



КРАСНОЯРСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА

## МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XXIII Международный научно-практический  
форум студентов, аспирантов и молодых ученых

# СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы региональной научно-практической конференции  
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 28–29 апреля 2022 г.

*Электронное издание*

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

## **МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

**XXIII Международный научно-практический форум студентов,  
аспирантов и молодых ученых**

# **СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Материалы региональной научно-практической конференции студентов,  
аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 28–29 апреля 2022 г.

*Электронное издание*

ББК 74.00  
С 437

**Редакционная коллегия:**

Кандидат филологических наук, доцент  
*Г.С. Спиридонова (отв. ред.)*  
Кандидат педагогических наук, доцент  
*Е.М. Плеханова*  
Доктор философских наук, профессор  
*А.А. Медова*

**С 437 Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития:** материалы региональной научно-практической конференции. Красноярск, 28–29 апреля 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Г.С. Спиридонова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-564-1

Сборник посвящен проблемам современного начального образования: развитию глобальных компетенций XXI века, формированию функциональной грамотности, передовым практикам в достижении образовательных результатов, развитию личности через искусство. Адресован преподавателям, аспирантам, студентам, учителям, практическим психологам и всем интересующимся проблемами педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-564-1

(XXIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел 1

### ЧИТАТЕЛЬСКАЯ, МАТЕМАТИЧЕСКАЯ, ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ И ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Андрющенко А.С.**

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 7

**Багалец Е.П.**

ВЫЯВЛЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ  
КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 10

**Белозерова А.В.**

АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ФОНЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ..... 13

**Гайсина А.М.**

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
УМЕНИЯ РЕШАТЬ КОММУНИКАТИВНУЮ ЗАДАЧУ  
С ПОМОЩЬЮ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ..... 16

**Диц К.А.**

ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 19

**Изосимина П.М.**

ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 22

**Кабанова Е.А., Минибаева С.Д.**

ГРАМОТНОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 25

**Костылева Т.Л.**

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ  
СЮЖЕТНЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 28

**Кравченко А.П.**

ЛЮБЯТ ЛИ ПОЭЗИЮ МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ? ..... 31

**Майер Д.А.**

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ  
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ ..... 33

**Мастяева Е.В.**

НЕКОТОРЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ  
В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ ..... 36

**Матвеев Т.В.**

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ  
КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 39

<b>Межинская Ю.М.</b> КОМПЛЕКС ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ (ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ И МИНИ-ПОХОДОВ) ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТУРПОХОДА .....	42
<b>Полина А.Е.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СЛОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	45
<b>Шляпина Т.А.</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	48

## Раздел 2 ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ XXI ВЕКА

<b>Алиханян Н.Г.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ).....	51
<b>Гончар Е.Ф.</b> СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗЕ ТЕЛА У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ.....	54
<b>Лактионова А.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОБИДЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	57
<b>Маркова А.А.</b> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О «ХОРОШЕМ» И «ПЛОХОМ» ОБРАЗОВАНИИ.....	60
<b>Мишутина М.С.</b> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ПРЕДМЕТУ «МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА» .....	63
<b>Парфенова А.П.</b> К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА» .....	66
<b>Половова С.В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	69
<b>Растрьгина А.В.</b> ПОНЯТИЕ «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА» В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ .....	72
<b>Рублева А.С.</b> О МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	75
<b>Саблина А.А.</b> СОЦИАЛЬНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	77
<b>Савельева Д.С.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	79

<b>Савельева К.С.</b> КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	82
<b>Савельева П.А.</b> К ВОПРОСУ О ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЕ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	84
<b>Селезнёва Л.Е.</b> РЕТРОСПЕКТИВА ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА.....	87
<b>Скворцова В.Н.</b> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СКАЗОК .....	90
<b>Тиханович В.В.</b> ЭКСКУРСИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	93
<b>Федосеева А.А.</b> К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «САМООРГАНИЗАЦИЯ» В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	95
<b>Якушева О.А.</b> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПООЩРЕНИИ И НАКАЗАНИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ УЧИТЕЛЕЙ .....	98

### Раздел 3 ИСКУССТВО В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ

<b>Базылева Т.В.</b> ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИКИ ЖИВОПИСИ «ФЛЮИД-АРТ» НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	100
<b>Бурлакова К.И.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ ПРОЦЕССА СОЗДАНИЯ ОРНАМЕНТАЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ.....	102
<b>Валентинова М.О.</b> НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЭКСПРЕССИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	105
<b>Кузьминых Н.Л.</b> ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА (НА ПРИМЕРЕ ДИАЛОГА С РЕПРЕЗЕНТАНТАМИ ТВОРЧЕСТВА РЕНЕ МАГРИТТА).....	108
<b>Мартыновская Е.Н.</b> ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ.....	111
<b>Мимоходова А.С.</b> ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ КРЕАТИВНОСТИ.....	114
<b>Накрапленная Е.А.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ .....	116

**Раздел 4**  
**ПЕРЕДОВЫЕ ПРАКТИКИ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

**Буракова В.Н.**

УЧЕБНО-ЦЕЛЕВОЙ КОНТЕКСТ УЧЕБНИКА МАТЕМАТИКИ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
И ЕГО ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ  
В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ..... 119

**Ганюшкина А.Е.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ НЕУСПЕВАЮЩИМ ШКОЛЬНИКАМ ..... 122

**Дудушкина Е.И.**

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 124

**Зырянова Е.В.**

ЗАЧЕМ МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНИКУ СДАВАТЬ ЭКЗАМЕН НА СКАЗОЧНИКА? ..... 127

**Карташова В.В.**

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 129

**Ковалева О.М.**

МАГИЧЕСКИЙ КВАДРАТ  
КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ..... 131

**Синицина В.Н.**

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ФОТОГРАФИЯ  
КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРОСТКОВ..... 134

**Ткаченко А.П.**

ВОЗМОЖНОСТИ РАБОТЫ С ИНОНАЦИОНАЛЬНЫМ ФОЛЬКЛОРОМ  
В ТЕАТРАЛЬНОМ КРУЖКЕ ..... 136

# Раздел 1

## ЧИТАТЕЛЬСКАЯ, МАТЕМАТИЧЕСКАЯ, ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ И ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

---

### ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

#### FEATURES OF IDENTIFYING THE CURRENT LEVEL OF FORMATION OF INFORMATION LITERACY OF YOUNGER STUDENTS

А.С. Андриющенко

A.S. Andryushchenko

Научный руководитель **А.В. Бочаров**,  
старший преподаватель кафедры теории и  
методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific adviser **A.V. Bocharov**,  
Senior Lecture, Department of Theory  
and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Информационная грамотность, младший школьник, методика, уровень сформированности, критерии оценивания, диагностика уровней, функциональная грамотность, компоненты, критическое мышление, интерактивная демонстрация.*

В статье представлены методики для выявления актуального уровня сформированности информационной грамотности младших школьников.

*Information literacy, primary school student, methodology, level of formation, assessment criteria, diagnostics of levels, functional literacy, components, critical thinking, interactive demonstration.*  
The article presents the developed methods for identifying the current level of formation of information literacy of younger students.

**В** экспоненциально изменяющемся мире роль образования в жизни человека чрезвычайно велика. Модель современного образования должна быть релевантна современному обществу. Вследствие «информационного взрыва»

система образования основывается на развитии таких навыков, приобретение которых позволит правильно добывать, синтезировать и воспроизводить поступающую информацию и при этом критически ее оценивать. Говоря о современном образовании, нельзя не упомянуть о функциональной грамотности, формирование и развитие которой в последнее время все больше привлекает внимание исследователей и методистов [1].

Мы знаем, что функциональная грамотность делится на две основные группы компонентов: интегративные и предметные. К интегративным относятся читательская, информационная, коммуникативная и социальная грамотность. К предметным – языковая, литературная, математическая, естественно-научная и общекультурная грамотность [2].

Так как мы живем в эпоху цифровой глобализации и ИКТ, информационная грамотность является неотъемлемым элементом современного общества. Она формируется уже в детстве и особенно активно развивается в школьный период. В этом смысле на учителях начальной школы лежит большая ответственность [3].

Информационная грамотность предполагает комплекс знаний, умений и навыков, которые приобретаются в процессе научения. В данный комплекс входит отношение к процессу обучения, умение правильно использовать программные средства и программное обеспечение, применение навыков критического мышления при работе с текстами, в общении. И целью педагога является формирование правильного отношения к информации и умений, связанных с ее использованием [4].

В структуре информационной грамотности можно выделить следующие компоненты: информационно-аналитический (продуктивный поиск), когнитивный и деятельностный (навыки работы с ИКТ) [5]. Эти компоненты также можно считать критериями оценивания информационной грамотности.

Информационно-аналитический компонент включает умение добывать необходимую информацию из множества неструктурированных источников с определенно заданными признаками, умение интерпретировать и обрабатывать информацию с целью дальнейшего воспроизведения.

Когнитивный критерий подразумевает навык критического отношения к информации. Объективная оценка ситуации, явления или события, их рассмотрение с целью последующего формулирования аргументированных умозаключений.

Навыки работы с ИКТ. Этот критерий подразумевает готовность работать с ИКТ и их использование в самостоятельной исследовательской деятельности.

Первоначальное умение, которое необходимо развить при получении навыка информационной грамотности, – информационный поиск. Под информационным поиском подразумевается процесс выявления в определенном множестве текстовых документов таких данных, которые касаются заданной тематики, удовлетворяют нужным условиям и содержат нужные сведения.

Методика 1. Учащимся предоставляется несколько источников с данными на определенную тему. Задача учащегося: проанализировать источники, выделить основную информацию, касающуюся данной темы, составить конспект.

Чтобы научиться адекватно воспринимать полученную информацию, необходимо развить у обучающихся навык критического отношения к этой информации. Следующая методика будет направлена на оценивание уровня критического отношения школьников к достоверной информации.

Методика 2. Учащимся предоставляется задание в виде теста, состоящего из девяти вопросов. Каждый вопрос состоит из трех вариантов ответов: истинное суждение, частично истинное, ложное. Выбранный вариант ответа оценивается в определенное количество баллов, в зависимости от выбранного варианта. Дополнительно нами была разработана методика «верю / не верю», в рамках которой учащийся, ознакомившись с очередным фактом, определяет, верен он или нет. Таким образом, общее количество баллов будет свидетельствовать об уровне критического отношения младшего школьника к информации.

Последним проверяемым компонентом будет навык создания интерактивной демонстрации посредством изучения определенного текста и использования алгоритма.

Методика 3. Ученику предлагается текст из научного источника и алгоритм составления презентации. Степень владения информационными технологиями оценивается с помощью выделенных критериев.

С помощью этих методик мы сможем определить актуальный уровень сформированности информационной грамотности младшего школьника.

### **Библиографический список**

1. Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / пер. с англ. М.: Издательская группа «Точка», 2018. 240 с.
2. Функциональная грамотность младшего школьника: Книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой, М: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
3. Хесус Лау. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. Русский перевод Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning, 2006. Издатель: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». 45 с.
4. Прохорова С.Ю., Хасьянова Е.А. Как измерить сформированность информационной компетентности выпускников начальной школы? // Начальная школа плюс: До и После. 2010. № 5. С. 5.
5. Захарова Н.И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс // Начальная школа. 2008. № 1. С. 33.

# ВЫЯВЛЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## IDENTIFICATION OF THE CURRENT LEVEL FORMATION OF THE CALLIGRAPHIC SKILL OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Е.П. Багалея

E.P. Bagaley

Научный руководитель **Н.В. Кулакова**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **N. V. Kulakova**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Младший школьник, уровень сформированности, каллиграфический навык, начальная школа, критерии оценивания, почерк.*

В статье представлены методики, а также результаты исследования по выявлению актуального уровня сформированности каллиграфического навыка младших школьников.

*Junior schoolchild, level of formation, calligraphy skill, primary school, evaluation criteria, handwriting.*

The article presents the methods and results of a study to identify the current level of formation of the calligraphic skill of younger schoolchildren.

**В** методике русского языка одной из наиболее актуальных является проблема обучения младших школьников каллиграфически правильному письму. Актуальность данной проблемы объясняется рядом причин, одной из которых является желание большинства младших школьников проводить время за компьютером или иными электронными устройствами. Современный ученик стремится быстрее научиться пользоваться клавиатурой, а не взять в руки ручку или карандаш. Учащиеся не разрабатывают моторику руки, не умеют координировать свои движения при письме.

Поиск ответа на вопрос о том, как научить писать красиво и правильно, представляет большой интерес для многих ученых: Н.Г. Агарковой, М.М. Безруких, Е.В. Гурьянова, Л.Я. Желтовской, В.А. Илюхиной и других. Сам процесс формирования каллиграфического навыка рассматривается с разных позиций, таких

как: письмо с секретом; развитие мускульной и тактильной памяти; тактированное письмо.

Важным в данной работе представляется разграничение понятий «графический» и «каллиграфический» (навык).

Н.Г. Агаркова отмечает, что понятие «графический» (навык) «вбирает» в себя все содержание графики как раздела лингвистики, тогда как «каллиграфический» (навык) характеризует лишь внешнее качество письма, то есть умение писать правильным и устойчивым почерком, не нарушая высоты, ширины, угла наклона элементов, букв и соединений букв [1].

Мы понимаем, что графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов) [2].

М.Р. Львов определяет каллиграфию как умение писать четко, разборчиво, в соответствии с утвержденными образцами-прописями, красиво [3].

Исследование актуального уровня сформированности каллиграфического навыка младших школьников проводилось на базе МБОУ «СОШ № 169» г. Зеленогорска. В нем приняли участие 28 учеников 3 «Б» класса, из них 15 мальчиков и 13 девочек.

Нами были выделены следующие критерии оценивания: правильное и четкое начертание буквы; одинаковое расстояние между письменными знаками; правильный и единообразный угол наклона при письме; одинаковая высота букв; безотрывность.

На основании отмеченных критериев была составлена диагностическая программа, включающая 3 методики: списывание с готового образца; перевод печатного текста в письменный; письмо под диктовку.

Полученные данные отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты исследования сформированности каллиграфического навыка у третьеклассников**

Класс	Критерий	Уровни сформированности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Человек	%	Человек	%	Человек	%
3 «Б»	Правильное и четкое начертание буквы	14	50	12	43	2	7
	Одинаковое расстояние между письменными знаками	10	36	17	61	1	3
	Правильный и единообразный угол наклона при письме	13	46	12	43	3	11
	Одинаковая высота букв	10	36	14	50	4	14
	Безотрывность	7	25	17	61	4	14
		14	50	12	43	2	7

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: на высоком уровне сформированности каллиграфического навыка находятся лишь 7% учащихся, на среднем уровне – 43%, на низком – 50%.

Количественный и качественный анализ исследуемых работ позволяет говорить о том, что у большинства учащихся низкий уровень сформированности каллиграфического навыка. Об этом свидетельствует ряд показателей: написанные буквы зачастую не соответствуют их графическому облику, расстояние между элементами, буквами на строке, между словами в предложении не всегда одинаково, соблюдение правильного и единообразного угла наклона при письме вызывает затруднения.

Исходя из вышеперечисленного, мы пришли к выводу, что у младших школьников каллиграфический навык сформирован недостаточно. Дальнейшие исследования должны быть направлены на поиск оптимальных путей изменения данного показателя.

### **Библиографический список**

1. Агаркова Н.Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический навык. Программа для начальной школы // Начальная школа. 1995. № 12. С. 12–14.
2. Агаркова Н.Г. Основы формирования графического навыка // Начальная школа. 1999. № 4. С. 36–39.
3. Львов М.Р. Основы обучения правописанию в начальной школе: учебное пособие для слушателей ФПК и студентов начальных классов. М.: Просвещение, 1988. 90 с.

# АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ФОНЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

## THE CURRENT LEVEL DEVELOPMENT OF SKILLS OF YOUNGER STUDENTS WHEN PERFORMING A PHONETIC ANALYSIS

А.В. Белозерова

A.V. Belozerova

Научный руководитель **Г.Л. Гладиллина**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **G.L. Gladilina**  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Фонетический анализ, младший школьник, параметры, уровень сформированности.*

В статье представлены методики и результаты исследования актуального уровня умений при выполнении фонетического анализа слова у младших школьников.

