

УДК 37.02
ББК 74.202

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-3-83-92

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ КАК ЕДИНИЦА СОБЫТИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е. Н. Землянская

Аннотация. *Статья посвящена раскрытию сущности понятия «образовательная ситуация» с позиций педагогического проектирования как методологии и технологии современного образования. Обосновывается значимость проектирования образовательных ситуаций как микрособытия педагогической реальности в контексте идей развивающего образования. Обосновывается различие и сходство понятий «педагогическая ситуация», «учебная ситуация» и «образовательная ситуация». Ситуация является образовательной, если а) целью ее является прирост когнитивных, операциональных или мотивационных ресурсов обучающихся, б) она конкретизирована относительно времени ее начала и окончания, а также места в образовательном процессе, в) она предполагает включенность и совместно-распределенную деятельность участников образовательного процесса. Обсуждаются признаки образовательной ситуации: открытость, вероятностный характер, ситуативность. Предлагается структурная модель образовательной ситуации и даются рекомендации по сценированию ситуаций развивающего образования.*

Ключевые слова: образовательная ситуация, учебная ситуация, развивающее образование, педагогическое проектирование, скаффолдинг, педагогическая технология.

EDUCATIONAL SITUATIONS AS A UNIT OF EVENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Е. N. Zemlyanskaya

Abstract. *The article reveals the essence of the concept of the educational situation from the perspective of pedagogical design as a methodology and technology of modern education. The importance of designing educational situations as a micro-event of pedagogical reality in the context of the ideas of developing education is substantiated. The difference and similarity of concepts of the pedagogical situation, the learning situation and the educational situation is substantiated. A situation is educational if (a) its purpose is to*

© Землянская Е. Н., 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

increase the cognitive, operational or motivational resources of students, (b) it is specified with respect to the time it began and ended, and also the place in the educational process, (c) it suggests involvement and co-distributed activity of the participants in the educational process. The signs of the educational situation are discussed: openness, probabilistic nature, situatedness. A structural model of the educational situation is proposed and recommendations are given for scenarios of situations for developing education.

Keywords: *educational situation, learning situation, developmental education, pedagogical design, scaffolding, educational technology.*

Современное образование основано на компетентностном принципе. Это означает, что оно ориентировано на заранее запланированные результаты образования. Именно поэтому в современном начальном образовании педагогическое проектирование занимает центральное место. В школьной практике выделяют четыре уровня педагогического проектирования:

Первый уровень – образовательная программа школы. В ней, как мы знаем, перечисляются планируемые образовательные результаты и содержание образования, которые дети осваивают за весь период обучения на начальном уровне, определяется учебный план и план внеурочной деятельности, параметры образовательной среды и т. п.

Второй уровень – отдельные программы, являющиеся составными компонентами единой образовательной программы. Например: программы предметов, программы внеурочной деятельности, программа формирования универсальных учебных действий, программа духовно-нравственного развития и воспитания, программа коррекционной работы и др.

Третий уровень – это разработка планов (технологических карт) уроков, занятий и различных событий. Они создаются в рамках уже разработанных программ второго уровня вместе с тематическим планированием. Отправной точкой для разработки учителем каждого занятия или урока являются конкретные образовательные результаты (личностные, предметные, метапредметные, универсальные учебные действия), определенные в программе.

Четвертый уровень – это проектирование серии ситуаций образовательной деятельности разных форм – урока, занятия, проекта, разработка их вероятностных сценариев.

