of younger schoolchildren in the process of learning the subject on the example of Russian language lessons are revealed. The presented conditions include purposeful training of children to an operational structure of all named activities in the lesson; organization of the study of linguistic material in activity logic; the gradual formation of universal educational activities and the use of the necessary means for this. As a condition for the effective formation and development of universal educational activities in junior schoolchildren, the teacher's readiness to solve the developmental problem of education under consideration is also highlighted, the current state of professional training is analyzed and the corresponding knowledge and skills necessary for the teacher are described. The analysis of these conditions allows concluding that for the effective formation and development of universal educational activities, it is first necessary to form motivation in younger schoolchildren to perform educational actions, then to teach them the operational composition of these actions, followed by the implementation of a complex of operations in a minimized form. In the process of forming individual operations, it is necessary to demonstrate to students an example of their implementation, perform them in joint learning activities and then create a situation requiring the student to perform a holistic learning action on his own. At the same time, the study of program material by creating a situation that requires children to realize the gap in knowledge, and by organizing the activities of children to change linguistic examples or observe them in order to search for new knowledge, allows to initiate the implementation of universal educational actions. The implementation of these provisions of the methodology for studying the subject requires the inclusion of axiological and methodological, including control and evaluation knowledge and skills in the formation and development of educational activities in younger students in the professional training of primary school teachers.*

**Keywords:** *systemic and activity-based approach to primary education, conditions for teaching universal educational activities to primary schoolchildren, the activity component of teaching subject in primary school, the organization of educational activities at Russian language lesson, professional teachers' training for the development of universal educational activities.*

---

**Т**ребование современного ФГОС НОО к формированию и развитию у младших школьников системы универсальных учебных действий (далее – УУД) [1] обнажает проблему организации предметного обучения в начальных классах. Актуальность данной проблемы объясняется результатами опытных исследований, которые свидетельствуют о недостаточной сформированности УУД у младших школьников, таким образом, о недостаточном выполнении нормативных требований начального образования (С. В. Молчанова, Н. Г. Салмина, О. А. Шмелева и др. [2]). В рамках данной статьи предпримем попытку решения названной проблемы за счет анализа условий выполнения развивающих требований школьного образования на уроке, в частности на уроке русского языка.

Логично предположить, что для реализации названного требования ФГОС НОО изучение школьного предмета следует организовывать в форме учебной деятельности в соответствии с ее этапами и отводить ученику роль субъекта данной деятельности. В таком случае в процессе данной деятельности школьник овладевает не только предметными знаниями, умениями, навыками, но и операциями теоретического мышления и обобщенными способами действий [3].

Теоретические исследования системно-деятельностного подхода к обучению (Б. Г. Ананьев, Г. В. Бурменская, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.) позволяют нам заключить, что его реализация обеспечивается выполнением условий последовательности формирования УУД, отбора методов и средств обучения, профессиональной готовности учителя к формированию и развитию системы УУД у младших школьников. Раскроем названные условия.

Овладение учащимися УУД базируется на общих закономерностях становления способа действия, исследованными П. Я. Гальпериным [4]. Соответственно, в формировании универсального учебного действия выделяется мотивационный этап,

когда школьники испытывают потребность в выполнении действия, осознают его значимость. Например, неотъемлемой формой работы в ходе изучения словообразования является создание школьниками модели состава слова с графическим выделением в нем орфограмм. Если при этом учитель укажет, что такая модель поможет ученикам лучше понять и запомнить вид орфограммы и способ проверки написания, он создаст мотивацию к выполнению знаково-символических УУД. В ходе традиционного обращения к учащимся с просьбой проверить написание слов учителю рекомендуется постоянно напоминать или инициировать объяснение самими детьми, что самопроверка важна для предупреждения ошибок и для более эффективного письменного общения с людьми. Таким образом, учитель создает мотивацию у детей к осуществлению регулятивного действия.

Следующий этап формирования УУД – структурно-содержательный, суть которого заключается в овладении школьниками операционным составом учебного действия. Например, УУД целеполагания включает в себя следующие операции: осмысление причины затруднения в новой учебной ситуации, определение границы знания и незнания и формулировку учебной задачи, и школьникам надо научиться выполнять все названные операции отдельно. Для этого педагогу требуется предложить учащимся речевую ситуацию, в которой есть знакомые условия действия и новые. После попытки школьников справиться с новыми условиями педагог помогает им выяснить причину затруднения, что логично ведет к формулировке учебной задачи. Например, во многих УМК («Школа России», «Перспектива», «Гармония» и др.) после знакомства с понятием «склонение» и падежами идет изучение правописания падежных окончаний имен существительных. Работу по данной теме следует начинать с написания слов с известными ученикам орфограммами (например, с безударными гласными в корне), затем предложить написать слова с безударными гласными в окончаниях.