*Phonetic analysis, junior schoolboy, parameters, level of formation.*

The article presents the methods and results of the study of the current level of skills in the performance of the phonetic analysis of the word among younger students.

**Р**ечевое развитие детей, их успешное обучение в школе находятся в непосредственной зависимости от правильной организации и содержания работы над элементами знаний из области фонетики и графики уже с первых дней учебы. Если у ребенка плохо развита способность слушать и слышать, различать и правильно пользоваться звуковыми средствами языка, т. е. у него недостаточно развит речевой слух, то, естественно, он будет испытывать трудности в общении (как при передаче своих мыслей, так и при восприятии чужих). Не случайно методистами отводится большое место изучению фонетики и графики в I классе [1].

По мнению ученых, изучение фонетики русского языка является предпосылкой к осознанному усвоению всего курса русского языка в начальной школе. Именно фонетические знания являются важным условием процесса обучения письменной речи: чтению и письму [2].

Овладевая фонетическими знаниями и умениями, дети учатся осознавать звучащее слово в процессе его порождения и восприятия, вслушиваться в него,

устанавливать последовательность звуков, определять ударные и безударные слоги, давать характеристику звукам т.п. Изучение отличительных характеристик звуков языка позволяет ввести понятия об орфоэпических нормах русского литературного языка, эстетической роли звуков речи и способах ее интонационной организации.

Перед нами стояла задача определить актуальный уровень умений при выполнении фонетического анализа слова у младших школьников. Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа-интернат № 1 имени В.П. Синякова» города Красноярск в 2А и 2Б классах. В нем приняли участие 26 учащихся в возрасте 8–9 лет. Для выявления актуального уровня умений младших школьников при работе над фонетическим анализом слова были выбраны следующие параметры:

1. Умение определять фонетические процессы оглушения согласных на конце слова и ассимиляцию по глухости / звонкости.

2. Умение определять редукцию гласных (совпадение фонем <о> и <а> в звуке [а] в безударных слогах после твердых согласных, фонем <э> и <и> в звуке [и] после мягких согласных).

3. Умение определять звуковое значение букв *е, е, ю, я*.

Для выявления актуального уровня сформированности умения определять фонетические процессы оглушения согласных на конце слова и ассимиляции по глухости / звонкости учащимся было предложено записать слова *травка, зубки, дубки, труд, сапог* в фонетической транскрипции.

Для выявления актуального уровня сформированности умения определять фонетический процесс в области гласных – редукцию – учащимся было предложено выполнить фонетический анализ слов *дорога, вода, часы, слезинка, молоко*.

Для выявления актуального уровня сформированности умения соотносить графическое написание и звуковой состав слова при определении звукового значения букв *е, е, ю, я* предлагалось выбрать одно правильное звуковое обозначение слова из ряда вариантов транскрипции, включающих ошибочные обозначения звуков. Учащимся были предъявлены варианты транскрипции слов *поют, елка, скамья, подъезд, лето*.

Выбери правильное обозначение звуками:

1. поют: [пают], [**пайут**], [пой'ут], [поют].

2. елка: [олка], [**йолка**], [йелка], [елка].

3. скамья: [**скам'я**], [скам'а], [скама], [скамья].

4. подъезд: [**падйэст**], [падест], [пазйэзд], [падйэст].

5. лето: [лето], [л'й'это], [лэта], [**л'эта**].

Количественный и качественный анализ работ позволяет говорить о том, что у большинства учащихся умения при выполнении фонетического анализа слова находятся на среднем уровне.

Анализ 1-го задания показал, что при записи слова в фонетической транскрипции в целом ученики осознают оглушение шумных согласных на конце слова, определяют изменения шумного согласного перед глухим или звонким

шумным согласным, но в некоторых случаях допускают ошибки в транскрипции ([*травка*] вместо [*трафка*]).

Анализ 2-го задания позволил сделать выводы о том, что ученики в целом осознают совпадения гласных фонем О и А в звуке [а] после твердых согласных, гласных фонем о, а, э и и в звуке [и] после мягких согласных в безударной позиции, но иногда отождествляют букву и звук ([*часы*] вместо [*чисы*]).

В 3-м задании школьники допускали случаи неразличения букв е, е, ю, я и обозначенных ими звуков, (например, выбирали транскрипцию слова *поют* [*пают*] вместо правильного варианта [*пайут*]). Отмечалось стремление «перенести» йотированное значение букв е, е, ю, я и на те слова, в которых нет звука [й] (например, в слове *лето* буква е обозначает один гласный звук [э], так как находится после согласного). Это также является показателем недостаточно развитого умения анализа звукового состава слова, смешения понятий «звук» и «буква».

Исследование показало, что ученики в устной речи соблюдают фонетические законы русского языка, т.е. оглушение на конце слова и ассимиляцию согласных по звонкости / глухости, произносят гласные в соответствии с нормативным акающим произношением, однако большей частью не могут правильно осознать звуковой состав слова. Это связано с тем, что визуальное восприятие букв, обозначающих слово, не совпадает с его звуковым представлением. Умение вслушиваться в звучащую речь, делать наблюдения над звуковым составом слова требует определенной тренировки.

Таким образом, мы можем констатировать, что уровень развития умений при выполнении фонетического анализа младших школьников нуждается в дальнейшем совершенствовании.

### **Библиографический список**

1. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». М.: Просвещение, 1979. 431 с., ил.
2. Русский язык: учебник для студентов высших учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Л.П. Крысин / под ред. Л.Л. Касаткин. 3-е изд. стер. М.: Академия, 2005. 768 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РЕШАТЬ КОММУНИКАТИВНУЮ ЗАДАЧУ С ПОМОЩЬЮ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ

## FORMATION FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN ABILITIES TO SOLVE A COMMUNICATIVE PROBLEM WITH THE HELP OF A COMPLEX OF EXERCISES

А.М. Гайсина

A.M. Gaisina

Научный руководитель **М.В. Басалаева**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **M.V. Basalaeva**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Коммуникативная задача, развитие, проблема, комплекс упражнений, решение задач.*

В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются младшие школьники при решении коммуникативных задач; предлагается комплекс упражнений, направленный на развитие умения решать коммуникативную задачу.

*Communicative task, development, problem, set of exercises, problem solving.*

This article discusses the problems that younger schoolchildren face when solving communicative tasks and offers a set of exercises aimed at developing the ability to solve a communicative task.

Одним из требований современного общества является коммуникативная компетенция, развитие которой начинается с самого детства и продолжается в начальной школе. Такое важное умение, как решение коммуникативной задачи, сохраняет актуальность во все времена. Так, ФГОС НОО нового поколения акцентирует на этом внимание: от выпускника начальной школы требуется «умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; <...> умение использовать знания для решения <...> коммуникативных задач» [1].

Мы провели констатирующий эксперимент, в ходе которого выявили следующие проблемы, возникающие у младших школьников при решении коммуникативной задачи:

1) слабовыраженное умение ориентироваться в условиях общения (ученик не умеет оценить ситуацию вокруг себя и, соответственно, правильно ее описать);

2) неумение выбирать средства вербального общения (обучающемуся не хватает лексики для выражения своих мыслей и логичного построения высказывания);

3) неярко выраженное умение дать обратную эмоциональную связь (ученики не умеют выражать свои чувства и эмоции словами, они не умеют анализировать то, что чувствуют).

Мы разработали комплекс упражнений, направленный на совершенствование умения решать коммуникативную задачу младшими школьниками. Он может быть использован на уроках русского языка в соответствии с учебным планом. Комплекс включает три блока упражнений:

### **Блок № 1**

Цель: пополнение активного словарного состава младших школьников.

Упражнения:

1. Распределите слова по группам. Объясните, по какому признаку вы их разделили. Узнайте значение незнакомых слов по словарю:

*Орбита, странствие, созвездие, космонавт, луноход, путешествие, передвижение, экскурсия, пассажир, сорочка, фуфайка, кушак, подол, плащ* и т.д.

2. Вспомните и запишите как можно больше слов на тему: «Дружба», «Школа», «Природа», «Увлечения», «Дом».

3. Замените одним словом:

*«Приспособление для приготовления пищи»*

*«Промежуток времени в 60 секунд»*

*«Предмет мебели, необходимый для сна»*

*«Чувство, которое можно испытать во время неожиданного появления кого-то рядом с собой»*

*«Ученик, который получает одни пятерки»* и т.д.

### **Блок № 2**

Цель: научить обучающихся правильно выбирать языковые средства.

Упражнения:

1. Напиши письмо своему другу по переписке о том, как ты съездил(а) на экскурсию / о самом ярком событии своей жизни / о своем заветном желании и т.д.

2. Прочитайте рассказ М. Зощенко «Золотые слова». В какую ситуацию попали маленькие герои рассказа? Как они себя вели? Как вы понимаете название рассказа? Подумайте, как бы вы себя повели на месте Лели и рассказчика? [2].

3. Составьте рассказ, используя опорные слова:

*Лето, зелень, деревня, велосипед, солнце, речка, цветы, фрукты, бабушка, теплое молоко.*

### **Блок № 3**

Цель: формирование умения оценивать ситуацию общения.

Упражнения:

1. Представь, что тебе подарили щенка, которого ты так долго хотел(а). Опиши, что ты чувствуешь в этот момент.

2. Во время важного праздника в доме царила торжественная обстановка. Ты, играя, нечаянно уронил(а) дорогую вазу, которая разбилась. Что ты скажешь маме?

Таким образом, работая над восполнением дефицитов в решении коммуникативных задач младшими школьниками, можно выделить несколько направлений, которым необходимо уделять особое внимание в начальной школе. Для достижения результата работать нужно систематически и планомерно.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020). Зарегистрировано в Минюсте России 22 декабря 2009 г. № 15785. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>
2. Зощенко М.М. Избранное в 2 т. Том 1. Рассказы и фельетоны. Повести / И. Исакович. Минск.: Народная асвета, 1984. С. 305–311.

# ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## RESEARCH OF THE CURRENT LEVEL OF POSSESSION OF ARTISTIC AND EXPRESSIVE MEANS IN PRIMARY SCHOOL

К.А. Диц

K.A. Dits

Научный руководитель **Н.А. Вальянов**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **N. A. Valyanov**,  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Изобразительно-выразительные средства, литературное чтение, начальная школа, уровни овладения, младший школьник, методика, исследование.*

Статья посвящена проблеме овладения изобразительно-выразительными средствами младшими школьниками на уроках литературного чтения. В представленном научном материале проанализированы результаты проведенных методик по выявлению актуального уровня сформированности умения находить и отличать средства выразительности обучающимися 3 класса.

*Visual and expressive means, levels of mastery, younger schoolchildren, methodology, research.*

The article devoted to the problem of mastering visual and expressive means by younger schoolchildren in the lessons of literature. The results of the methods carried out to identify the current level of formation of the ability to find and distinguish means of expression by students of the 3rd class are analyzed.

**Ч**тение – один из важнейших и достаточно эффективных способов обучения школьников и их общего развития, а художественная литература – это особый способ познания действительности. Обучение литературному чтению через художественные произведения в значительной степени влияет на развитие личности ученика.

О важности образно-выразительных средств языка писали еще в середине XIX века Ф.И. Буслаев, В. Гумбольдт, А.А. Потебня, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский. В методической науке второй половины XX столетия освещались вопросы, принципиально значимые для методики работы над образными средствами языка: работа над лексическими понятиями и формированием лексических и лексико-

стилистических умений; развитие речи учащихся в процессе изучения выразительных средств языка и др. В настоящее время проблема полноценного восприятия средств художественной выразительности младшими школьниками изучена недостаточно [1], хотя методикой работы с изобразительно-выразительными средствами занимались такие педагоги и ученые, как М.Т. Баранов, Л.А. Введенская, М.Р. Львов, А.В. Прудникова, Т.А. Ладыженская, С.В. Войкина. [2].

С.П. Белокурова приводит свое определение данного понятия: «изобразительно-выразительные средства – это способы и приемы воссоздания действительности в художественном произведении, позволяющие представить зримую, слышимую, осязаемую ее картину: тропы, стилистические фигуры и т.п., то есть те элементы произведения, которые помогают создать чувственно-предметные образы» [3].

Объектом нашего исследования являются изобразительно-выразительные средства языка на уроках литературного чтения в начальной школе.

Предметом исследования является актуальный уровень сформированности у младших школьников умения определять и отличать изобразительно-выразительные средства.

Цель исследования – выявление и анализ актуального уровня овладения изобразительно-выразительными средствами языка у младших школьников. Уточним: мы говорим о сформированности умения в пределах художественного (поэтического) текста.

Для оценивания исследуемого умения мы использовали следующие критерии:

- умение дать определение изобразительно-выразительного средства;
- умение находить изобразительно-выразительные средства в тексте и определять их среди других ИВС;
- умение использовать при составлении текста различные изобразительно-выразительные средства [4].

Критерии оценивания данного умения были обозначены через диагностические задания.

**1 критерий:** дайте определение понятиям: эпитет, сравнение, олицетворение, метафора, гипербола, литота. Обучающийся дает определение каждому из изобразительно-выразительных средств с учетом их характеристик.

**2 критерий:** выпишите из текста все эпитеты, олицетворения, сравнения, метафоры и другие известные вам образные средства языка (слова и выражения). Для анализа взято стихотворение С. Есенина «Поет зима – аукает».

**3 критерий:** сделайте текст ярким и красивым. Для этого вставьте на месте пропусков в него эпитеты, олицетворения, сравнения, метафоры, литоты, гиперболы, которые соответствуют сюжету и стилю рассказа (Для выполнения задания взят текст «Легенда о подснежнике»).

Анализируя полученные результаты, мы сделали следующие выводы: на низком уровне умение определять и отличать изобразительно-выразительные средства сформировано у 26% обучающихся, на среднем уровне – у 58%, на высоком – у 16%. Количественный и содержательный анализ детских работ позволил

отметить, что у большинства испытуемых средний уровень сформированности умения. Это подтверждается наличием в ответах определенных трудностей в решении задачи.

В школьной программе нужно больше уделять времени развитию умения определять и отличать изобразительно-выразительные средства, потому что работа над выразительными средствами воспитывает внимание к слову, чуткость, понимание оттенков его значения, его скрытого, иносказательного смысла, его эмоциональных окрасок [5].

### **Библиографический список**

1. Виноградова И.Н. Специфика работы над изобразительно-выразительными средствами языка лирических стихотворений на уроках литературного чтения в начальной общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. URL: <https://topuch.ru/liricheskikh-stihotvorenij-na-urokah-literaturnogo-chteniya-v-n/index.html#pages>
2. Жигалина Е.В., Черемисинова Л.И. Изучение изобразительно-выразительных средств на уроках литературного чтения в начальной школе. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 92–95.
3. Белокурова С.П. Изобразительно-выразительные средства // Словарь литературоведческих терминов. Санкт-Петербург: Паритет, 2006. С. 98.
4. Львов М.Р. Методы и приемы работы над средствами языковой выразительности на уроках русского языка и литературного чтения в начальных классах [Электронный ресурс]. URL: <https://lektsii.org/8-59901.html>
5. Аптина А.А. Совершенствование выразительности речи младших школьников на уроках русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11850/2/10Aptina>.

# ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## THE PROGRAM FOR THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

П.М. Изосими́на

P.M. Izosimina

Научный руководитель **М.В. Басалаева**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **M.V. Basalaeva**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Младшие школьники, финансовая грамотность, формирование финансовой грамотности младших школьников.*

В статье представлены результаты исследования уровня сформированности финансовой грамотности младших школьников. Описана программа формирования финансовой грамотности у младших школьников. Сформулированы выводы.

*Primary school students, financial literacy, formation of financial literacy of primary school students.*

This article discusses the results of the study of the level of financial literacy of primary school students are presented. The program of formation of financial literacy of primary school students. is described. The conclusions on the problem are formulated.

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования содержит целый ряд требований к образовательным результатам, которые могут успешно достигаться в рамках изучения вопросов финансовой грамотности.