Образовательная ситуация – это единица образовательного процесса, клеточка деятельности его субъектов – педагога и обучающегося, микрособытие педагогической реальности. Именно этим обусловлена значимость данного понятия. Так, на этапе замысла, разрабатывая проект образовательной ситуации, педагог моделирует действия учителя, порождающие или подавляющие инициативу учеников. На этапе анализа события (урока или занятия) педагог использует метод микроанализа составляющих его образовательных ситуаций, позволяющий обнаруживать проявления детской инициативности. Другими словами, **образовательная ситуация – это отправная точка проектирования, реализации и анализа событийной детско-взрослой общности.**

Обоснованию понятия «образовательная ситуация» посвящен ряд психолого-педагогических исследований, в частности, К. Н. Поливановой, Г. А. Цукерман, А. В. Хуторского, В. А. Гуружапова, Е. Н. Землянкой и др. Ученые раскрывают сущность, типы образовательных ситуаций, их структуру и способы проектирования и реализации, отмечают значимость понятия для реализации идей развития ребенка в образовании, а также подчеркивают особый характер позиций и взаимодействий участников в развивающих образовательных ситуациях.

Вместе с тем теория образовательных ситуаций в начальном образовании все

еще не построена. Дополнительного исследования требует проблема соотношения содержания и метода развития учеников в образовательной ситуации. Недостаточно исследован вопрос о подборе видов учебной деятельности, на которых строится та или иная образовательная ситуация. Отдельный пласт исследований необходим в вопросе проектирования уровневого подхода в развитии образовательных ситуаций, о дифференциации образовательных ситуаций сообразно уровням развития школьников. Перспективными нам представляются исследования относительно проектирования цепочек преемственных образовательных ситуаций как основы той или иной педагогической технологии. Для позиций проектирования важно также разработать банк стандартных и вариабельных образовательных ситуаций.

На наш взгляд, для чистоты понятийного аппарата науки необходимо разграничить исходные понятия: «педагогическая ситуация», «учебная ситуация», «образовательная ситуация». Представим в этой связи наши соображения.

Понятие «педагогическая ситуация». Его истоки – в понятии педагогического процесса как одной из основных категорий педагогики. Рассматривая **педагогический процесс** как специально организованное, целенаправленное **взаимодействие** всех участников этого процесса, направленное на развитие личности при ведущей и направляющей деятельности педагогов, на реализацию цели и содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) (В. А. Сластенин), единицами педагогического процесса являются **педагогические ситуации**. Педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее решения, есть **педагогическая задача**. Последовательное решение педагогических задач и составляет развертывание педагогического процесса и ведет к реализации цели образования.

Учебные ситуации рассматриваются как элементарные структурные единицы

урока. По мнению К. Н. Поливановой, учебная ситуация – это такая организация, клеточка деятельности, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая с ним разнообразные учебные действия, переформулируют, частично запоминают. Термин «учебная ситуация» используется для описания и конкретизации учебной деятельности обучающихся. Учебная деятельность представлена как решение системы неких учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные, вспомогательные и т. д. Учебные ситуации рассматриваются как прототип реальной практической ситуаций [1].

Поэтому часто учебная ситуация понимается как синоним учебного задания, организующего поисковую активность учеников. А цель учебной ситуации состоит в создании такой среды, которая бы позволила бы ученикам творчески реализовать себя и получить собственную продукцию определенного качества. Исходя из этого понимания, учебные ситуации бывают: ситуация-проблема, ситуация-оценка, ситуация-иллюстрация, ситуация-тренинг, классическая ситуация, живая ситуация, ситуация действия по алгоритму, по инструкции, по стандарту [2, с. 58]. То есть учебная ситуация – это обстоятельства, условия, в которые поставлен ученик в условиях учебного процесса; это не просто содержание учебного задания, но и средства и методы работы ученика; место работы; способы проверки результатов.

Вообще ситуация (от фр. – совокупность обстоятельств) – это система внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающие его к выполнению действий. Термин «образовательная ситуация» используется в нескольких коннотациях:

- для обозначения совокупности внешних условий региона, конкретной образовательной организации: «образовательная ситуация в стране / в школе» и т. п.;

- как характеристику состояния отдельного взятого человека в предшествующий момент времени, если они обуславливают его последующее поведение в образовании: «индивидуальная образовательная ситуация болеющего ребенка»;

- в дошкольной педагогике для описания деятельности детей дошкольного возраста. Понятие учебной деятельности в этом случае неприменимо, поскольку как таковых занятий и уроков на этом уровне образования не предусматривается. Используется понятие «образовательная ситуация» как аналог понятия «учебная ситуация» или понятие НОД – непосредственная образовательная деятельность.