В ходе выполнения задания разбирается написание, чтобы учащиеся столкнулись с тем, что у них есть ошибки или они не могут помочь другим исправить их. Затем необходимо выяснить причину затруднения. Для этого можно предложить детям определить часть речи и часть слова, в которой находится безударный гласный звук. В итоге ученики делают заключение: они не знают правила правописания безударных гласных в окончаниях существительных. Выполнив с детьми анализ орфографической проблемы, учитель может инициировать постановку учебной задачи урока. Ученики смогут сами ее сформулировать, не подменяя целеполагание «догадкой» о теме урока. При этом важно посылать ученикам сигналы о выполнении учебного действия. Например: «Определим, какая перед нами возникла проблема», «Выясним, каких знаний нам не хватает для проверки безударных гласных», «Поставим учебную задачу» и т. п. Данные сигналы необходимы для усвоения учениками операционного состава регулятивного учебного действия.

На следующем, операционном, этапе формирования УУД учащиеся применяют способ действия для решения предметной задачи. Например, в ходе изучения орфографического правила о правописании падежных окончаний имен существительных решение задачи будет включать наблюдение за типами склонения имен существительных, за одинаковым написанием ударных и безударных гласных в падежных окончаниях существительных и заключение о способе написания. Ученики сами выполняют информационные и логические действия для решения данной задачи в ходе языкового анализа слов и установления причинно-следственных связей между безударной гласной буквой в окончании и типом склонения слова; выполняют сравнение ударных и безударных окончаний и формулируют способ проверки написания окончаний.

Контрольно-оценочный этап формирования УУД должен осуществляться наряду с мониторингом овладения детьми предмет-

ными знаниями и умениями. Для этого требуется использовать задания на оценку сформированности отдельных операций, входящих в УУД, и оценку умения применять их в комплексе.

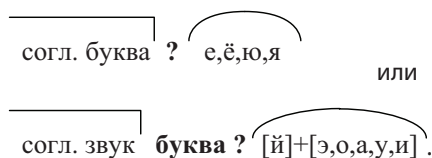
Представленные этапы овладения УУД включаются в совместную деятельность учителя и учащихся, и, согласно исследованиям Л. С. Выготского о процессе учения [5], в данной деятельности сначала ведущая роль отводится педагогу, который демонстрирует образец выполнения универсального учебного действия на определенном предметном материале. Это рекомендуется делать с первых дней обучения детей, в частности, уже в период обучения грамоте. Затем учащиеся применяют полученный от учителя алгоритм УУД на аналогичном предметном материале. Позже школьники переносят способ учебного действия в новые предметные ситуации и выполняют его самостоятельно. Таким образом, для активизации УУД педагог использует репродуктивные и продуктивные задания. Например, в процессе формирования регулятивного действия целеполагания учитель сначала продемонстрирует выполнение всего операционного состава данного действия на материале темы «Приставка»: он предложит ученикам для разбора по составу слова, которые включают неизвестные им морфемы, сформулирует причину затруднения учеников при разборе данных слов и границу их знания и незнания, попросит выбрать вопрос, на который все вместе будут отвечать на уроке (из предложенного перечня формулировок учебной задачи урока). При изучении темы «Суффикс», подобной предыдущей теме (в соответствии с УМК «Школа России» (учебник русского языка авт. В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого), УМК «Перспектива» (учебник русского языка авт. Л. Ф. Климановой, С. Г. Макеевой и др.)), учитель с помощью вопросов и заданий инициирует выполнение операций целеполагания самими детьми. При изучении последующих тем по словообразованию, которые по содержанию отличаются от предыдущего материала (на-

пример, тема «Как образуются слова», УМК «Перспектива», учебник русского языка 3-й класс авт. Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина), учитель попросит учащихся поставить учебную задачу урока самостоятельно без промежуточных вспомогательных вопросов и заданий.

Из сущности системно-деятельностного подхода к образованию следует, что младшие школьники овладевают предметным содержанием в форме постановки учебной проблемы и ее решения, так как именно такой подход к организации изучения темы инициирует прохождение детьми всех этапов учебной деятельности: осознание границы знания и незнания, целеполагание, планирование достижения цели, выполнение плана, контроль и оценка достижения цели. Необходимо отметить, что ученики являются субъектами учебной деятельности, значит, не получают от учителя в готовом виде учебную задачу, план деятельности, образцы предметных действий и оценку собственной работы, а сами осуществляют этапы деятельности под руководством педагога.