К таким требованиям напрямую относятся, в частности, следующие предметные результаты по математике:

– использование начальных математических знаний в повседневных ситуациях для описания и объяснения окружающих предметов, процессов и явлений, оценки их количественных и пространственных отношений, в том числе в сфере личных и семейных финансов;

– приобретение опыта работы с информацией, представленной в графической форме (простейшие таблицы, схемы, столбчатые диаграммы) и текстовой форме: умения извлекать, анализировать, использовать информацию и делать выводы, заполнять готовые формы данными.

Всемирный банк лаконично определяет финансовую грамотность как способность человека принимать обоснованные решения по использованию и управлению своими деньгами.

На базе МБОУ «Толстомысенская СОШ № 7» был проведен констатирующий эксперимент, чтобы определить актуальный уровень сформированности финансовой грамотности младших школьников.

Для проведения констатирующего исследования были определены теоретические, практические и рефлексивные критерии оценки финансовой грамотности младшего школьника.

Анализ работ, выполненных учениками 3 класса, позволил нам заметить, что финансовая грамотность сформирована на высоком уровне – у 0% учеников, на среднем уровне – 38%, на низком уровне – 62%. Таким образом, у большинства младших школьников преобладают низкие показатели сформированности финансовой грамотности. По-нашему мнению, это обусловлено незнанием основных терминов экономики; незнанием правильного выполнения простейших действий с денежными средствами, незнанием, как анализировать задачу на предмет выгоды и рациональности.

По результатам констатирующего эксперимента возникла необходимость в создании программы по формированию финансовой грамотности в младшей школе, а точнее, во внедрении определенных тем по финансовой грамотности на уроках математики.

Данная программа ориентирована на изучение школьниками базовых (начальных) экономических знаний.

В содержание программы входят следующие разделы и темы:

**1. Что такое деньги и какими они бывают:** Что такое деньги и откуда они взялись. Какие деньги были раньше. Настоящие деньги. Современные деньги России и других стран. Бумажные деньги. На что тратятся деньги. Безналичные деньги. Подделки. Как умно управлять своими деньгами. Как появились деньги. Валюты.

**2. Из чего складываются доходы в семье:** Откуда в семье берутся деньги. На что семья тратит деньги. Как правильно планировать семейный бюджет.

В целях развития финансовой грамотности учащихся целесообразно проводить сюжетные уроки в соответствии с темами предлагаемых занятий. Например, при работе на «страничке для любознательных» возможно решение задач с иностранными деньгами и перевод их в русскую валюту (в рубли): «Когда Ваня приехал в Южную Корею у него было 125 000 вон, но после того, как Ваня сходил в музей, у него осталось 114 000 вон. Сколько вон потратил Ваня? Переведите ответ в рубли».

Данная программа будет включать изучение экономических (финансовых) понятий, которые являются основой для понимания финансовой грамотности, различные задания с экономическим содержанием, деловые игры, которые дадут возможность учащимся побывать в роли специалиста, потребителя и на «практике» увидеть результаты собственной деятельности, сюжетно-ролевые игры, уроки-практикумы, ситуационные игры.

Результативность реализации программы будет отслеживаться через устный опрос; письменные самостоятельные работы: ответы на вопросы; тестовые задания; решение задач; решение кроссворда и анаграммы; графические работы (построение схем и диаграмм связей); творческие работы (постер, компьютерную презентация); викторины.

В ходе нашего исследования определены и описаны условия, которые позволят улучшить ситуацию, а также проанализирована учебная литература на предмет выявления причин именно такой динамики и способов ее изменения. Это позволило определить важность создания программы, которая будет включать различные темы и задания по формированию финансовой грамотности, которые стоит внедрить в общий курс математики.

Вопрос формирования финансовой грамотности младших школьников очень актуален в современном XXI веке и, как следствие, предоставляет поле для дальнейшей работы.

### **Библиографический список**

1. Зеленцова А.В. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика. М.: КНОРУС, 2012. 106 с.
2. Международная организация «Всемирный» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vseмирnyjbank.org/ru/news/press-release/2010/12/07/the-world-bank-supports-russia-government-efforts-to-improve-financial-literacy-education-and-consumer-protection-of-citizens>
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000>

# ГРАМОТНОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

## LITERACY IN THE PRESENTATION JUNIOR SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

А.Е. Кабанова, Д.С. Минибаева

A.E. Kabanova, D.S. Minibaeva

Научный руководитель **Ю.Р. Юденко**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **Y.R. Yudenko**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

### *Грамотность, представление и ассоциативный эксперимент.*

Статья посвящена обсуждению актуальных представлений носителей языка о понятии грамотности. Сообщаются результаты ассоциативного эксперимента с участием студентов педагогического вуза и младших школьников.

### *Literacy, representation and association experiment.*

The article is devoted to the discussion of the current ideas of native speakers about the concept of literacy. The results of an associative experiment of students of a pedagogical university and younger schoolchildren are presented.

Грамотность как лексическая единица системы современного русского языка включает указание, с одной стороны, на степень владения человеком навыками письма и чтения, а с другой, на обладание им необходимыми знаниями в какой-то определенной области. При этом актуальное для сегодняшнего дня изучение компетенций граждан разных стран и разных возрастов подразумевает исследование их грамотности в широком практическом смысле: читательская, финансовая грамотность, готовность решать задачи в технологически насыщенной среде. Такая грамотность получила название функциональной.

О.А. Маркасова, исследовавшая понятие «грамотность» в наивном языковом сознании на материале контекстов интернет-коммуникации и Национального корпуса русского языка, обнаружила максимальную «орфоориентированность наивных пользователей языка: понятие грамотности сводится к владению орфографическими и пунктуационными нормами» [1].

Нами была предпринята попытка выявить представления современных студентов педагогического вуза и учеников младшего школьного возраста о грамотности. Общая гипотеза: представления исследуемых групп в большей степени связаны со вторичным лексическим значением слова и в меньшей степени связаны с областью правописания. Кроме того, мы предположили, что ассоциативно-вербальное поле *грамотность* у респондентов при частичном совпадении будет различаться в силу возрастных особенностей.

Исследование было проведено методом свободного ассоциативного эксперимента. Предлагалось два слова-стимула: *грамотный* и *грамотность*. Эксперимент был проведен в апреле–марте 2022 года среди студентов разных курсов факультета начальных классов, а также среди школьников начальных классов МБОУ СШ № 157 г. Красноярска. Среди студентов опрошен 81 человек, среди школьников – 50 (всего 131 респондент). Количество реакций не ограничивалось. Общее число полученных реакций на два стимула – 888. Результаты были обработаны для студентов и школьников по каждому из стимулов отдельно.

По результатам данного эксперимента, в соответствии с предлагаемой И.А. Стерниним формулой определения «индекса яркости» слов *грамотный* и *грамотность*, ассоциативные поля у респондентов-студентов выглядят следующим образом:

**Грамотный 369/133/101:** умный 50, образованный 25, начитанный 21, человек 13, компетентный 10, знающий 9.

**Грамотность 314/142/88:** ум 21, образованность 13, умение 10, знание 9.

У респондентов-младших школьников ядра и ближние периферии соответствующих полей выглядят следующим образом:

**Грамотный 113/43/32:** человек 25, умный 19, образованный 4, грамотно писать 4, красивый 4.

**Грамотность 92/52/36:** ум 12, грамота 6, грамотный 5, человек 3.

Общие для групп респондентов реакции *умный*, *образованный* имеют общую сему «интеллектуально полноценный», реакция *человек* имеет синтагматический характер.

При обработке результатов эксперимента реакции были распределены по сформулированным нами понятийным параметрам.

Таблица 1

#### Количество реакций и их процентное соотношение по возрастным группам

<i>параметры</i>	<i>студенты</i>		<i>школьники</i>	
	<i>грамотный</i>	<i>грамотность</i>	<i>грамотный</i>	<i>грамотность</i>
Интеллектуальная полноценность	58.59%	23,94 %	<b>25.26 %</b>	<b>34.72 %</b>
Чтение и письмо как виды речевой деятельности	16.41%	14,08 %	<b>9.47 %</b>	<b>11.11%</b>
Говорение (речь) как вид речевой деятельности	3.13%	4,93 %	<b>1.05 %</b>	<b>4.17 %</b>
Качество личности (безотносительно интеллекта)	14.84%	15,49 %	<b>27.37 %</b>	<b>19.44 %</b>
Предметы, связанные с образованием (в широком смысле: места, люди...)	XXX	15,49 %	<b>9.47 %</b>	<b>23.61%</b>
Синтагматические ассоциации	3.13%	22,55 %	<b>26.33 %</b>	<b>XXX</b>
Образы, метафоры, индивидуальные реакции	3.91%	3,52 %	<b>1.05 %</b>	<b>6.95 %</b>

Результаты эксперимента позволяют составить представление о сформированном у носителей языка двух возрастных групп образе грамотности. Для школьников младших классов наиболее яркие параметры – интеллектуальная полноценность; качество личности; предметы, связанные с образованием; синтагматическая ассоциация к стимулу грамотный – «человек». Для студентов – интеллектуальная полноценность; чтение и письмо как виды речевой деятельности; синтагматическая ассоциация к стимулу *грамотность* – «функциональная», «финансовая», «математическая»; качество личности; предметы, связанные с образованием. Различия в представлениях, отраженных в реакциях на стимул *грамотный* и *грамотность*, носят в большей степени грамматический характер, являются синтагматическими ассоциациями. Например, слово-реакция «человек» на стимул *грамотный* и слово-реакция «математическая» на стимул *грамотность* позволяют составить словосочетания: *грамотный человек*, *математическая грамотность*.

Сопоставление представлений о грамотности в разных возрастных группах свидетельствует, что в обеих группах грамотность оценивается как положительное качество личности, связано с интеллектуальной полноценностью его носителя и рассматривается скорее в широком практическом, чем языковом, лингвистическом смысле. При этом в сознании студентов эти представления более орфоориентированы и связаны с письмом и чтением как видами речевой деятельности.

### **Библиографический список**

1. Маркасова О.А. Понятие «грамотность» в наивном языковом сознании: поиск критериев и средств достижения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 2 (24). С. 172–183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-gramotnost-v-naivnom-yazykovom-soznanii-poisk-kriteriev-i-sredstv-dostizheniya>

# К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ON THE DIFFICULTIES IN TEACHING  
TO SOLVE THE STORY ARITHMETIC TASKS  
IN PRIMARY SCHOOL

Т.Л. Костылева

T.L. Kostyleva

Научный руководитель **М.В. Басалаева**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **M.V. Basalaeva**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Сюжетная арифметическая задача, младший школьник, решение задач, трудности.*

В статье рассматриваются трудности, возникающие у младших школьников при решении сюжетных арифметических задач. Приведены результаты анкетирования по данной проблеме среди учителей начальной школы.

*Story arithmetic problems, primary schoolchildren, solving tasks, difficulties.*

This article examines the difficulties encountered by primary schoolchildren in solving the story arithmetic tasks. The results of a survey on this problem among primary school teachers were described.

Один из планируемых предметных результатов обучения по математике, представленный в тексте документа федерального государственного образовательного стандарта НОО, – формирование у обучающихся умения решать текстовые задачи [1].

Контрольные измерительные материалы Всероссийской проверочной работы (ВПР) по математике за 4 класс на треть состоят из заданий, связанных с проверкой умения решать сюжетные арифметические задачи. А из аналитических справок с результатами ВПР по России за последние годы можно увидеть, что именно в заданиях на решение задач обучающиеся младших классов допускают больше всего ошибок. Средний процент выполнения таких заданий значительно ниже остальных, и со временем показатели стабильно снижаются.

Среди учителей начальных классов по Республике Хакасия был проведен опрос, направленный на выяснение трудностей, возникающих у младших школь-

ников при решении задач, вызывающих их причинах и возможных инструментах по их устранению. С существованием данной проблемы согласны более 99% опрошиваемых. Менее одного процента учителей отрицают проблему, однако затем приводят примеры затруднений у детей и называют их причины.

Отвечая вопрос «Сталкивались ли Вы с трудностями в процессе обучения решению сюжетных арифметических задач?», учителя приводят множество примеров. О затруднениях при чтении и анализе текста сюжетной арифметической задачи говорят 23% опрошенных. Около 30% обнаруживает проблемы при моделировании текста задачи. С трудностями при выборе обучающимся предметного действия сталкивается 14%. Непонимание механизма раскрытия связей между данными задачи наблюдают 10%. На сложности при работе с пояснительным текстом указывают 9%. Встречались ответы, в которых отмечались затруднения при знакомстве с новым типом задач, определении типа задачи. Это говорит об ориентации на типологию задач при обучении.

При описании природы трудностей только 35% учителей отмечает те факты, которые действительно влияют на данный процесс. Например, «Не всегда правильно выбирают и выполняют арифметические действия» ответило около 15% педагогов. «Недостаточно понимают предметно-действенную ситуацию» – 9%, «Не видят математические связи и отношения между данными задачи» – 11%. Однако большая часть опрошиваемых (65%) не называет истинных причин затруднений, их ответы не относятся к проблеме. Были и единичные ответы вроде: «Не хотят учиться и думать», «Не всем даны способности к математике», «Списывают с ГДЗ», «Мало читают».

В качестве инструментов, способных изменить ситуацию, 6% педагогов предлагает обучать осмысленному чтению текста сюжетной арифметической задачи, 11% – развивать анализ и синтез при работе с задачами, 8% – применять методы и приемы системы развивающего обучения, 17% – отрабатывать алгоритм решения. Остальные же ответы связаны со стандартными способами поиска решения задачи.

Результаты анкетирования показывают, что большинство учителей признают проблему, но их ответы заметно отличаются друг от друга. Преимущественно педагогами отмечается неумение детьми применить инструменты, которые помогут им решить задачу, а это отчасти и результат деятельности учителя. Тем не менее в ответах педагогов не прослеживается отсутствия достаточных умений и навыков для обучения у них самих.

О трудностях, возникающих у младших школьников при решении сюжетных арифметических задач, размышляют многие методисты. Например, А.А. Столяр и В.Л. Дрозд говорят о том, что трудности могут возникнуть на каждом из этапов работы с задачей. Текст задачи может состоять из трех и более предложений, что затрудняет усвоение его содержания. Определение нестандартного условия и требования в структуре текста задачи дается обучающимся нелегко. К тому же требование задачи, замечают исследователи, нередко включает в себя несколько требований одновременно. Непонимание у младших школьников также возникает

если в тексте задачи численные характеристики отношений между данными выражены словесно [2].

Такие ученые, как Н.Б. Истомина, А.В. Белошистая поддерживают приведенную выше точку зрения и усматривают причины недостаточной сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи в методике преподавания. Они отмечают, что фокусирование на «наreshивании» задач определенных видов, «узнавание» их по словам-действиям пагубно влияет на развитие познавательного процесса. Многократное воспроизведение текста, используемое для анализа, приводит к одному из ответов опрашиваемого нами учителя: «Не знает, с чего начать решать задачу» [3].

Д.М. Фридман и Е.Н. Турецкий видят основные причины проблемы в недостатке у обучающихся необходимых знаний о сущности задач и способах их решения. Авторы обращают внимание на то, что процесс решения задач у детей происходит неосознанно [4].

Можно заметить, что ученые сходятся во мнении: трудности возникают из-за того, что сам процесс решения сюжетных арифметических задач обучающимися начальной школы не организован. А его непосредственным организатором является учитель. Заметим, этот ответ не фигурировал ни в одной анкете практикующего учителя.

Анализ методической литературы и ответы опрашиваемых учителей показывают, что общей идеи по формированию умения решать сюжетные арифметические задачи не выработано. Очевидно, данная проблема хоть и традиционна, но актуальна и требует дальнейшей разработки. Для изменения сложившейся ситуации необходимо прийти к общему взгляду по поводу обучения детей работе с таким ценным типом упражнения, как задача.