Образовательная ситуация в дошкольном образовании – это такая форма совместной деятельности педагога с детьми, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения в различных видах детской деятельности. Л. М. Кларина, З. А. Михайлова определяют образовательную ситуацию как совместное решение детьми и взрослыми познавательных и практических задач, проблем [3]. По определению Т. И. Бабаевой, образовательная ситуация – форма совместной деятельности педагога и детей, которая целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития и воспитания. Ситуация порождает результат (продукт) в ходе взаимодействия педагога и ребенка.

Образовательная ситуация, по мнению А. В. Хуторского, всегда обозначает конкретный временной и пространственный участок, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции [4]. Образовательная ситуация по своей продолжительности может быть от нескольких минут до нескольких дней. Возможна также цепочка взаимосвязанных ситуаций, в последнем случае они образуют **педагогическую технологию**.

Итак, отличительной особенностью образовательной ситуации является то, что

она предполагает взаимодействие как минимум двух или больше участников, каждый из которых может создать неопределенность, внести инициативу, использовать личный опыт, выступить внешним фактором для остальных. Участники ситуации в образовании – педагог и обучающийся, поэтому условия формулируются как для одного, так и для другого участника. Поэтому **образовательная ситуация – в отличие от традиционно понимаемой учебной ситуации – это не просто учебное задание и совокупность условий окружающей среды, но, главное, сценарий взаимодействия субъектов – педагогов и обучающихся – по поводу определенного содержания образования для выполнения задач образования.**

Ситуация является образовательной, если а) целью ее является прирост когнитивных, операциональных или мотивационных ресурсов обучающихся (создание обучающимися образовательного продукта; достижение детьми конкретных образовательных результатов – личностных, метапредметных или предметных), б) она конкретизирована относительно времени ее начала и окончания, а также места в образовательном процессе, в) она предполагает включенность и совместную (совместно-распределенную) деятельность участников образовательного процесса – педагогов и обучающихся.

Введение понятия «образовательная ситуация» чрезвычайно важно для организации именно развивающего образования, поскольку для создания ситуации важно фиксировать не только предмет изучения (дискурса) занятия, но и характер и способы учебной коммуникации. В самом деле. Развитие в процессе обучения может осуществиться только там, где происходит собственная активная деятельность ребенка. Однако уровень класса в целом и уровни актуального развития обучающихся весьма различны. Следовательно, характер и уровень помощи учителя детям в их учебной деятельности и способы организации совместной деятельности учителя и детей на

занятии различны в каждом классе и при организации деятельности разных учеников класса. Содержание и уровень помощи педагога определяет в свою очередь характер деятельности всех субъектов учебного процесса – учебной и обучающей деятельности – школьников и учителя. Следовательно, планирование развивающего занятия предполагает его сценирование – то есть распределение ролей, функций, позиций, дислокаций, сцены действий. Занятие становится актом с многими действующими лицами. Его проектирование должно предусматривать не только деятельность учителя, но и *предполагаемую* деятельность учащихся. Предсказать действия учащегося не всегда представляется возможным, они ситуативны. Другими словами, урок предстает перед его проектировщиком как череда **ситуаций**.

Важно добавить, что проектирование образовательных ситуаций всегда носит **вероятностный характер**. Педагог, ориентирующий обучение на зону ближайшего развития ребенка, всегда действует в ситуации неполной определенности. Начав действовать, педагог пытается уловить в ответах, реакциях или инициативах учеников те признаки, по которым он может судить об успешности сделанного шага взаимодействия, а также о том, каким должен быть следующий шаг. Лишь при этом условии возникает взаимно активное сотрудничество двух субъектов действия, действующих совместно по собственной инициативе и координирующих свои усилия, свои представления о результате совместного действия, способах и путях его достижения.