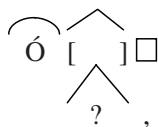
Для осознания школьниками учебной проблемы (соответственно, учебной задачи) на уроке русского языка от учителя требуется создать языковую проблему. Для учащихся начальной школы проблема – практическая ситуация, которая вызывает у них трудности, так как они не могут ее решить вследствие отсутствия необходимых знаний или умений. Например, перед изучением правила о правописании разделительного твердого знака после приставок (УМК «Перспектива», учебник русского языка 2-й класс ч. 2, авт. Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина) учитель предлагает учащимся написать слова в объявлении «Семья из трех человек снимет квартиру в этом подъезде» с пропущенными буквами: «Об\_явление. Сем\_я из трех человек снимет квартиру в этом под\_езде». С написанием слова «семья» дети справятся, так как они изучали соответствующее правило раньше. В написании слов «подъезде» и «объявление» у второклассников возникнут трудности. Вы-

яснение причины трудности позволяет им осознать границу знания и незнания, тем самым сформулировать затем учебную задачу: узнать, какой знак пишется после приставок, если корень начинается на йотированную гласную у (или корень начинается со слога-слияния – [j]+гласный звук). В процессе осмысления и совместного обсуждения проблемы и следующей из нее учебной задачи у младших школьников активизируются логические, регулятивные и коммуникативные УУД; личностное УУД смыслообразования, так как ученики понимают необходимость изучения нового материала. Для лучшего осмысления содержания проблемы требуется построить ее модель. Например, для приведенного выше примера используются следующие модели:



В помощь ученикам в создании приведенных выше моделей учитель может задавать вопросы вида «Между какими частями слова у нас возникли трудности в написании?»; «Как можно показать на схеме, что мы не знаем, какую букву писать между приставкой и корнем?»; «Как показать на схеме, что мы не знаем, какую букву писать, если приставка оканчивается на согласную букву (согласный звук), а корень начинается на йотированную букву (на слог-слияние звука [j] и гласного звука)?»; «Как показать на схеме, что мы не уверены в наших предположениях?» и т. п. Совместное создание модели учебной проблемы инициирует выполнение школьниками знаково-символических УУД. При изучении других тем правописания школьникам целесообразно предложить модель с пропущенными сегментами, которые связаны с сущностью проблемы. Заполнение пропущенных частей модели инициирует самостоятельное выполнение детьми знаково-символических УУД. Например, можно предложить составить модель учебной проблемы правописания в словах

суффиксов *-ек, -ик* (УМК «Перспектива» учебник русского языка 4-й класс ч. 2, авт. Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина):



где сами дети должны символически обозначить суффикс, вставить один из вариантов гласной буквы в суффиксе рядом со знаком вопроса. В помощь ученикам можно предложить на выбор символы для составления модели.

Решение учебной проблемы означает, что школьники не получают готового ответа на поставленный вопрос (от учителя или из учебника), а, выполняя различные действия с конкретными примерами, обсуждая гипотезы и проверяя их, сами открывают знания. Для этого ученикам требуется выполнить логические, коммуникативные, информационные УУД. Работа с материалом учебника (с определением, правилом или другим текстом) не отменяется, но выполняется как контроль правильности самостоятельных действий после решения учебной задачи. Сравнивая собственные выводы относительно проблемы с информацией в учебнике, младшие школьники оценивают степень решения учебной задачи и осуществляют познавательные и регулятивные УУД.

Выполнение упражнений в современных учебниках, разработанных по ФГОС НОО, способствует развитию УУД, но при условии дополнительного применения методических средств. Опытное исследование авторами статьи показало эффективность использования учителем именно для активизации УУД указаний выполнения данного действия (например, при выполнении упражнений на правописание безударных гласных в любой части слова: «Проанализируем слова, чтобы определить, в какой части слова находится орфограмма»; «Проконтролируем правильность применения правила»; «Для выбора правильного способа проверки орфограммы воспользуемся