### **Библиографический список**

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 15.04.2022).
2. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: книга для учащихся ст. классов сред. шк. 3-е изд. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
3. Столяр А.А., Дрозд В.Л. Методика начального обучения математике: учеб. пособие для пед. ин-тов. Минск: Вышэйш. шк., 1988. 253 с.
4. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: учебное пособие для студентов высших и средних пед. учеб. заведений. 4-е изд., М.: Академия, 2001. 288 с.

# ЛЮБЯТ ЛИ ПОЭЗИЮ МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ?

## DO YOUNGER STUDENTS LOVE POETRY?

А.П. Кравченко

A.P. Kravchenko

Научный руководитель **Г.С. Спиридонова**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **G.S. Spiridonova**,  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Младшие школьники, интерес к чтению, поэзия, художественная литература, обучение.*  
В статье рассматривается отношение к поэзии обучающихся начальной школы. Определено значение стихотворений в обучении и развитии детей. Представлены результаты опроса учащихся 2–4 классов г. Красноярска, позволяющие оценить уровень интереса к стихотворному тексту у современных младших школьников.

*Elementary school students, interest in reading, poetry, literature, teaching.*

The article is devoted to the problem of interest in poetry of elementary school students. The significance of poems in the education and development of children is determined. The results of a survey of students in grades 2–4 in Krasnoyarsk are presented, which make it possible to assess the trends in reading poems by modern elementary school students.

**Т**радиционно считалось, что в развитии ребенка стихи играют исключительную роль. Во-первых, стихи развивают метафорическое мышление. По словам М. Аромштам, основная цель и значение поэзии – вызвать резкий смысловой сдвиг в детском сознании, когда кажущиеся далекими друг от друга понятия становятся ближе, и в этом сближении дети узнают похожий на свой взгляд на мир [1].

Во-вторых, чтение стихов обогащает словарный запас. Еще К.И. Чуковский писал: «Благодаря этим изящным словесным конструкциям, подчиненным гибкому музыкальному ритму, богато украшенным звонкими рифмами, ребенок играючи, без малейших усилий еще прочнее закрепляет в уме словарь и строй общенародной речи» [2].

В-третьих, стихи совершенствуют эмоциональную сферу: они учат детей сочувствию и сопереживанию. По меткому выражению одной старшеклассницы, «поэзия делает нас людьми», потому что «заставляет не только задуматься о собственных проблемах, но и обратить взор на несчастья других» [3].

Поэзия довольно широко представлена в современной школьной программе по литературному чтению, в том числе в самом популярном УМК НОО «Школа

России» (авторы Л.Ф. Климанова и В.Г. Горецкий). Здесь мы находим специальные разделы, посвященные поэзии («Великие русские писатели», «Поэтическая тетрадь» и др.), в которые помещены стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро», Ф.И. Тютчева «Листья», И.А. Бунина «Детство», «Полевые цветы», Н.А. Некрасова «Славная осень!..» и др.

Но в то же время библиотекарям, учителям и родителям давно известно, что если дошкольники готовы «упиваться» поэзией «с утра до вечера», то младшие школьники и подростки легко обходятся без чтения стихов [4]. Мы решили проверить этот вывод на современных младших школьниках.

Нами было проведено небольшое исследование, в котором участвовали 48 младших школьников г. Красноярска (2–4 класс, возраст 8–11 лет).

Испытуемым были предложены следующие вопросы:

1. Любишь ли ты читать стихотворения?
2. Почему ты читаешь стихотворения?
3. Назови своего любимого поэта и любимое стихотворение.

При ответе на первый вопрос 26 человек (54%) указали, что не любят читать стихотворения. Основной причиной обращения к стихам респонденты указывали школьную программу (32%) или требования родителей (20%). При ответе на третий вопрос большинство респондентов (38 человек, 80%) указали фамилию А.С. Пушкина и стихотворение «Зимнее утро» из школьной программы. Примечательно, что дети в число любимых стихотворений включили произведение М.Ю. Лермонтова «Парус», которое не входит в УМК «Школа России».

Исходя из результатов опроса, можно сделать вывод о том, что большинство младших школьников действительно поэзией не интересуется, читать стихи не любит и имеет весьма ограниченный поэтический кругозор (мало знает поэтов и их произведений).

Это позволяет нам определить направления работы по развитию интереса к поэзии у младших школьников: 1) изучение причин детской нелюбви к стихам (вернее, причину угасания этой любви от дошкольного к младшему школьному возрасту); 2) определение примерной частоты обращения современного младшего школьника к поэзии; 3) выявление тематических предпочтений младших школьников при чтении стихотворений. И в последующем – разработка цикла занятий, направленных на повышение уровня интереса к поэзии у современных младших школьников.

### **Библиографический список**

1. Аромштам М. Пока не придумали таблетки под названием «любовь к чтению»... URL: <https://www.parmambook.ru/articles/4205/> (дата обращения: 25.04.2022).
2. Чуковский К.И. Том 2. От двух до пяти. Литература и школа. Серебряный герб. М.: Терра-Книжный клуб, 2001. 640 с.
3. Зачем и кому нужна поэзия? // Литературная газета. 2017. № 15 (6594) (19-04-2017) URL: <https://lgz.ru/article/-15-6594-19-04-2017/zachem-i-komu-nuzhna-poeziya/> (дата обращения: 25.04.2022).
4. Левин В.А. Воспитание творчества. М., 1977. 63 с.

# ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ

## THE PROBLEM OF FORMING A FUNCTIONAL LITERACY OF JONGER SCHOOLCHILDREN BY WORKING WITH MULTIPLE TEXTS

Д.А. Майер

D.A. Mayer

Научный руководитель **М.В. Басалаева**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **M.V. Basalaeva**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Функциональная грамотность, множественные тексты, информация, начальная школа, младший школьник.*

В статье рассматривается проблема формирования функциональной грамотности в начальной школе. Цель статьи – на основе анализа литературы и исследования среди педагогов определить основные затруднения, возникающие в образовательной практике и наметить пути их решения.

*Functional literacy, multiple texts, information, elementary school, primary school student.*

The article deals with the problem of the formation of functional literacy in elementary school. The purpose of the article is, based on the analysis of the literature and research among teachers, to determine the main difficulties that arise in educational practice and to outline solutions.

**В** быстро меняющемся мире современный школьник ежедневно сталкивается с необходимостью творчески мыслить, находить решение нестандартных задач. Новые качества личности формируются в условиях школы, именно поэтому одним из требований ФГОС НОО является формирование функциональной грамотности.

По данным Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA наша страна не входит в 10 стран-лидеров по функциональной грамотности (31 место из 77). Эти данные свидетельствуют о том, что в формировании функциональной грамотности существуют дефициты.

Само понятие «функциональная грамотность» достаточно широко исследовано Р.Н. Бунеевым, Е.В. Бунеевой, Б.С. Гершунским, С.Г. Вершловским, О.Е. Лебедевым, А.А. Леонтьевым и многими другими.

А.А. Леонтьев полагает, что функционально грамотный человек – человек, способный постоянно использовать приобретенные знания, умения и навыки для решения задач в различных сферах [1].

По определению Н.Ф. Виноградовой, функциональная грамотность обеспечивает готовность человека успешно взаимодействовать с окружающей действительностью и самим собой [2].

Учитывая специфику младшего школьного возраста, под функциональной грамотностью мы понимаем умение решать жизненные задачи, используя знания и навыки, полученные за время обучения в школе.

Несмотря на пристальное внимание науки к проблеме функциональной грамотности, существуют некоторые аспекты, требующие дальнейшего рассмотрения. Анализируя результаты исследования PISA, эксперты отмечают, что самый низкий результат оказался по множественному тексту, ведь структура таких текстов специфична по способу предъявления информации.

Остановимся на понятии «множественный текст». Г.М. Кулаева под множественным текстом понимает текст, включающий «визуальные ряды, необходимые для понимания текста» [3]. Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова полагают, что множественный (несплошной) текст содержит информацию, которая предъявляется невербальным или не только вербальным способом» [4]. К.М. Накорякова считает, что множественные тексты сочетают элементы естественного языка и других знаковых систем [5].

Чтобы определить особенности использования множественных текстов в образовательной практике, нами было проведено исследование среди педагогов г. Красноярска. Педагогам предлагалось ответить на ряд вопросов.

Дать определение понятию «множественный текст» смогли лишь 12% респондентов. Однако просьба привести примеры множественных текстов не вызвала трудностей. Более 44% респондентов видят использование множественных текстов на уроках окружающего мира, 38% – на уроках математики, 12% – на уроках литературного чтения. По мнению педагогов, использование множественных текстов на уроках возможно для систематизации знаний, для решения учебно-практических и учебно-познавательных задач по теме урока, а также для постановки учебной задачи.

Педагоги отмечают, что обучающие испытывают затруднения при выполнении следующих операций: выделение главной мысли, определение опорных слов, извлечение информации, понимание смысла задания.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что проблема формирования функциональной грамотности признается учеными. Наше исследование показало, что среди педагогов нет четкого понимания термина «множественный текст», им не до конца понятен и характер затруднений, возникающих при работе с множественными текстами, не всегда ясна цель использования множественных текстов в образовательной практике.

По нашему мнению, одним из способов решения данной проблемы является разработка методических рекомендаций для работы с множественными текстами, которые можно использовать на уроках в начальной школе.

### **Библиографический список**

1. Леонтьев А.А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. М.: Баласс, 2003. С. 35.
2. Виноградова Н.Ф. Концепция начального образования «Начальная школа XXI века». М.: Вентана-Граф, 2017. С. 30–31.
3. Кулаева Г.М., Якимов П.А. Стратегии, приемы и инструментарий работы с учебным сплошным и несплошным текстом на уроках гуманитарного профиля в средней школе: методические рекомендации для учителей средней школы. Оренбург.: Оренбургская книга, 2021. 68 с.
4. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Приемы продуктивного чтения несплошных текстов // Начальная школа плюс: До и после. 2014. № 4. С. 55–59.
5. Накорякова К.М. Изображение и слово. О редактировании креолизованного текста // Язык массовой и межличностной коммуникации. М.: Медиа-Мир, 2007. 120 с.

# НЕКОТОРЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ

## SOME LANGUAGE DIFFICULTIES IN TEACHING OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN-INOPHONS

Е.В. Мастяева

E.V. Mastayeva

Научный руководитель **М.В. Басалаева**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **M.V. Basalaeva**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Инофон, языковая среда, языковые трудности, проблема преодоления языковых трудностей, анкетирование.*

В статье рассматривается проблема преодоления языковых трудностей при обучении младших школьников-инофонов. Описаны основные языковые трудности, выявленные с помощью анализа научных источников и анкетирования учителей. Отмечены также трудности, с которыми сталкивается педагог при решении названной проблемы.

*Inofon, language environment, language difficulties, the problem of overcoming language difficulties, questioning.*

The article deals with the problem of overcoming the language difficulties of primary school inofons. By analyzing scientific sources and conducting a survey of teachers, some language difficulties of primary school inofons.. The difficulties faced by the teacher in solving this problem are noted.

Современный мир предоставляет человеку возможность быть мобильным. Для одних людей – это великое благо, для других – серьезное испытание. В результате миграционных процессов в российских русскоязычных школах появляется все больше детей-инофонов, которые вынуждены учиться и общаться на неродном языке. Так, по данным Красноярскстата, в 2020 году международная миграция в Красноярский край увеличилась в 1,8 раза по сравнению с 2019 годом (3853 мигрантов в 2020-ом и 2127 – в 2019 году) [1]. Отметим, что в национальную структуру миграции входят граждане СНГ.

Под младшими школьниками-инофонами следует понимать обучающихся в возрасте от 6 до 11 лет, семьи которых недавно переехали в Россию. Как правило, родители таких детей сами плохо говорят по-русски, дома между собой общаются на родном языке, вследствие чего не могут оказать ребенку помощь в освоении

русского языка. По регламенту ФГОС НОО, русский является в нашей стране основным языком обучения. Он же оказывается главным средством коммуникации в русскоязычных российских образовательных учреждениях. Очевидно, необходимы инструменты, позволяющие младшим школьникам-инофонам преодолеть трудности, связанные с обучением и общением в русскоязычной среде.

Многие исследователи рассматривают обозначенную проблему во взаимосвязи с социальной адаптацией детей-инофонов (Г.Е. Зборовский, В.И. Тесленко, Н.М. Тржебятковская, Е.А. Шуклина). Так, Г.Е. Зборовский и Е.А. Шуклина предлагают трехуровневую модель адаптации и отмечают, что незнание русского языка становится основным препятствием для социальной адаптации детей-инофонов [2].

Необходимо заметить, что трудности испытывают не только сами дети-инофоны, но и их учителя, так как организация учебного процесса в полиэтнических классах связана с целым рядом проблем.

Для выявления этих проблем нами было проведено анкетирование учителей, работающих в общеобразовательных учреждениях Красноярского края (табл. 1). В опросе приняли участие 52 педагога из Красноярска, Саяногорска, Шарыпово со стажем работы от 1 до 40 лет.

*Таблица 1*

#### **Проблемы, возникающие у педагогов при обучении детей-инофонов**

№	Проблема	Показатель
1.	Плохое знание русского языка инофонами	46 учителей (88%)
2.	Низкий уровень подготовленности педагогов к обучению детей-инофонов	37 учителей (72%)
3.	Отсутствие языковой и социокультурной подготовки у детей-инофонов при поступлении в школу	35 учителей (68 %)

Основной проблемой в обучении детей-инофонов респонденты видят в том, что дети-инофоны слабо владеют русским языком (так ответили большинство опрошенных – 88%). При этом педагоги назвали в основном трудности, относящиеся к области синтаксических умений: незнание структуры русского предложения; включение слов из родного языка в предложения; ошибки в определении рода; сложности в формулировании мыслей; нераспознавание букв, звуков; чтение и говорение без выражения.

72% опрошенных считают основной проблемой низкий уровень подготовки педагогов к обучению детей-инофонов (эта проблема оказалась на втором месте). Учителя руководствуются учебниками и принципами, предназначенными для обучения русскоговорящих детей.

Осложняет учебную ситуацию отсутствие языковой и культурной подготовки инофонов. На эту проблему указали 68% опрошенных. Инофон, как правило, переносит закономерности родного языка на русский (это явление называется интерференцией), и поэтому ему нелегко учиться и взаимодействовать с русскоговорящими сверстниками.

Таким образом, обучение младшего школьника-инофона русскому языку – трудоемкий и важный процесс. По мнению учителей-практиков, особенно значимы для школьников-инофонов синтаксические умения, такие как строить предложение, соблюдать нужную интонацию и др. От этих умений в значительной степени зависит готовность школьника-инофона содержательно выражать свои мысли по-русски и адекватно понимать собеседника, говорящего на русском языке.

Очевидно, что изучение русского языка инофонами отлично от изучения русского языка его носителями, поэтому при организации учебной деятельности необходимо учитывать этнолингвистические и этнокультурные особенности инофонов, работать с «живым строительным материалом», объединять языковые структуры с внеязыковыми факторами для становления содержательной речи, анализировать и сопоставлять языковые системы. Ощущается также необходимость в специальных курсах подготовки преподавательского состава к работе с детьми-инофонами.

Мы считаем, что соблюдение этих условий позволит школьникам-инофонам преодолеть трудности в изучении русского языка и в дальнейшем успешно осуществлять коммуникацию в русскоязычной среде.

### **Библиографический список**

1. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781#> (дата обращения 11.03.2022).
2. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. № 2. С. 80–91.

# ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## METHODS OF FORMATION OF READER'S LITERACY AS A COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Т.В. Матвеевко

T.V. Matveenko

Научный руководитель **Н.В. Кулакова**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **N.V. Kulakova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Читательская грамотность, младший школьник, чтение, международное исследование PISA, функциональная грамотность.*

Статья посвящена проблеме формирования читательской грамотности – одному из компонентов функциональной грамотности. Представлены приемы работы с различными видами текста, направленными на повышение уровня читательской грамотности.

*Reading literacy, primary school student, reading, international PISA study, functional literacy.*

The article is devoted to the problem of the formation of reading literacy – one of the components of functional literacy. Techniques for working with various types of text aimed at increasing the level of reading literacy are presented.