В этой связи широкое распространение получили исследования, связанные с сотрудничеством в обучении школьника и взрослого. Так, для характеристики сотрудничества ребенка и взрослого широко применяется идея скаффолдинга, где в совместном действии с ребенком взрослый сначала выстраивает определенные ориентиры («подпорки») для успешного выполнения действия ребенком в зависимости от наличного уровня развития, а далее варьирует по-

мощь ученику, исходя из его текущих непредвиденных трудностей. Уровень скаффолдинга, требуемый от педагога, при этом очевидно различный: высокий уровень скаффолдинга (объяснение, тренировка, структурная поддержка), средний (корректировка плохого владения навыком, ответы на вопросы), минимальный (задать направление, поставить цели, оценить результаты). На основе идеи скаффолдинга выстраивается учебное взаимодействие между учителем и учениками, а также между детьми в учебном процессе, определяется соотношение долей совместно-распределенной деятельности, характер и содержание коллективной, групповой и индивидуальной работы обучающихся на уроке [5].

В целях проектирования образовательной ситуации важно иметь представление о ее цикле и этапах осуществления, компонентах, ролях и позициях участников, а также условиях ее реализации.

Цикл образовательной ситуации включает в себя как минимум три блока, или такта (образующих структуру модели образовательной ситуации развивающего образования): 1) инициация; 2) индуцированная поисковая активность; 3) заключение. Каждый из тактов модели может содержать одну или несколько реплик или действий участников. Например, заключение может быть таким: учитель улыбается, кивает, выражает одобрение жестами и мимикой.

Раскроем содержательное наполнение этой модели.

1. Инициация. Задача этого такта – инициация деятельности детей и ее проблематизация. Создание личностной мотивации школьников к поиску ответа на проблемный вопрос, изучению учебного материала или освоению способов деятельности. Осуществляется обычно в форме вопроса или задания учителя. Например, из личного опыта детей, из их собственных наблюдений вычленяются интересные для них вопросы типа: «Как это произошло?», «Как появилось?», «Почему именно так, а не иначе?» Вопросы формулирует учитель, но лучше, когда они задаются учениками.

2. Индуцированная поисковая активность. Задача – организовать и поддерживать индуцированное действие. Организация изучения школьниками материала или способа действия на основе развития их поисковой, творческой самостоятельности, активизации жизненного опыта учащихся. Дети отыскивают ответ на вопрос или проблему, обнаруженную в процессе инициации. Дети высказывают несколько версий-ответов. Сами ученики (возможно, с поддержкой учителя) развивают и проверяют каждую версию. Мнения детей группируются обычно вокруг двух – трех версий. С большим количеством версий им труднее работать. Задача учителя на данном этапе – заметить, постараться понять противоречивые суждения детей на общую тему, а также помочь им точнее выразить словами свои мысли и образы.

3. Заключение. Задача – завершение образовательной ситуации, оценка продукта, процесса и образовательных достижений. Осуществляется в следующих формах, которые приводятся в порядке убывания значимости для целей развития: Самооценка детьми результативной и/или процессуальной стороны учебной ситуации. Рефлексия. Подытоживание образовательной ситуации детьми или учителем. Дополнительная, уточняющая информация учителя о том, как надо было бы правильно ответить на исходный вопрос. Учительская оценка ответов школьников.

Г. А. Цукерман особо выделяет образовательную ситуацию учебного диалога и предлагает рассматривать триаду, считая ее самым распространенным видом учебной коммуникации. «Едва ли не единственное положение, в котором сходятся исследователи обучения, построенного в самых разных культурных и психолого-педагогических традициях, считает ученый, состоит в том, что основной единицей (или молекулой) дискурса на уроке является “триада учебного диалога” – мельчайшая частица, удерживающая свойства целого» [6, с. 28–29]. Мы солидарны с автором, поскольку приоритет диалога как формы учебной

коммуникации в полной степени отвечает замыслу деятельностного подхода, при котором ученик выступает субъектом деятельности. В процессе триады учебного диалога учитель осуществляет мониторинг детского знания и понимания, выделяет элементы детского опыта, наиболее ценные с точки зрения задач педагога, а также организует сотрудничество учителя и учеников, обратную связь и рефлексию всех участников. Триада учебного диалога – это одна из форм образовательной ситуации. В книге приводятся такие триады.