моделированием состава слова»). В методике известны задания не имитационного характера, например, задания, в которых недостает данных для выбора способа действия, или задания, не имеющие решения (подобные задания представлены комплексно в пособиях М. С. Соловейчик [6]). Их полезно использовать для инициации УУД, при этом учителю рекомендуется выполнить содержательный анализ условия задания: сначала вспомнить определение понятия, затем в данной условии разобрать примеры и сравнить их с признаками соответствующего понятия. Например, при изучении однокоренных слов рекомендуется следующее задание: «Я загадала два слова. Они похожи написанием, у них есть одинаковая часть. Можно ли их считать однокоренными?». Для выполнения данного задания нужно актуализировать знание учащихся о двух признаках однокоренных слов, выделить общий признак слов в задании, сравнить их с признаками понятия, сделать вывод, что для ответа на вопрос необходимо знать, связаны ли слова по смыслу или является ли общая часть корнем с одним и тем же значением. В помощь ученикам рекомендуется задавать вопросы: «Достаточно ли информации, чтобы считать данные слова однокоренными? Указаны ли в условии все признаки однокоренных слов?» и т. п. Выполнение задания, не имеющего решения, также требует подобного анализа, например, «Найдите среди слов *баловаться, шаль, шалость, платок, шалфей* однокоренные слова».

Из сказанного следует, что известный в дидактике проблемный метод изучения предмета становится актуальным для реализации системно-деятельностного подхода. В таком случае возникает противоречие между разработанной в педагогике базой развития УУД и недостаточной реализацией данного процесса в практике школы. На наш взгляд, причиной названного противоречия является профессиональная готовность учителя к формированию и развитию метапредметных умений у младших школьников. Рассмотрим данную проблему.



На основе исследований подготовки педагога к решению определенной профессиональной задачи [7] можно заключить, что готовность учителя к развитию УУД у школьников включает: 1) мотивацию к данной работе за счет понимания роли универсальных учебных умений в становлении учебной самостоятельности и развитии личности детей, 2) владение соответствующими методическими знаниями и умениями, 3) контроль профессиональной деятельности. Авторами статьи была проведена диагностика названной профессиональной готовности практикующих учителей начальных классов. Исследование проводилось в течение 5 лет (2015–2020 гг.), в нем участвовали 67 учителей начальных классов г. Калуги, г. Тулы, Калужской области и Тульской области. Из них 35 учителей имеют стаж соответствующей работы от 20 до 27 лет, 17 учителей имеют стаж соответствующей работы от 10 до 19 лет и 15 учителей имеют стаж соответствующей работы от 2 до 9 лет. На момент диагностики 27 учителей имели высшую квалификационную категорию, 35 учителей имели первую квалификационную категорию и 5 учителей являлись молодыми специалистами. Результаты диагностики показали: 89% всех обследованных учителей имеют представление о необходимости развития УУД у детей и проявляют желание это делать; 54% учителей знают виды УУД, условия и средства их развития на уроке; 38% учителей демонстрируют профессиональные умения инициировать УУД у школьников на уроке; 30% учителей владеют инструментарием для диагностики сформированности УУД. Необходимо отметить, что анализ количественных показателей не выявил их связи с возрастной характеристикой и стажем работы участников диагностики. Тем не менее учителя, которые прошли курсы повышения квалификации по проблемам внедрения ФГОС НОО в практику обучения, вошли в указанные 38% и 30%.

Анализ результатов указанной диагностики выявил следующие проблемы в подготовке учителей начальных классов к раз-

витию УУД у младших школьников. Учителя владеют общими представлениями о необходимости развития метапредметных учебных умений у детей в основном за счет знания требований ФГОС НОО, но испытывают потребность в комплексе аксиологических знаний о роли данных умений в становлении личности младших школьников, которые являются основой для устойчивой мотивации к целенаправленной и систематической профессиональной деятельности. Большинство учителей имеют представления о сущности УУД разных групп, но не владеют их операционным составом, следовательно, не знают точного содержания их формирования. Знания практикующих педагогов об условиях развития УУД ограничиваются представлениями о необходимости организации самостоятельной работы учащихся с предметным материалом на уроке, о работе в группах и об организации взаимоконтроля учащихся, о самостоятельной оценке учащимися своей работы в конце урока. Таким образом, значительная часть учителей, участвующих в диагностике, не владеют знаниями об операционном составе УУД и этапах их формирования у младших школьников, следовательно, не реализуют в полной мере условия их развития на уроке.

Результаты длительного наблюдения за дидактической деятельностью участвующих в диагностике педагогов позволяют заключить, что формирование и развитие УУД для значительной части учителей (53%) является второстепенной задачей, не решаемой систематически на протяжении всего периода обучения. Учителя активизируют метапредметные умения школьников, но вследствие недостаточных знаний об алгоритме пооперационного формирования УУД, об использовании продуктивных заданий, инициирующих данные действия, об этапах овладения УУД в ходе совместной учебной деятельности с переходом к самостоятельному их выполнению работа ограничивается механическим повторением учениками действий за учителем или даже выполнением их самим педагогом.