**В**ведение ФГОС НОО [1] определяет актуальность понятия «функциональная грамотность» (ФГ), которая рассматривается как способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

В процессе формирования ФГ особая роль отводится читательской грамотности, которая обеспечивает понимание письменных текстов и их использование для достижения целей читателя, расширения его знаний и возможностей, его социализации. Кроме того, сформированность ключевых читательских компетенций является одним из необходимых условий успешного обучения [2], [3], [4].

Нами было проведено исследование актуального уровня сформированности читательской грамотности на базе МБОУ СШ № 62 г. Красноярск, во 2 «А»

и 2 «Б» классах. В этих двух классах преобладает средний уровень читательской грамотности, чем подтверждается необходимость работы, направленной на развитие умений работать с текстом (общее понимание текста и ориентация в нем; глубокое понимание текста и выявление детальной информации) и на использование текстовой информации для различных целей.

По мнению специалистов, читательская грамотность младших школьников будет успешно развиваться, если на разных этапах урока использовать приемы смыслового чтения [5].

I этап. Работа с текстом до чтения. На этом этапе определяется смысловая, тематическая, эмоциональная направленность текста, выделяются герои по названию произведения, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации с опорой на детский читательский опыт [6], [7]. Возможно использование таких приемов, как чтение с помощью «решетки», «прогнозирование» (работа с заголовком, иллюстрациями), ЗХУ /знаю – хочу узнать – узнал/ (заполняется колонка «знаю» на основе опыта обучающихся, сразу же формулируются вопросы, ответы на которые ребята хотели бы получить в течение урока, они заносятся в колонку «хочу узнать»), «дерево предсказаний», «ключевые слова».

II этап. Работа с текстом во время чтения. Этот этап подразумевает понимание текста и создание его читательской интерпретации. Здесь можно использовать «беседу с автором», «чтение с пометками», «чтение с остановками».

III этап. Работа с текстом после чтения. Главная задача на этом этапе – корректировка читательской интерпретации в соответствии с авторским смыслом. Достичь целостного понимания текста можно с помощью следующих приемов: «верные и неверные утверждения» (прием может быть использован и в начале урока). Учитель предлагает ряд утверждений по определенной теме. Дети выбирают «верные» утверждения, полагаясь на собственный опыт или интуицию. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными), ЗХУ (на данном этапе заполняется третья колонка «узнал»), «дерево предсказаний» (обсуждаем, какой вариант развития событий был верным), «толстые и тонкие вопросы», «кубик Блума», «ромашка Блума».

Немаловажным компонентом читательской грамотности является умение работать с несплошными текстами (графики; диаграммы; схемы (кластеры); таблицы; географические карты и карты местности; план помещения, местности, сооружения; входные билеты; расписание движения транспорта; карты сайтов). Для работы можно использовать следующие приемы: «верно-неверно», «письмо по кругу» (на основе несплошного текста составить свой связный текст), «исправь ошибку», «толстые и тонкие вопросы» и др.



Приведем пример задания к такому тексту. Обучающимся предлагается рассмотреть билет на спектакль и ответить на следующие вопросы: Как называется спектакль? Во сколько начало спектакля? Где будет проходить спектакль? Есть ли возрастные ограничения для этого спектакля? Какова стоимость

билета? Какое место займет зритель? Во сколько зрителю необходимо выйти из дома, если дорога до театра занимает 1,5 часа?

Использование рассмотренных приемов и работа с различными видами текстов позволит построить эффективную работу на уроке по формированию читательской грамотности младших школьников.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства Просвещения России от 31 мая 2021 г. № 286).
2. Кулакова Н.В. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий посредством дискуссионных форм на уроках литературного чтения // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2021. № 12 (21). С. 141–146.
3. Пичугин С.С. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности младших школьников // Инновационная деятельность в образовательных организациях. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2018. С. 295–299.
4. Шмутьская Л.С., Мамаева С.В., Лобанова О.Б., Спиридонова Г.С. К вопросу о формировании читательской грамотности обучающихся на материале лингвокультуроведческих текстов // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 66.
5. Кулакова Н.В. Приемы формирования осознанного чтения // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е.В. Савелова, сост. Е.Н. Лунегова. 2015. С. 32–39.
6. Бахор Т.А., Кулакова Н.В., Смагина В.Ю., Клейменова Ю.О., Мещерова Ю.Н. Интерпретация иллюстраций при актуализации важных проблем современности на уроках литературы в школе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. С. 73.
7. Кулакова Н.В., Бахор Т.А., Смагина В.Ю., Клейменова Ю.О., Брагина А.О. Интерпретация иллюстраций на уроках литературного чтения при изучении сказок Н. Абрамцевой // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 1.

# **КОМПЛЕКС ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ (ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ И МИНИ-ПОХОДОВ) ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТУРПОХОДА**

A COMPLEX OF EXTRA-CLASS ACTIVITIES  
TO EXPAND THE KNOWLEDGE  
OF YOUNGER STUDENTS ABOUT THE RULES OF SAFE BEHAVIOR  
IN THE CONDITIONS OF A TOURIST TRIP

Ю.М. Межинская

J.M. Mezhinskaya

Научный руководитель **Е.С. Панкова**,  
кандидат биологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **E.S. Pankova**,  
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Младшие школьники, безопасность, туризм, внеклассные мероприятия, поход.*

В статье описан комплекс внеклассных мероприятий, направленных на актуализацию и расширение знаний младших школьников о правилах безопасного поведения в условиях турпохода. Методологическим аппаратом являлись практические занятия, видеоролики и мини-походы. Результатом работы стало применение полученных знаний в рамках похода в лесу.

*Primary school students, safety, tourism, extracurricular activities, hiking.*

The aim of the work is to build a complex of extracurricular activities aimed at updating and expanding the knowledge of younger schoolchildren about the rules of safe behavior in the conditions of hiking. The methodological apparatus was practical exercises, videos and mini-hikes. The result of the work was the application of the acquired knowledge in the framework of a hike in the forest.

**П**роблема личной безопасности в современных условиях имеет очень важное значение. ФГОС начального общего образования включает задачи формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, реализация которых предполагает воспитание культуры безопасного поведения, в том числе умений предупреждать и преодолевать опасности.

Мы провели экспериментальное исследование уровня знаний о безопасности в турпоходе среди учащихся второго класса. Работа проходила на базе МАОУ СШ № 153 г. Красноярск. В констатирующем эксперименте приняли участие 30 учеников в возрасте 8–9 лет. Были определены следующие параметры оценивания уровня знаний о турпоходе: 1. Безопасность на воде. 2. Ориентирование на местности. 3. Первая медицинская помощь. 4. Костер и безопасность.

В экспериментальном классе нами не обнаружено школьников с высоким уровнем знаний о правилах безопасного поведения в условиях турпохода, только 45% респондентов имеют средний уровень знаний, а более половины учащихся (55%) – низкий уровень.

По результатам констатирующего эксперимента выяснилась необходимость построения такого комплекса внеклассных мероприятий по безопасности жизнедеятельности, который бы восполнял пробелы школьной программы по предмету «Окружающий мир» и вместе с тем расширял и дополнял бы ее закреплением практических навыков безопасности в конкретных ситуациях.

Работу с младшими школьниками по данным направлениям целесообразно проводить в форме мини-походов (походов выходного дня) и практических занятий, на которых возможно применить обучающие видеоролики вместо обычного объяснения материала или демонстрации презентации. Формат обучающих видеороликов предполагает иллюстративную подачу материала с вопросами и ответами на них. В рамках показа этих роликов возможно обсуждение заданных в них вопросов как индивидуально, так и в группе. Такие формы работы будут способствовать более эффективному обучению и усвоению детьми теоретического и практического материала о безопасном поведении на воде, разведении костров, ориентировании на местности, а также оказании первой медицинской помощи. В рамках практических занятий учащиеся актуализируют ранее приобретенные знания и восполняют их дефициты, в рамках похода – применяют полученные знания в реальной (или смоделированной учителем) ситуации, находясь на природе [1].

Нами были разработаны обучающие видеоролики по безопасному поведению младших школьников в условиях турпохода и комплекс внеклассных мероприятий-мини-походов.

Первое внеклассное мероприятие – виртуальный поход «В лесу», в рамках которого младшие школьники отправляются в виртуальное лесное путешествие, спланированное на основе обучающего видеоролика.

Следующее внеклассное мероприятие – это практическое занятие «Зажжем безопасный костер». Здесь сначала предоставляется теория о безопасном разведении костров в формате обучающего видео, а затем учащиеся выполняют практические задания (например, изготавливают макеты разного вида костров из карандашей или хвороста и т.п.).

Следующее направление – квест «Вода, лед и правила безопасности». Перед началом квеста учащиеся актуализируют знания и знакомятся с новым материалом на основе обучающего видео. Квест представляет собой работу на станциях,

где представлены различного типа задания (кроссворды, анализ ситуации, разбор сюжетных картинок).

Следующее внеклассное мероприятие – практическое занятие «Ориентирование на местности». Учащиеся актуализируют свои знания об ориентировании по различным признакам, затем работают с новой информацией в группах, где разрабатывают памятку и представляют свою работу. Выполняют различного типа задания на ориентирование по природным признакам и компасу. После практических заданий учащиеся просматривают видеоролик, посвященный ориентированию на местности, отмечают, что они усвоили, а что нет, благодаря вопросам в видео дополняют свои знания новой информацией.

Следующее внеклассное мероприятие – практическое занятие «Первая медицинская помощь». Здесь информация о первой медицинской помощи представляется в формате обучающего видео, а затем при помощи нужных предметов ученики демонстрируют друг на друге оказание первой медицинской помощи при порезе, ожоге, глубокой ране.

Итоговое занятие – мини-поход «Маленькие туристы» (в лесу). Обучающиеся демонстрируют полученные навыки и знания в природных условиях по каждому направлению внеклассных мероприятий. Во время похода возможно организовать видеofиксацию демонстрации учащимися полученных знаний в природных условиях, этот ролик можно продемонстрировать другим учащимся для расширения знаний о правилах безопасного поведения [3].

Представленные рекомендации позволят провести полноценную работу по расширению знаний младших школьников о безопасном поведении в условиях похода, где будет иметь место не только практико-ориентированные занятия, но и подача нового материала в формате обучающих видеороликов.

### **Библиографический список**

1. Баравермак Э.М. Как повысить эффективность учебных занятий: некоторые современные пути // ОБЖ в школе. 2005. № 6. С. 15–18.
2. Кизиляева Е.Ю. Влияние туристской деятельности школьников на учебный процесс // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Т. 1. Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 185–187. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1772/> (дата обращения: 15.06.20).
3. Нусс Н.А. Безопасность в туризме: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. 68 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СЛОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## THE USE OF GRAMMATICAL FORMS OF WORDS AS AN INDICATOR OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER STUDENTS

А.Е. Полина

A.E. Polina

Научный руководитель **Г.Л. Гладиллина**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **G.L. Gladilina**,  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Речь, младший школьник, грамматические формы слов русского языка, параметры, уровень сформированности.*

В статье представлены результаты исследования актуального уровня развития умений в использовании грамматических форм слов русского языка как показатель развития речи младших школьников.

*Speech, junior schoolboy, grammatical forms of words of the Russian language, parameters, level of formation.*

The article presents the results of a study of the current level of development of skills in the use of grammatical forms of words in the Russian language as an indicator of the development of speech of younger schoolchildren.

**О**сновной задачей обучения русскому языку в начальной школе является развитие умений, связанных с эффективной коммуникацией, что находит отражение в федеральном государственном образовательном стандарте [1].

Важным показателем развития речи младших школьников является способность к усвоению грамматических форм слова.

Грамматические формы слов – это языковые средства, при помощи которых выражаются грамматические значения через окончание, суффикс, префикс, ударение, супплетивизм, чередование в корне. Поэтому, по мнению исследователей, разнообразие способов выражения грамматического значения в речи учащихся позволяет более точно выразить мельчайшие оттенки значений, делает речь более гибкой и выразительной [2].

Перед нами стояла задача определить актуальный уровень развития речи при использовании грамматических форм слов русского языка младшими школьниками. Для этого были выбраны такие параметры, как умение выражать заданное значение с помощью разнообразных грамматических конструкций; умение употреблять морфологические формы слов русского языка для выражения определенного значения; умение использовать грамматические конструкции при порождении текста.

Учащимся предлагались следующие задания:

1) выразить заданные значения с помощью разных грамматических конструкций, например, «подарок, который должна получить сестра» (*подарок сестре, подарок для сестры*); «подарок, который вручила сестра» (*подарок сестры, подарок от сестры*); «рисунок, который нарисовал мальчик» (*рисунок мальчика*), «рисунок, на котором нарисован мальчик» (*рисунок мальчика*) и др.;

2) образовать словосочетания с разными предложно-падежными формами зависимого (управляемого) слова, в сочетании с которыми реализуются разные значения главного слова: *играть (гитара) – играть на гитаре* (*играть* – «исполнять музыкальное произведение»), *играть (футбол) – играть в футбол* (*играть* – «проводить время в игре»); *склониться (вода) – склониться над водой* (*склониться* – «принять наклонное положение тела»); *склониться (мнение) – склониться к мнению* (*склониться* – «быть готовым принять решение») и др.;

3) составить текст по картине, используя разнообразные грамматические формы разных частей речи для выражения грамматических значений.

По каждому заданию были разработаны критерии оценки. Учитывалось умение использовать варианты грамматических конструкций для выражения одного и того же значения, умение употреблять нужную грамматическую форму для выражения заданного значения, богатство употребления частей речи при порождении текста.

Количественный и качественный анализ работ позволяет говорить о том, что у большинства учащихся умение использовать грамматические формы слов русского языка находится на среднем уровне.

**Анализ 1-го задания** показал, что ученики выражают заданные значения с помощью ограниченного количества грамматических конструкций. Например, значение «подарок, который вручила сестра» представлен либо конструкцией *подарок сестры*, либо *подарок от сестры*. Трудным для понимания оказалось выражение значений «рисунок, на котором нарисован мальчик», и «рисунок, который нарисовал мальчик», т.к. оба этих значения могут быть выражены омонимичными конструкциями *рисунок мальчика*. Ученики пытались дифференцировать эти значения, выражали их с помощью таких словосочетаний, как *рисунок мальчика – рисунок с мальчиком*. Наблюдения показали, что для выражения значения принадлежности («свитер, который принадлежит отцу», «миска, из которой ест кошка») школьники использовали чаще конструкции с существительным, и редко – с притяжательным прилагательным (*свитер отца, миска кошки*, но не *отцов свитер, кошкина миска*).

**Анализ 2-го задания** позволил выяснить, что ученики хорошо справились с составлением словосочетаний со словом *играть* в значении «исполнять музыкальное произведение» (*играть на гитаре*) и играть «развлекаться, забавляться» (*играть в футбол*), но испытывали трудности с образованием конструкций для выражения более абстрактного значения слова *склониться* в значении «принять решение» – *склониться к мнению*. В некоторых случаях это значение ученики выражали с помощью таких конструкций, как *склониться мнению, склониться мнению, склониться в мнение* и т.п.; с другой стороны, глагол *склониться* в значении «принять наклонное положение» употреблялся в сочетаниях *склониться водой, склониться к воде* вместо *склониться над водой*.

**При написании текста** ученики использовали однообразные конструкции, чаще всего с однотипными значениями, была отмечена бедность использования частей речи, в некоторых случаях – нарушение грамматической сочетаемости. Например: *Мальчик пришел на поляну. Он туда пришел в семь утра. Он взял собой (вместо с собой) баскетбольный мяч. Он там делал утреннюю зарядку.*

Таким образом, можно констатировать, что уровень развития речи младших школьников с точки зрения грамматического оформления нуждается в дальнейшем совершенствовании. Следует обратить внимание на соотношение грамматических значений и средств их выражения, на обогащение речи разными грамматическими формами и частями речи.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
2. Бабайцева В.В. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. Ч. 2. Морфология. Синтаксис / В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, Л.Д. Чеснокова и др.; под ред. Е.И. Дибровой. 3-е изд., стер. М., 2008. 624 с.