65. *Учитель: Так, а теперь скажите, ребята, в слове «ЧАШКА», какая встретилась орфограмма?*

66. *Хор: ЧА-ЩА пиши с буквой «А».*

67. *Учитель: Правильно, молодцы! [6, с. 39]*

112. *Учитель: А что значит – проверять? Как мы будем проверять? А? Как? Нина!*

113. *Нина: Надо посмотреть на слова.*

114. *Учитель: Надо увидеть слова.*

115. *Нина: Нет. Надо написать слова, в которых есть буква «Че» или «Ща». Написать после них «А» или «Я» и прочитать. И посмотреть – получится или нет.*

116. *Учитель: Хорошо. А если я напишу так (Пишет на доске ЧАЩА, ЧЯЩЯ.)*

Ну-ка, прочитайте! (Учитель ведет указкой по словам, дети читают: ЧА-ЩА. ЧА-ЩА.) Ничего не изменилось. Поэтому можно выбирать, как кто-то сразу предполагал, и «А», и «Я». Какие проблемы? [6, с. 65]

А. В. Хуторской считает, что трехтактное структурирование недостаточно для проектирования образовательной ситуации. Применяя методологию проектного структурирования для образовательных ситуаций в эвристическом обучении, в цикле образовательной ситуации автор выделяет 8 этапов, которые конкретизируют выделенные нами такты структурной модели образовательной ситуации: 1) образовательная напряженность, 2) уточнение обра-

зовательного объекта, 3) конкретизация задания, 4) решение ситуации, 5) демонстрация образовательной продукции, 6) систематизация полученной продукции, 7) работа с культурно-историческими аналогами, 8) рефлексия [4].

Важно отметить, что к проектированию образовательных ситуаций следует подходить с позиций личностно-ориентированного подхода, то есть поощрять высказывания и предложения детей, основанные на их субъектном (жизненном) опыте, актуализировать личностные смыслы деятельности, учитывать направленность и интересы их личности. Следовательно, условие личностно-ориентированного обучения состоит, прежде всего, в том, что субъектный опыт ребенка не отбрасывается, не забывается, а постоянно согласуется с общественным культурно-историческим опытом, корректируется в процессе творческой деятельности школьника.

Действия учителя как организатора образовательного процесса в этом случае определяются его педагогической позицией.

Реализация развивающего обучения на занятии предполагает особое речевое поведение педагога, что, в свою очередь, вызывает речевые отклики обучающихся.

Так, ключевыми словами педагога в развивающих образовательных ситуациях являются следующие: *Давайте попробуем; Что же нужно сделать, чтобы преодолеть эту трудность? Как будем проверять? Кто может возразить? У кого другое мнение? Как вы думаете? Кто хочет продемонстрировать... Давайте обсудим. Какой же мы способ решения научных споров мы нашли? Оцените работу (свою/товарища). Подведите итог.* И т. п.

Индикатором того, что действие разворачивается именно в развивающей образовательной ситуации, являются следующие речевые обороты учащихся: *Давайте сделаем так. А я не согласен. Давайте попробуем. Я думаю, что... Я хотел бы... Можно я попробую? Можно и по-другому. Предлагаю.* И т. п.

Важнейшим свойством образовательных ситуаций личностно-ориентированного образования [7] является их открытость. При этом открытость в образовании понимается по-разному.