В частности, на этапе создания учебной проблемы педагоги пропускают важные действия выяснения причин затруднения, осознания границы знания и незнания, создание модели проблемы и в итоге пропускают самостоятельную формулировку школьниками учебной задачи, предлагая ученикам догадаться о теме урока или формулируя учебную задачу за детей. В такой ситуации ученикам не требуется выполнения УУД.

Необходимо отметить, что участники профессиональной диагностики заявляли о недостатке в информации о развитии УУД. Для учителей начальных классов проводятся курсы повышения квалификации, но испытуемые отмечают, что программный материал имеет общепедагогический характер, без его методического уточнения, либо педагоги получают материал рецептурного характера, не позволяющий им усвоить общие способы действий, которые и составляют компетентность учителя в исследуемой проблеме. Педагогам рекомендуют изучать научно-методическую литературу по вопросу развития УУД у младших школьников, но для ее освоения требуется определенная психолого-педагогическая база, в которой нуждаются учителя. Помимо этого педагоги заявляли о потребности в инструментах контроля формирования УУД, в частности, в соответствующих тестовых заданиях *на материале школьного предмета*. Вследствие недостатка теоретико-методических знаний о процессе развития УУД, критериях и показателях их сформированности учителя не могут составить валидные тестовые задания самостоятельно.

В сложившейся ситуации, на наш взгляд, требуется обеспечить качественную подготовку учителей начальных классов к реализации системно-деятельностного подхода, расширяя сроки и углубляя соответствующие программы повышения их квалификации.

Таким образом, условиями реализации системно-деятельностного подхода к начальному школьному образованию являются: формирование у учащихся операционного состава каждого универсального учебного действия на предметном материале; формирование у них мотивации к выполнению учебных действий; поэтапное формирование УУД в соответствии с овладением детьми умственным действием: демонстрация им примера выполнения действия, выполнение действий в совместной учебной деятельности с указанием на это выполнение и с последующим самостоятельным их выполнением; изучение программного материала за счет создания ситуации, требующей от детей осознания разрыва в знаниях, и организации деятельности детей по изменению лингвистических примеров или наблюдения за ними для поиска нового знания; использование предметных заданий продуктивного типа. Реализация описанной организации изучения предмета требует включать в профессиональную подготовку учителя начальных классов аксиологические и методические, в том числе контрольно-оценочные, знания и умения по формированию и развитию учебных действий у младших школьников.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: сб. нормативных образовательных документов Минобрнауки РФ. М.: МФЦ, 2014. 320 с.
2. Биба А. Г. Развитие регулятивных умений на уроках русского языка // Начальная школа. 2018. № 2. С. 11–14.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.



6. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: [учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик и др.]; под ред. М. С. Соловейчик. 2-е изд. М.: Линка-пресс, 1994. 383 с.
7. Балакирева Э. В. Профессиологический подход к педагогическому образованию. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 255 с.

#### REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya: sb. normativnykh obrazovatelnykh dokumentov Minobrnauki RF. Moscow: MFTs, 2014. 320 p.
2. Biba A. G. Razvitie regulyativnykh umeniy na urokakh russkogo yazyka. *Nachalnaya shkola*. 2018, No. 2, pp. 11–14.
3. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
4. Galperin P. Ya. *Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka*. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. 45 p.
5. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya razvitiya rebenka*. Moscow: Eksmo, 2004. 512 p.
6. Soloveychik M. S. (ed.) *Russkiy yazyk v nachalnykh klassakh: Teoriya i praktika obucheniya*. Moscow: Linka-press, 1994. 383 p.
7. Balakireva E. V. *Professiologicheskiy podkhod k pedagogicheskomu obrazovaniyu*. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. 255 p.

---

**Бибa Анна Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужский государственный педагогический университет им. К. Э. Циолковского

**e-mail: [bibaag@tksu.ru](mailto:bibaag@tksu.ru)**

**Biba Anna G.**, PhD in Education, associate professor, Theory and Methods of Preschool, School and Special Education Department, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University

**e-mail: [bibaag@tksu.ru](mailto:bibaag@tksu.ru)**

**Князева Лидия Сергеевна**, магистрант кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужский государственный педагогический университет им. К. Э. Циолковского

**e-mail: [knyazevals@studklg.ru](mailto:knyazevals@studklg.ru)**

**Knyazeva Lidia S.**, Post-graduate student, Theory and Methods of Preschool, School and Special Education Department, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University

**e-mail: [knyazevals@studklg.ru](mailto:knyazevals@studklg.ru)**

*Статья поступила в редакцию 01.06.2020*

*The article was received on 01.06.2020*