# К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF SPELLING SKILLS IN THE PRIMARY SCHOOL

Т.А. Шляпина

T.A. Shlyapina

Научный руководитель **Т.А. Загидулина**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **T.A. Zagidulina**,  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Орфографические навыки, младшие школьники, методика, орфография, ФГОС.*

В статье рассматриваются вопросы формирования орфографических навыков у учащихся начальной школы. Анализируется актуальность проблемы, основные понятия, связанные с орфографическим навыком, дается анализ заданий, представленных в одном из УМК по русскому языку для начальной школы, а также методики для определения уровня сформированности орфографических навыков.

*Spelling skills, junior schoolchildren, methodology, spelling, FGOS.*

The article deals with the formation of spelling skills in elementary school students. The relevance of the problem, the basic concepts of spelling skills, the analysis of tasks presented in one of the UМК in Russian for elementary school, as well as methods for determining the level of spelling skills formation are analyzed.

**С**егодня учителя все чаще сталкиваются с проблемой большого количества ошибок в письменной речи обучающихся. Несмотря на то, что правила ими были изучены в школьном курсе, учащиеся все равно испытывают затруднения при выполнении практических заданий. Наблюдения на уроках, анализ ученических работ, изучение классификации ошибок позволяют сделать вывод, что учащиеся наиболее часто допускают орфографические ошибки на следующие правила: в первом классе – «жи, ши», «ча, ща», «чу, шу», ударные и безударные гласные, парные звонкие и глухие согласные (дуп, колхос), а также пропуски букв, искажение, дописывание лишней гласной; во 2 классе – правописание звонких и глухих согласных на конце слов, безударных гласных, не проверяемых ударением, непроизносимых согласных, не с глаголами; в 3 и 4 классе – правописание гласных и согласных в корне слова, изменение имен прилагательных по падежам, правописание безударных личных окончаний глаголов,

также в 3 классе допускаются ошибки в словах с непроверяемыми написаниями, часто встречается слитное написание, пропуски букв, замены букв.

Появление в письменной речи учащихся орфографических ошибок – закономерное явление. Они возникают в силу ряда причин: незнание орфографической нормы к моменту письменной работы; оперирование лексикой, которой учащиеся пользуются в основном в устной речи; психофизическая усталость детей к концу письменной работы; наличие в словарях с той или иной орфограммой трудных случаев в применении орфографических правил. Формирование орфографического навыка – одна из главных проблем, возникающих при изучении русского языка в начальной школе. Более того, в федеральном государственном общеобразовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) прописаны требования к результатам освоения основных образовательных программ. Это касается и освоения предметной области «Русский язык». Среди таких требований: «...сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [1].

Под орфографическим навыком понимают такой уровень владения знаниями, при котором учащиеся способны применить правила на практике, не осмысливая их [2, с. 45].

Мы проанализировали наиболее часто используемый учебно-методический комплект по русскому языку В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого, 1–4 классы «Школа России» издательства «Просвещение» и соотнесли его содержание с требованием ФГОС НОО к результатам освоения основных образовательных программ. Нами был сделан вывод о поэтапном формировании у обучающихся набора орфографических компетенций: каждый последующий класс учащиеся продолжают применять те правила, с которыми они уже познакомились ранее, тем самым обучающиеся улучшают уже имеющиеся навыки и формируют новые [3, с. 54]. Таким образом, проанализировав УМК, можно сделать вывод, что в учебниках, методических материалах для учителя, рабочих тетрадях предусмотрен комплекс заданий, направленных на формирование орфографических навыков.

Постоянный мониторинг – необходимый элемент работы учителя, так как он позволяет включать в текущие уроки именно те фрагменты тем, которые необходимы конкретному классу и конкретным детям. Для выявления уровня орфографических навыков у младших школьников можно использовать различные методики. Остановимся на некоторых из них.

Методика освоения орфограмм Н.В. Зайцева заключается в выявлении частоты появления ошибок при написании слов на заданную орфограмму. Для числового определения частоты появления ошибок используется следующая формула:

необходимо количество ошибок, сделанных обучающимся, разделить на общее количество слов в задании. Для этого необходимо выполнить серию упражнений, при грамотной работе и коррекции после проведения серии упражнений частота появления ошибок должна уменьшиться.

Еще одним видом определения уровня орфографического навыка является диагностическая карта, или диагностограмма. Она бывает: входная, обобщающая, итоговая. Работу по диагностике орфографического навыка лучше проводить в несколько этапов: организационный, подготовительный, консультационный, этап самостоятельной работы, проверочно-регистрационный этап, этап коррекционной деятельности, этап повторной диагностики и этап прогнозирования [4, с. 53].

Сегодня эти методики активно используют учителя начальных классов для выявления уровня орфографических навыков у обучающихся, а также делятся своими положительными отзывами на эти методики.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6.10. 2009 № 1373. Электронные данные. – Гарант. Информационно-правовое обеспечение. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.
2. Кузнецова Д.А. Особенности развития волевых качеств в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. 2018. № 23 (209). С. 389–391.
3. Глазкова Е.В. Русский язык на «отлично». Минск: Харвест, 2013. 320 с.
4. Батомункуева Д.В. Некоторые вопросы диагностики и коррекции орфографической грамотности младших школьников // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 4. С. 50–53.

## Раздел 2

# ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ XXI ВЕКА

---

### ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ)

STUDY OF THE CURRENT LEVEL  
OF TOLERANCE DEVELOPMENT  
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN  
(COGNITIVE COMPONENT)

Н.Г. Алиханян

N.G. Alikhanyan

Научный руководитель **Л.А. Маковец**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **L.A. Makovets**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Толерантность, младшие школьники, воспитание толерантности, проблемы возникающие в процессе воспитания толерантности.*

В статье рассматривается проблема формирования толерантности в младшем школьном возрасте. Приведены результаты констатирующего эксперимента, выявлены возможные затруднения в процессе формирования когнитивного компонента толерантности.

*Tolerance, younger students, education of tolerance, problems in the process of education of tolerance.*

The article deals with the problem of the formation of tolerance in primary school age. The results of the ascertaining experiment are presented, possible difficulties in the process of forming the cognitive component of tolerance are revealed.

**В** XXI веке важным условием для мирного сосуществования является воспитание в современном поколении терпимого отношения к окружающим. Воспитание толерантности, на наш взгляд, – сложный, но в целом

осуществимый процесс. В наши дни проблема воспитания и развития толерантности активно обсуждается и все больше привлекает внимание ученых, педагогов и психологов. Данной темой занимались С.Л. Братченко, Х. Лесилю, Дж. С. Милль, П. Николсон, Г. Олпорт, А.Г. Асмолов, Р.Р. Валитова, Н.М. Лебедева, И.В. Маджуга, Ф.М. Малхозова, Г.У. Солдатова, А.Э. Ширванян и многие другие.

Проанализировав научную литературу, мы взяли в качестве рабочего определения, сформулированное в декларации принципов толерантности ЮНЕСКО. Суть его в следующем: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений» [1].

Мы исследовали актуальный уровень сформированности толерантности у младших школьников. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ СШ № 145 г. Красноярска. В эксперименте приняли участие обучающиеся четырех первых классов (всего 116 человек в возрасте 7–8 лет).

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы, мы выделили следующие компоненты толерантности в младшем школьном возрасте:

- 1) когнитивный компонент;
- 2) эмоциональный компонент;
- 3) поведенческий компонент.

В данной статье мы рассмотрим результаты исследования когнитивного компонента. Он заключается в освоении основных понятий, связанных с толерантностью: терпимость, милосердие, доброта, сочувствие, сопереживание и др.

С помощью методики М. Рокич «Составление понятийного словаря» [2] мы смогли определить актуальный уровень сформированности основных понятий, связанных с толерантностью, у младших школьников. Испытуемым было предложено 30 понятий и определений, которые они должны были соотнести.

Результаты исследования когнитивного компонента по методике «Составление понятийного словаря» М. Рокич представлены на рис. 1.

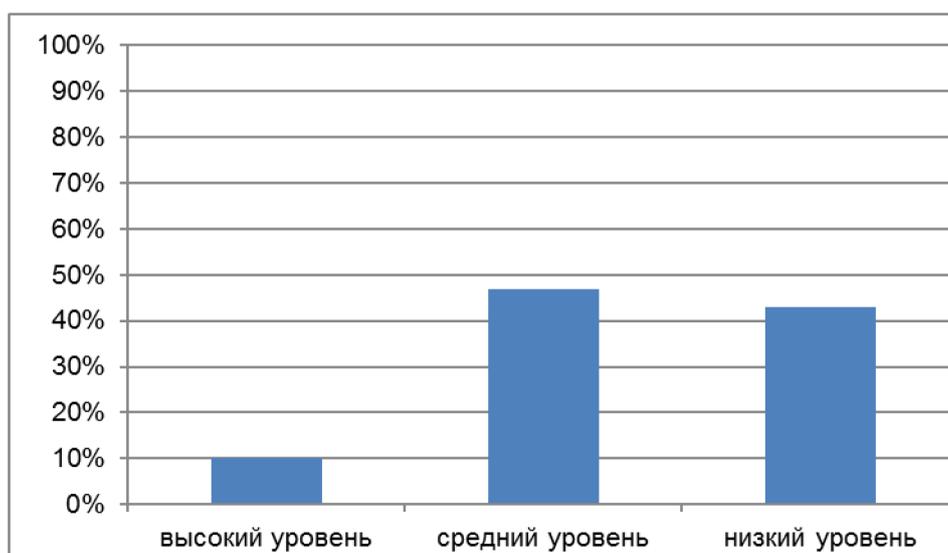


Рис. 1. Общий уровень сформированности когнитивного компонента первоклассников

Из рисунка видно, что у большинства испытуемых когнитивный компонент сформирован на среднем уровне. Это означает, что младшие школьники в основном приблизительно представляют себе смысл таких понятий, как терпимость, милосердие, доброта, сочувствие, сопереживание и др. Следовательно, необходима специальная работа в этом направлении.

### **Библиографический список**

1. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 января 1995 года. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/toleranc.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml)
2. Психологические тесты для профессионалов / сост. Н.Ф. Гребень. Минск: Совр. Шк., 2007. 496 с.

# СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗЕ ТЕЛА У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ

## SOCIAL REPRESENTATIONS OF BODY IMAGE IN FOURTH GRADERS

Е.Ф. Гончар

E.F. Gonchar

Научный руководитель **Е.М. Плеханова**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **E.M. Plekhanova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Социальные представления, образ тела, восприятие, стереотипы, тело, внешность, красота, пубертат.*

В статье рассматривается проблема социальных представлений об образе тела у четвероклассников на фоне их физиологического развития. Прослеживается взаимосвязь между их отношением к своему телу и отношением других людей к их внешним проявлениям. Приведены результаты исследования «Опросник отношения к собственному телу».

*Social representations, body image, perception, stereotypes, body, appearance, beauty, puberty.*

The article deals with the problem of social ideas about the body image of fourth graders against the background of their physiological development. The relationship between their attitude to their body and the attitude of other people to their external manifestations is traced. The results of the study «Survey of attitudes to one's own body» are presented.

**В** современном мире огромное внимание уделяется сохранению физического и психологического здоровья людей. Особенно важное значение эта проблема приобретает в раннем возрасте, когда формируется правильное представление о себе, и когда отрицательное или негативное отношение к своему телу может привести к неблагоприятным последствиям, таким как психические расстройства, повышенный уровень тревожности и неадекватное поведение.

Наряду с развитием СМИ и сферы красоты активно популяризируются шаблоны «красивых» или «идеальных» людей, навязываются убеждения о том, что успех каждого человека зависит от его внешности. Все это заставляет людей предъявлять к своему внешнему виду огромное количество требований.

Изучение социальных представлений началось в XX веке, когда У. Томас и Ф. Знанецкий обратили свое внимание на то, что субъект реагирует на ситуацию

только тогда, когда он сам ее воспринимает, а Э. Дюркгейм написал, что: «Социальная жизнь целиком состоит из представлений» [1, с. 23–58].

Сегодня представление – наглядный образ предмета или явления, возникающий на основе прошлого опыта путем его воспроизведения в памяти или в воображении [2, с. 567].

Понятие «образ тела» в психологию ввел американский психиатр С. Шильдер. По его мнению, образ тела – это субъективное переживание человеком своего тела как психический пространственный образ, который формируется за счет межличностного взаимодействия. С. Шильдер предполагал, что тело способно формироваться из-за впечатлений и стимулов, которые передаются за счет телесных ощущений [3, с. 78].

В отечественной психологии одним из первых, кто изучал влияние телесности на формирование личности, стал Л.С. Выготский. Он говорил о том, что тело человека является показателем поведения человека, его образа мыслей и т.п. [4, с. 264].

В пубертатный период для подростка наиболее важным становится образ физического «Я», который, как он думает, говорит о его успешности среди сверстников. Имея какие-либо представления о своем образе тела, подросток непроизвольно, а иногда и целенаправленно, сравнивает себя с канонами привлекательности и красоты, принятыми в обществе, и делает выводы о соответствии своего тела социальным эталонам [5, с. 830].

Базой данного исследования стала МАОУ «Средняя школа № 157» г. Красноярска, 4 «Ю» класс. В опросе участвовало 22 школьника (14 мальчиков и 8 девочек). Возраст учащихся на момент исследования – 10-11 лет.

Степень удовлетворенности своей внешностью как компонент отношения к своему образу тела была измерена с помощью «Опросника отношения к собственному телу», разработанного на основе методики О.А. Скугаревского [6, с. 45].

Учащимся предлагается оценить степень своей приемлемости для каждого утверждения на основании градации «никогда» – «иногда» – «часто» – «всегда» (от 0 до 3 баллов). Среди предложенных утверждений были следующие: «Я не люблю смотреть на себя в зеркало», «Я не люблю, когда на меня обращено внимание окружающих», «Я стесняюсь переодеваться на урок физкультуры при своих одноклассниках/одноклассницах», «Мне не нравится, как выглядит мое тело», «Я стараюсь одеваться так, чтобы я был(а) не заметным(ой)», «Я не люблю, когда мне делают комплименты», «Мне не нравится мой рост». Полученные данные привели к следующим выводам:

1. Из 8 девочек 100% имеют легкую неудовлетворенность своей внешностью.
2. Из 14 мальчиков примерно 93% (13 человек) имеют легкую неудовлетворенность своей внешностью, и 7% (1 человек) – умеренную неудовлетворенность своей внешностью.
3. Все мальчики и девочки не имеют адекватного отношения к своей внешности, каждый чем-то недоволен, только в разной степени.
4. Умеренной неудовлетворенности практически не прослеживается.

Так, можно сделать вывод, что дети в возрасте 10–11 лет претерпевают внутри себя различные изменения как в физическом, так и в психическом планах. Они замечают в себе изменения, но не знают, как на них реагировать, некоторые поддаются «шаблонам» общества, некоторые – социальному окружению. Проведенный опрос подтверждает тенденцию увеличения процента неудовлетворенных своей внешностью четвероклассников, что вполне объяснимо интенсивным развитием индустрии красоты, постулируемой ею идеей о превосходстве красивых людей над некрасивыми и навязываемыми ею шаблонами.

### **Библиографический список**

1. Дюркгейм Э. Представления индивидуальные и представления коллективные // Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М., 1995. С. 23–58.
2. Большой психологический словарь: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; Москва; СПб., 2008. 567 с.
3. Авдюнина Н.А. Образ тела как компонент самосознания в юношеском возрасте // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 2. С. 77–85.
4. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. в 6-ти т. / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 228–291.
5. Рубан Т.А. Изучение удовлетворенности подростков своим телом // Молодой ученый. 2016. № 28 (132). С. 829–831.
6. Скугаревский О.А., Сивуха С.В. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки // Психологический журнал. 2006. № 4. С. 40–48.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОБИДЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

## FEATURES OF THE MANIFESTATION OF RESENTMENT IN THE YOUNGER SCHOOL AGE

А.А. Лактионова

A.A. Laktionova

Научный руководитель **М.В. Сафонова**,  
кандидат психологических наук, доцент кафедры  
педагогике и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **M.V. Safonova**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Младший школьник, проявления обиды.*

В статье рассматриваются результаты изучения проявления обиды у младших школьников, предлагается программа по созданию условий для преодоления младшими школьниками эмоциональных переживаний, которые связаны с обидой.