Понятие открытого действия вводит Б. Д. Эльконин, оно состоит в намеренной открытости, незавершенности действия взрослого. Помогая ребенку сделать то, с чем ребенок самостоятельно не справляется, взрослый принципиально и сознательно не завершает свое действие, оставляя в нем «промежуток», место для содействия ребенка. Величину этого «промежутка», место остановки действия взрослого невозможно определить до начала взаимодействия, потому что вне и до действия не может быть определено отношение между участием взрослого и оставляемым ребенку «промежутком». Именно поэтому «удачное» (порождающее детскую инициативу) действие взрослого в ситуации взаимодействия с неумелым ребенком имеет характер пробы. «Действие, способ построения которого включает в себя инициацию, проявление (явления) и удерживание иного действия (поведения), можно назвать открытым действием» [8, с. 62].

А. В. Хуторской полагает, что образовательная ситуация допускает открытое, неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне. Открытость в его интерпретации понимается как ожидание продолжения, дальнейшего развития данной ситуации.

Е. Н. Землянская обращает внимание на социальную открытость образовательной ситуации – возможность использования в образовательном процессе воспитательного потенциала среды – региона, школы, семьи, традиций народной педагогики, региональной специфики. Это актуализирует чувственный опыт младших школьников (С. П. Баранов). Дело в том, что назначение любого опыта состоит не только в выполнении деятельности и получении результата, но и в том, чтобы осмыслить его, придать предмету деятельности и ее результату определен-

ный смысл. Осмысление, сравнение личностного и социального, рефлексия, а также эмоциональное прочувствование помогают ученику не только оценивать, но и находить собственный смысл процесса и результата деятельности, рефлексировать свой приобретаемый опыт, делать его значимым для себя – *интериоризировать*.

Проектирование образовательных ситуаций развивающего образования основано на разработке и внедрении специальных методических подходов, обладающих следующими характерными особенностями:

- изначально рассматривают обучающегося как активного субъекта познания и учения;
- признают самоценность индивидуума и опираются на его субъектный опыт;
- основаны на интеграции мотивационного, содержательного, креативного, операционального и рефлексивного компонентов предметной и метапредметной деятельности школьников;
- способствуют возникновению познавательной и учебной мотивации, прояснению личностных смыслов и перспектив, развитию мышления и творческого начала в человеке, созданию такой учебной среды, где каждый ученик был бы востребован и функционировал;
- создают условия для одновременно формирования личностных качеств индивидуума и развития его интеллекта, социальных и коммуникативных способностей личности в процессе обретения знаний, умений, навыков;
- закладывают предпосылки к самостоятельности детей в учении и познании, обнаруживают достижения, пробелы и способы дальнейшего совершенствования.

Полное описание образовательной ситуации включает не только выделение требований, которые предъявлены человеку извне, но и ее сценирование. Проектируя сценарий образовательной ситуации, необходимо определить ее компоненты, придерживаясь, например, такой схемы.

Для всей ситуации в целом:

- педагогическая задача (то есть образовательные результаты – личностные, метапредметные, предметные);
- содержание ситуации (что обсуждается/изучается);
- уровень компетентности/самостоятельности обучающихся (определяет характер поддержки учителем);
- субъектный опыт обучающихся (положительный и отрицательный) в ситуациях, похожих по содержанию или организации (на который можно опереться или который может затруднить взаимодействие);
- интересы, личностные качества и другие характеристики участников (которые следует учитывать при организации групповой или парной работы);
- учебная задача – какая проблема вызовет активность школьников;
- стратегии развертывания ситуации, основная стратегия и запасные;
- возможное дальнейшее развитие данной образовательной ситуации в следующих ситуациях или событиях.

Для каждого такта отдельно:

- средства и формы организации каждого такта;
- способы, методы действия учителя для создания условий достижения запланированных результатов;
- приемы, речевые обороты и действия педагога на каждом такте ситуации;
- предполагаемые реакции (слова, действия, невербальные проявления) обучающихся;
- и ответное реагирование педагога на них (игнорирование, отрицательный отклик, поддержка, продолжение, приглашение к дискуссии, одобрение и т. п.);
- критерии и индикаторы успешности ситуации в целом и каждого такта;
- возможные риски и приемы их минимизации (например, школьник может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конструирование учебной ситуации в рамках модели «1:1». URL: http://primwiki.ru/index.php?title=%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D0%B9_%D1%81%D0%B8%D1%82%D1%83%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%B2_%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BA%D0%B0%D1%85_%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B8_1:1 (дата обращения: 23.11.2019).
2. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников. М.: Просвещение, 2008.
3. Михайлова З. А., Кларина Л. М. Развитие познавательных-исследовательских умений у старших дошкольников. СПб.: Детство-Пресс, 2012. 160 с.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. (Сер. «Учебник нового века»).
5. Землянская Е. Н. Образовательные результаты ФГОС НОО и принцип доступности обучения // Гносеологические аспекты образования: междунар. сб. науч. тр., посвящ. проф. С. П. Баранову / отв. ред. А. Ж. Овчинникова, Л. З. Цветанова-Чурукова. Елец, 2016. С. 23–29.
6. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
7. Землянская Е. Н. Методология исследовательской деятельности в начальном образовании: учеб. пособие. М.: МПГУ, 2019. 216 с.
8. Эльконин Б. Д. Л. С. Выготский – Д. Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57–63.
9. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. М., 1983. С. 145.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 399–400.
11. Гуружапов В. А. Проблемы теории учебной деятельности детей младшего школьного возраста: моногр. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 240 с.
12. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
13. Землянская Е. Н. Уровневая дифференциация в развивающем образовании // Школа будущего. 2016. № 6. С. 10–19.

REFERENCES

1. Konstruirovaniye uchebnoy situatsii v ramkakh modeli «1:1». Available at: http://primwiki.ru/index.php?title=%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D0%B9_%D1%81%D0%B8%D1%82%D1%83%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%B2_%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BA%D0%B0%D1%85_%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B8_1:1 (accessed: 23.11.2019).
2. Polivanova K. N. *Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov*. Moscow: Prosveshchenie, 2008.
3. Mikhaylova Z. A., Klarina L. M. *Razvitiye poznavatel'no-issledovatel'skikh umeniy u starshikh doshkol'nikov*. St. Petersburg: Detstvo-Press, 2012. 160 p.
4. Khutorskoy A. V. *Sovremennaya didaktika. Uchebnik dlya vuzov*. St. Petersburg: Piter, 2001. (Ser. "Uchebnik novogo veka").
5. Zemlyanskaya E. N. Obrazovatel'nye rezultaty FGOS NOO i printsip dostupnosti obucheniya. In: Ovchinnikova A. Zh., Tsvetanova-Churukova L. Z. (eds.) *Gnoseologicheskie aspekty obrazovaniya. International collection scientific works, dedicated to prof. S. P. Baranov*. Elets, 2016. Pp. 23–29.
6. Tsukerman G. A., Venger A. L. *Razvitiye uchebnoy samostoyatel'nosti*. Moscow: OIRO, 2010. 432 p.

7. Zemlyanskaya E. N. *Metodologiya issledovatel'skoy deyatel'nosti v nachalnom obrazovanii: ucheb. posobie*. Moscow: MPGU, 2019. 216 p.
8. Elkonin B. D. L. S. Vygotskiy – D. B. Elkonin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deystvie. *Voprosy psikhologii*. 1996, No. 5, pp. 57–63.
9. Vygotskiy L. S. *Collected works. Vol. 3*. Moscow, 1983. P. 145.
10. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. Moscow: Pedagogika, 1991. Pp. 399–400.
11. Guruzhapov V. A. *Problemy teorii uchebnoy deyatel'nosti detey mladshogo shkol'nogo vozrasta: monogr.* Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2017. 240 p.
12. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. Moscow: Intor, 1996.
13. Zemlyanskaya E. N. Urovnevaya differentsiatsiya v razvivayushchem obrazovanii. *Shkola budushchego*. 2016, No. 6, pp. 10–19.

Землянская Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики начального образования, Московский педагогический государственный университет

Zemlyanskaya Elena N., ScD in Education, Professor, Theory and Practice of Primary Education Department, Moscow Pedagogical State University

Статья поступила в редакцию 26.11.2019

The article was received on 26.11.2019