*Junior schoolboy manifestations of resentment.*

The article discusses the results of studying the manifestations of resentment of a younger student, and suggests a program to create conditions for younger students to overcome emotional experiences that are associated with resentment.

**О**дной из важных составляющих личности, непосредственно влияющих на ее развитие, является эмоциональное состояние. Эмоции – это психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость, оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека. Эмоции регулируют деятельность индивида; практически все эмоциональные состояния отражаются на поведении личности.

Поэтому важно уделять особое внимание эмоциональному фону, чтобы обеспечить полноценное развитие человека. В связи с этим обратим внимание на этап становления эмоциональных реакций, а именно на младший школьный возраст. У младшего школьника появляется способность подавления нежелательных эмоциональных реакций, при этом преобладают отрицательные черты в отношении к самому себе (Д.И. Фельдштейн) [1].

В современной науке существуют различные точки зрения на то, что представляет собой обида как устойчивое личностное свойство. Мы придерживаемся общепринятого определения, согласно которому обида является отрицательным

эмоциональным состоянием, возникающим из-за расхождения ожиданий и реального поведения субъектов по взаимодействию [2].

С целью изучения и описания психологических особенностей проявления обиды в младшем школьном возрасте нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ «Новобирилюсская СОШ» с. Новобирилюссы. В нем приняли участие 14 школьников в возрасте 8–9 лет (2 класс), 17 школьников в возрасте 10–11 лет (4 класс).

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Когнитивный компонент у второклассников находится на низком уровне. У четвероклассников – на среднем уровне.

2. Эмоциональный компонент во 2-ом классе находится на низком уровне у 22% испытуемых, на среднем уровне – у 78%. В 4-ом классе эмоциональный компонент находится на низком уровне у 35,3% школьников, на среднем уровне – у 64,7%. То есть средний уровень преобладает в обоих классах.

3. Поведенческий компонент младших школьников 2 и 4 класса находится на высоком уровне.

4. В ситуации обиды детям проще всего проявить физическую агрессию.

Низкий уровень проявления обиды означает отсутствие понимания ситуаций возникновения чувства обиды и причин поведения другого человека; отсутствие внешней реакции на причиняемые обиды; избегание открытых конфликтов, уход в себя; желание прекратить отношения.

Проявление обиды на среднем уровне выражается в том, что младший школьник дает четкое определение понятия *обида*, указывает возможные причины проявления обиды; оптимально реагирует на причиняемые обиды; адекватно ведет себя, после переживания обиды не разрушает отношения с человеком, причинившим ее.

Проявление обиды на высоком уровне выражается в том, что младший школьник дает точное определение обиды, при этом отсутствует дифференциация ситуаций возникновения чувства обиды; долго переживает обиду, проявляет гнев, враждебность, страх; ведет себя агрессивно; в результате после обиды прекращает межличностные взаимодействия.

На основании результатов исследования мы пришли к выводу, что младшим школьникам необходимо развивать представления об обиде как о сложном эмоциональном переживании, необходимо научить понимать причины поведения другого человека, адекватно эмоционально и поведенчески реагировать в трудных ситуациях, связанных с переживанием обиды.

Мы разработали специальную программу групповых занятий, направленных на создание благоприятной атмосферы для формирования представлений о себе, другом партнере по общению, позитивного настроения и активного вовлечения в работу каждого из участников занятия.

Цель программы – создание условий для преодоления эмоциональных переживаний, связанных с обидой.

Достижение поставленной цели осуществляется посредством решения следующих задач:

1. Развитие представления о чувстве обиды.
2. Развитие навыков конструктивного взаимодействия.
3. Обучение точной и объективной оценке ситуации.

На основе сформулированных задач была выстроена психологическая матрица занятий.

Дальнейшим шагом нашей работы стало формирование структуры занятия. Каждое занятие построено по схеме: приветствие, разминка, основная часть, обратная связь, прощание. В ходе основной части реализуется главная цель – научиться принимать других людей и самого себя, управлять своими эмоциональными переживаниями. В заключительной части занятия происходит снятие усталости, возможного напряжения и подведение итогов. Время одного занятия – 30–40 минут.

Далее был подобран комплекс занятий, включающий в себя коррекцию негативной установки на чувство обиды, распознавание чувств, развитие представлений о чувстве обиды, его преодоление. Составлено тематическое планирование.

Предложенная нами программа может быть использована психологами и педагогами для создания условий для преодоления эмоциональных переживаний, которые связаны с обидой у детей младшего школьного возраста.

### **Библиографический список**

1. Месникович С.А., Журавлева И.В. Теоретические и практические аспекты обиды в современной психологии // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т. 12, № 7. С. 118–119.
2. Орлов Ю.М. Обида. Вина. М.: Слайдинг, 2004. 96 с.

# ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О «ХОРОШЕМ» И «ПЛОХОМ» ОБРАЗОВАНИИ

## REPRESENTATION OF «GOOD» AND «BAD» EDUCATION

А.А. Маркова

A.A. Markova

Научный руководитель **М.В. Сафонова**,  
кандидат психологических наук, доцент кафедры  
педагогике и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **M.V. Safonova**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Социальные представления, образование, ученик, развитие, ассоциация.*

В статье рассматриваются социальные представления разных возрастных поколений об образовании. С помощью метода свободных ассоциаций описаны особенности социальных представлений об образовании в целом.

*Social representations, education, student, development, association.*

The article examines the social ideas of different age generations about education. Thanks to the method of free associations, the features of social ideas about education in general are described.

**Т**радиционно образованным считается такой человек, который ориентируется в важнейших принципах и методах, определяющих общий подход к рассмотрению фактов и явлений действительности. Образованный человек также обладает достаточно высоким уровнем способностей и навыками применения изученного на практике. При этом в понятие *образование* включаются не только знания, умения и навыки, которые являются итогом обучения, но и умение анализировать, думать, творить, сравнивать и давать оценку с этических и морально-нравственных позиций всему происходящему.

Основными источниками, позволяющими более подробно изучить социальные представления об образовании, являются культура или социальный опыт. Социальные представления – ведущая характеристика и общественного, и индивидуального сознания [1]. Представления играют важную роль в человеческой жизни, так как выполняют ряд функций: функцию когнитивную, функцию интеграции нового, функцию интерпретации реальной деятельности и функцию ориентации в социальных отношениях.

Концепция социальных представлений содержится в трудах Э. Дюркгейма и Л. Леви-Брюля, которые первоначально использовали понятие «коллективные представления». В конце 1950-х гг. этой теорией занялся Серж Московичи. И в 1980-х годах он предложил термин «социальные представления» вместо термина «коллективные представления».

Эффективным способом изучения отношения к образованию является исследование социальных представлений у людей разных возрастных категорий.

Благодаря психосемантическим методам, а именно методу свободных ассоциаций можно достоверно определить проблематику представлений и сделать прототипический анализ по П. Вержесу.

В исследовании приняли участие 209 респондентов, из них:

- школьники (7–17 лет) – 21 человек,
- молодежь (18–30 лет) – 82 человека,
- взрослые (31–55 лет) – 57 человек,
- поздняя зрелость (56–61) – 24 человека,
- пожилые (61 и старше) – 25 человек.

Исходя из исследования, проведенного среди представителей разных поколений, можно сделать следующие выводы:

1. Представление об образовании у разных поколений во многом обусловлено имеющимся опытом. Если у школьников оно отражает существующие социальные стереотипы, то у других возрастных категорий – актуальный опыт, который они проживают в текущий возрастной период или получили на других этапах жизни.

2. Хорошее образование – это образование, которое сопровождается практической составляющей, характеризующееся доступностью, возможностью развития, системным и непрерывным подходом, стимулирующее интерес и дающее возможность к саморазвитию.

3. Плохое образование – это бессистемное, неактуальное образование с некомпетентными педагогами, сопровождающееся некомфортным, стрессовым состоянием, исключающее положительную мотивацию к учебному процессу.

4. Постепенно происходит трансформация представлений об образовании. Категория «знания» начинает вытесняться категорией «опыт», отражающей и опыт практического применения полученных знаний, и опыт саморазвития, опыт выбора, отношений со взрослыми и сверстниками. В этом плане можно говорить о том, что в сознании обучающихся разных возрастных категорий, родителей обучающихся формируется запрос на метапредметные навыки и личностные результаты образования.

5. Качество образования напрямую влияет на жизнь людей. Ядром представлений для всех возрастных групп являются знания, которые должны способствовать развитию человека. Влияние оказывают педагоги, которые побуждают учащихся к саморазвитию, самообразованию и самовоспитанию, мотивируют, развивают способность мыслить, стимулируют объективными оценками. Благоприятное влияние на обучающихся оказывает такая психологическая атмосфера, в

которой учиться комфортно, где есть возможность для общения, совместной деятельности, разнообразных практик.

6. Рядом с традиционным представлением о необходимости последовательного прохождения всех ступеней образования формируется нетрадиционное представление о том, что образование может быть получено в разных формах, разными способами, в том числе – вне системы, то есть постепенно осознается значимость неформального и информального образования.

7. Главным в организации образовательного процесса должен быть личностный подход с учетом индивидуальных, психологических и социально-психологических особенностей каждого человека.

### **Библиографический список**

1. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 2. С. 3–14.

# ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ПРЕДМЕТУ «МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»

## PROBLEMS OF FORMING AN ATTITUDE TO THE SUBJECT «WORLD ART CULTURE» AMONG SENIOR SCHOOLCHILDREN

М.С. Мишутина

M.S. Mishutina

Научный руководитель **А.А. Медова**  
*доктор философских наук, профессор кафедры музыкально-художественного образования факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»*  
Scientific adviser **A.A. Medova**,  
*Doctor of Philosophical Sciences,  
Professor of the Department of Music and Art Education,  
Faculty of Primary School of the KSPU named after V.P. Astafieva*

*Искусство, художественная культура, форма работы, преподавание, восприятие.*

Статья посвящена причинам отторжения учениками предмета МХК и осмыслению его значения в воспитательном процессе.

*Art, art culture, form of work, teaching, perception.*

The article is devoted to the reasons for the rejection by students of the subject of MHC and the understanding of its significance in the educational process.

**М**ировая художественная культура (МХК) – это учебный предмет в российском школьном образовании. Автором идеи предмета была Л.М. Предтеченская, начавшая преподавание курса МХК в 1960-х годах. По ее же инициативе началось введение курса в школьную практику. Решением Министерства Просвещения РСФСР с 1977 года курс МХК преподавался как экспериментальный вариант обязательного предмета в старших классах общеобразовательной школы, а с 1988 года – уже как обязательный учебный предмет в старших классах общеобразовательной школы. В соответствии с Федеральным базисным учебным планом предмет «Мировая художественная культура» на базовом уровне входит в состав учебных предметов, обязательных для изучения на ступени среднего (полного) общего образования в социально-гуманитарном и филологическом профилях, а также в образовательных учреждениях универсального обучения. На профильном уровне изучение мировой художественной культуры осуществляется в учебных учреждениях художественно-эстетического профиля [2]. Цель статьи – рассмотреть проблемы, связанные с формированием отношения к предмету МХК у школьников на современном этапе.

Задачи предмета МХК изначально были связаны с формированием личности старшеклассника посредством общения с искусством. Предмет МХК призван знакомить школьников с шедеврами мирового наследия, прививать любовь к родной и мировой культуре, уважение к традициям различных народов, развивать креативность и мотивацию в творческой деятельности, помогает осознать ценность художественной культуры для человека и общества. В сборнике «Современный урок. Мировая художественная культура» под редакцией Л.М. Ванюшкиной искусство рассматривается как инструмент целостного и полноценного развития личности. На уроке МХК ребенок получает «полноценный опыт существования в культуре, максимально полно реализует свой природный потенциал, вырабатывает разнообразные модели жизненного поведения» [3].

Но в современной образовательной практике в связи с данной дисциплиной возникает ряд противоречий. С одной стороны, МХК является обязательным предметом для изучения в школе. С другой стороны, мы имеем несерьезное отношение к МХК у старших школьников. Какие причины лежат в основе этого? Систематизируем проблемы, связанные с преподаванием МХК и отношением к нему школьников. Во-первых, это слабая интеграция в учебный план. Для того, чтобы учебные предметы усваивались лучше, темы в гуманитарных предметах должны пересекаться. Это позволит ученикам проводить параллели между культурными и историческими событиями, лучше понимать значение искусства и проследить этапы его развития на мировом уровне.

Во-вторых, низкий уровень культуры. Наибольшую заинтересованность в этом предмете проявляют те ученики, которые хотя бы немного приобщены к искусству. Действительно, сложно понять значение культурного наследия, если в твоей жизни оно, казалось бы, не играет никакой роли. Поэтому на уроках МХК, музыки, литературы необходимо не только знакомить детей с величайшими произведениями всех времен, но и научить их понимать, глубоко чувствовать произведения, находить в них что-то особенное для себя.

В-третьих – это форма работы. В чем состоит разница, например, между предметами русский язык и мировая художественная культура? На уроках русского языка школьники учат правила и применяют их на практике. Как в МХК можно перейти от теории к действиям? Самый оптимальный вариант – давать ученикам творческие задания, но и их должно быть не слишком много, дабы не перегружать школьников работой.

Четвертая проблема – это отсутствие профессиональной ориентации на художественную деятельность. По предмету МХК отсутствует единый государственный экзамен, это снижает его внешнюю значимость для школьников. Вследствие чего предмет не воспринимается, как тот, что может пригодиться для поступления.

Как итог всего вышеперечисленного рождается последняя проблема: учебное время, отведенное на этот предмет, становится для большинства учащихся временем отдыха и разгрузки после основных обязательных уроков. Одно дело, если ученик отдыхает, погружаясь в культуру, в таком случае это очень хорошо и полезно. Но на практике можно увидеть другое – ученики вовсе не хотят заниматься

этим предметом, поскольку он совсем не нужен им, а для того, чтобы получить хорошую оценку, почти не приходится прикладывать усилий.

Итак, мы выяснили, какие причины лежат в основе отрицательного восприятия школьниками предмета «Мировая художественная культура». Также мы пришли к выводу, что сформировать положительное отношение возможно. В большинстве случаев может помочь смена методов преподавания. Но если выходить за рамки одной школы, тогда требуется переосознание роли данного предмета в школьном курсе. Нужно решить, действительно ли предметы гуманитарного цикла (и непосредственно МХК) так важны для воспитания культуры учащихся. Если ответ положительный, то данная дисциплина заслуживает большего внимания со стороны общества.

### **Библиографический список**

1. Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2002. 96 с. URL: <https://davaiknam.ru/text/metodika-prepodavaniya-mirovoj-hudojestvennoj-kuleteri-v-shkol-page-2> (дата обращения: 11.04.2022).
2. Методическое письмо. О преподавании учебного предмета «Мировая художественная культура» в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования / Мультиурок. URL: <https://multiurok.ru/files/skazochno-bylinnyi-zhanr-v-russkoi-zhivopisi.html> (дата обращения: 11.04.2022).
3. Современный урок. Мировая художественная культура // КАРТАСЛОВ.РУ – Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: 18.04.2022).

# К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА»

## ON THE QUESTION OF THE CONCEPT «SOCIAL ACTIVITY OF A YOUNGER STUDENT»

А.П. Парфенова

A.P. Parfenova

Научный руководитель **Е.М. Плеханова**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **E.M. Plekhanova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Социальная активность, младший школьник, социализация.*

В статье рассматривается социальная активность младших школьников. Предлагается методика по выявлению уровня социальной активности младшего школьника.

*Social activity, junior schoolchild, socialization.*

The article deals with the social activity of younger students. A technique is proposed for identifying the level of social activity of a younger student.

**В** современном обществе, имеющем сложную структуру и огромное многообразие человеческих отношений, остро стоит проблема формирования и развития социально активной личности. Современный мир подвержен постоянным изменениям, и общество стремится этому соответствовать, мыслить открыто, выражая свою точку зрения и прикладывая немало усилий для формирования свободной личности.

Любому человеку как члену социума приходится проявлять себя, то есть демонстрировать активность, чтобы занять определенное место в существующей системе и удовлетворить свои потребности. Вопрос о социальной активности находится в центре внимания многих ученых в связи с тем, что понимание закономерностей ее развития и проявления содействует разработке более результативных концепций упорядочивания общественных процессов государством.

Идеи формирования социально активной личности нашли отражение в трудах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега, В.В. Зеньковского, А.В. Луначарского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и др. Современные теоретико-методологические подходы к развитию социальной активности школьников получили обоснование в работах Б.З. Вульфова, Р.А. Литвак, М.И. Рожкова. Изучению

специфики воспитания социальной активности у школьников на различных этапах их возрастного развития посвящены исследования В.М. Басовой, Т.В. Дуровой, А.Я. Зосимовского, Е.К. Касаткиной, Т.Н. Мальковской и др.

Социальная активность считается одной из основных характеристик социализации личности – освоения ею компонентов культуры, общественных норм, а также ценностей, на базе которых формируются личностные свойства.

Основным образовательным результатом должно являться достижение стратегической цели российского образования – воспитание успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, навыками и компетенциями, основанными на идеалах демократии и правового государства, в соответствии с национальными и общечеловеческими ценностными установками. Школа должна помочь ребятам стать активными гражданами общества, способными на самостоятельные поступки и нести ответственность за свои действия, принимать решения, защищать свои права. Поэтому развитие социальной активности у учеников является одной из важнейших задач современного образовательно-воспитательного процесса.

Однозначного определения понятия «социальная активность» на данный момент не существует. Его рассматривают в различных аспектах, опираясь на взаимосвязь личности, социальных групп и общества.

В словарной литературе социальная активность рассматривается как способность и поведение социальных структур общества (личности, социальных групп, классов и др.) производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств культуры. Социальная активность представляет собой важнейшую сферу и особый уровень активности человека. Она проявляется в деятельности как один из основных законов общественной жизни.

В зарубежной науке социальную активность изучали Э. Фромм, К. Левин, А. Маслоу и др. Они говорят о том, что формирование социальной активности определяется наличием квазипотребностей, которые появляются в определенной ситуации, обуславливают деятельность человека, а также потребностью в самоактуализации через определенные ценности, сформированные институтами социализации (семьей, школой) стремлением к самостоятельной и общественно полезной деятельности, потребностью в коллективном взаимодействии и т.д. [1].

Впервые социальная характеристика личности была дана в 1920-е годы ведущими учеными отечественной науки В.М. Бехтеревым, П.П. Блонским, К.Н. Корниловым через ее социальную активность. Разработка проблемы активности нашла свое отражение и в 1940-х годах в теоретических трудах С.Л. Рубинштейна. Особый подход к этой проблеме был предложен А.Н. Леонтьевым, считавшим, что внутреннее воздействует через внешнее.

Развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев подчеркивает, что сам процесс интериоризации – это переход из внешней деятельности во внутренний план сознания. Таким образом, на сегодняшний день необходимые предпосылки для создания психологической теории социальной активности содержатся в ряде научных работ. В отечественной психологии при анализе развития личности придер-

живаются принципа саморазвития, основанного на положениях о разрешении внутренних противоречий, опосредованных влиянием окружающей среды [2].

Социальная активность младших школьников – это деятельность и внутренняя готовность к целенаправленному, инициативному, творческому коллективному взаимодействию с окружающей действительностью в познавательной, социально значимой, добровольной деятельности, направленной на решение задач. Социальная активность младшего школьника включает такие качества, как гражданственность, общительность, самостоятельность, нравственность, сочетание которых характеризуют человека как социально активную личность. Младший школьный возраст является оптимальным для формирования социальной активности, так как в этот период наблюдается интенсивный темп психического развития, ярко выраженная восприимчивость к социальным воздействиям.

Еще одним важным условием развития социальной активности младшего школьника является включенность его в коллективную работу, а также демократический стиль педагогического общения и гуманистические отношения между учащимися. Все это приводит к формированию у младших школьников лучших качеств и включения в общественно значимые дела.

Таким образом, в начальных классах еще невозможно достичь становления человека как полноценного субъекта общественной деятельности, но существенные предпосылки этого процесса могут быть сформированы уже в младшем школьном возрасте.

### **Библиографический список**

1. Левин К. Теория поля в социальных науках: пер.с англ. СПб.: Речь, 2000. 368 с.
2. История психологии: хрестоматия / Министерство культуры Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств», кафедра педагогики и психологии; сост. Н.А. Бугрова. Кемерово: КемГУКИ, 2014. 207 с.

# ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## ORGANIZATION OF DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF ANXIETY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

С.В. Половова

S.V. Polovova

Научный руководитель **И.В. Дуда**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии начального образования

факультета начальных классов

ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **I.V. Duda**,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,*

*Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev*

*Тревожность, младший школьник, методика, диагностика, уровни проявления тревожности.*

В статье рассматривается такая важная психолого-педагогическая проблема, как тревожность младших школьников, анализируется ее актуальность, рассматриваются основные понятия, связанные с тревожностью, а также демонстрируются методики диагностики уровня тревожности младших школьников.

*Anxiety, junior schoolchild, methodology, diagnostics, levels of anxiety manifestation.*

The article discusses such a psychological and pedagogical problem as the anxiety of younger students, analyzes its relevance, discusses the basic concepts of this problem, and also demonstrates methods for diagnosing the level of anxiety in younger students.

Одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии является проблема детской тревожности. В настоящее время увеличивается количество детей, которые отличаются неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью и повышенным беспокойством. Тревожность часто приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, вызывает трудности в общении.

Эта проблема особенно актуальна в младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период происходит смена социальной ситуации развития и ведущей деятельности ребенка, к которой он оказывается недостаточно подготовлен и поэтому нуждается в особой поддержке родителей и учителя.

Тревожность является главным признаком дезадаптации ребенка, она влияет на все сферы жизнедеятельности: на учебу, на общение ребенка как в условиях школы, так и вне ее, на здоровье и общий уровень психологического благополучия.

А.М. Прихожан утверждает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грядущей опасности [1].

Школьное обучение всегда сопровождается повышенной тревожностью детей, но оптимальный уровень тревожности делает обучение более эффективным. В случае превышения этого оптимального уровня человека охватывает паника. Также возникновение паники происходит в связи с желанием избежать неудач. Возрастающая тревожность становится главной и постоянной преградой в жизни ребенка и влечет за собой появление таких негативных симптомов, как школьная дезадаптация, неврозы, фобии, хроническая неуспешность и т.д.

Школьная тревожность проявляется и в излишней старательности, желании сделать все «как надо», «лучше всех». Также симптомом школьной тревожности является агрессивность и раздражительность. По мнению Н.И. Кузнецовой, младшие школьники скрывают эмоциональный дискомфорт тем, что огрызаются на замечания, часто обижаются на одноклассников.

Признаком тревожности является и несобранность, невнимательность на уроке, обусловленная тем, что ребенок старается избежать вызывающих беспокойство факторов. Личность вытесняет тревожащие элементы из поля сознания и прибывает в поле собственных идей и мыслей, которые не вызывают тревоги.

Мы считаем, что учитель обязан своевременно проводить диагностику уровня тревожности детей, а также знать причины ее возникновения у детей, так как это позволит ему провести своевременную коррекционно-развивающую работу, которая поможет снизить уровень тревожности у детей и будет способствовать формированию у них адаптивного поведения.

Различные виды тревожности проявляются по-разному и с разной силой. Чтобы не допустить развития тревожности у детей, необходимо произвести своевременную диагностику уровня тревожности у младших школьников. Среди разнообразия диагностического материала мы остановились на трех наиболее эффективных методиках.

Так, анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой направлена на определение, главным образом, уровня школьной мотивации детей младшего школьного возраста, а также уровня школьной тревожности. Чаще всего бывает, что завышенная учебная мотивация является причиной возникшей у ребенка тревожности, и именно поэтому высокий уровень тревожности соответствует завышенной и, наоборот, заниженной учебной мотивации [2, с. 22].

Методика «Барашек в бутылке» (Т.П. Репнова) позволяет диагностировать психологическое самочувствие человека в собственной родительской семье. Факторы семейного воспитания – центральные, базовые причины тревожности. Предпосылками к возникновению тревожности могут быть неблагоприятные или симбиотические отношения с матерью и преимущественно авторитарный стиль общения взрослого с ребенком, а также непоследовательность требований и оценок. Данная методика заключается в том, что ребенок рисует «барашка в бутылке» и рассказывает о ощущениях и переживаниях барашка. Вывод об уровне тревожности делается на основе анализа рисунка и беседы с учеником.

Тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) исследует уровень тревожности ребенка в типичных для него жизненных ситуациях, где соответствующее качество личности проявляется в наибольшей степени. Здесь детям раздаются картинки с некоторыми жизненными ситуациями. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы. На одном из дополнительных изображений представлено улыбающееся лицо ребенка, а на другом – печальное. Предполагается, что выбор ребенком того или иного лица будет зависеть от его собственного психологического состояния в момент проведения тестирования [3, с. 271].

Благодаря вышеперечисленным методикам можно определить актуальный уровень тревожности младших школьников и своевременно начать коррекционную работу, если это потребуется.

### **Библиографический список**

1. Прихожан А.М. Тревожность: явление, причины, диагностика // Школьный психолог. 2004. № 8. С. 16–22.
2. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие. Москва: Фолиум, 1999. 32 с.
3. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2008. 688 с.

# ПОНЯТИЕ «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА» В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

## THE CONCEPT OF “CRITICAL THINKING” OF A JUNIOR SCHOOLCHILD IN FOREIGN AND DOMESTIC RESEARCH

А.В. Растрыгина

A.V. Rastrygina

Научный руководитель **Е.М. Плеханова**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **E.M. Plekhanova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Критическое мышление, младшие школьники.*

Статья посвящена понятию «критическое мышление младшего школьника». Проанализированы взгляды зарубежных и отечественных ученых на понятие «критическое мышление младшего школьника». Выделены два подхода к возможности формирования навыков критического мышления у младших школьников.

*Critical thinking, younger students.*

The article is devoted to a problem of concept of primary school students’ “critical thinking”. The concepts of primary school students’ “critical thinking” are analyzed. Two approaches to the possibility of developing critical thinking skills of primary school students are also distinguished.

**С**овременный этап развития общества характеризуется непрекращающимся развитием информационных и цифровых технологий и повсеместной компьютеризацией. В наши дни школьник имеет доступ к большому количеству информации разного качества, в связи с чем как никогда остро встает проблема эффективной работы с информацией. Умению работать с информацией способствует критическое мышление, на что указывают исследования ряда зарубежных (К. Мередит, Дж. Стил, Ч. Темпл, Д. Халперн и др.) и отечественных (С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская и др.) ученых.

В психологических словарях и справочниках понятие «критическое мышление» сводится к интеллектуальной деятельности, направленной на проверку существующих идей и решений и на выявление в них ошибок и недочетов.

В педагогических словарях данное понятие определяется несколько иначе и сводится к способности анализировать информацию и находить эффективное решение проблемных задач и вопросов.

Исследования критического мышления младших школьников начались сравнительно недавно, в 1970-х годах. Отечественные (А.И. Липкина, И.В. Муштавинская и др.) и зарубежные (К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл и др.) исследователи утверждают, что младший школьный возраст является наиболее продуктивным периодом для формирования критического мышления. Так, И.В. Муштавинская пишет, что младший школьник обладает достаточным уровнем развития познавательных процессов (внимание, восприятие, мышление, память, речь), что позволяет формировать критическое мышление [1].

Рассматривая критическое мышление как проявление критичности, А.И. Липкина приходит к выводу, что критическое мышление младших школьников заключается в определении поведения на основе содержания собственной деятельности, а также на основе оценки результатов этой деятельности [2].

Дж. Стил указывает, что критическое мышление младших школьников есть способность проводить анализ информации и применять ее к проблемным ситуациям, а также умение ставить смысловые вопросы, аргументировать собственную позицию и принимать взвешенные решения [3].

Д. Халперн рассматривает критическое мышление младших школьников как совокупность интеллектуальных навыков и умений, позволяющих достичь поставленной цели (навыки логики, дедукции, статистики, оценочного анализа) [4].

Некоторые авторы (Ж. Пиаже, В. Штерн и др.) настроены скептически по отношению к возможности формирования навыков критического мышления у младших школьников. Они опираются на психические особенности младшего школьного возраста (слабая произвольность внимания, доверительность, эгоцентризм и др.), поэтому в своих исследованиях данные ученые не поднимали проблему критического мышления младших школьников [5], [6].

Подводя итог, можно сказать, что существует две позиции относительно критического мышления младшего школьника, и эти позиции не зависят от страны, в которой проводились исследования. Данные позиции зависят от подхода, которым руководствуются исследователи. В русле педагогического подхода, рассматривая критическое мышление как набор интеллектуальных навыков и умений, одна группа исследователей утверждает, что первоначальные навыки критического мышления уже присущи младшим школьникам. Другая же группа исследователей, работающая в русле психологического подхода, ссылается на психические особенности данной возрастной категории и с сомнением относится к овладению младшими школьниками даже первоначальными навыками критического мышления, в связи с чем данная проблема в их исследованиях не поднимается.

### **Библиографический список**

1. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб. метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 144 с.

2. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности / Акад. пед. наук СССР. М.: Просвещение, 1968. 142 с.
3. Steele J.L. The reading and writing for critical thinking project: a framework for school change // Ideas without boundaries: International education reform through reading and writing for critical thinking. 2001. P. 2–21.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. Технология развития критического мышления. СПб.: Питер, 2012. 512 с.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
6. Stern W. The Psychological Methods of Intelligence Testing (G. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick and York. 1912. 183 p.

# О МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## ON MOTIVATION OF LEARNING ACTIVITIES JUNIOR SCHOOLCHILDREN

А.С. Рублева

A.S. Rubleva

Научный руководитель **И.В. Дуда**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **I.V. Duda**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Мотивация, учебная деятельность, младший школьник.*

Данная статья посвящена проблеме изучения понятий «мотивация» и «учебная мотивация». Показана роль учителя в процессе формирования учебных мотивов и их взаимосвязь с учебной деятельностью.

*Motivation, educational activity, junior schoolchild.*

This article is devoted to the problem of studying the concepts of «motivation» and «learning motivation». The role of the teacher in the process of formation of educational motives and its relationship with educational activities are shown.

**М**отивация является основной характеристикой любой деятельности, не исключая учебную. В учебной деятельности мотивация играет важную роль главным образом потому, что, управляя ею, учитель может влиять на учебный процесс. Специалисты сходятся во мнении, что успешность и результативность учебного процесса напрямую зависит от учебной мотивации [1].

Учебная мотивация – это комплекс мотивов, побуждающих ребенка к учебной деятельности. Учебная мотивация системна и носит динамический характер, она формируется и изменяется в процессе учебной деятельности.

Учебная мотивация обусловлена рядом факторов: образовательной системой, учебным заведением; организацией учебного процесса; индивидуальными особенностями младшего школьника, учителем, и, главное, его отношением к учащемуся [Там же].

А.Н. Леонтьев выделяет «мотивы побуждения» и «смыслообразующие» мотивы. «Некоторые мотивы, побуждающие деятельность, придают ей личностный смысл; другие, сосуществующие с ними, выполняющие роль побудительных

факторов, – иногда резко эмоциональные, аффективные, лишённые смыслообразующей функции; назовем такие мотивы стимулами» [2].

Особенно значимое место в учебной мотивации занимает мотив интересов. В младшем школьном возрасте основной деятельностью становится деятельность учения, которая является для младшего школьника необычной и новой, поэтому так важно для учителя не упустить этот важный момент, когда ребенок проявляет интерес к учению как к новому и интересному для него виду деятельности. Безусловное доверие к учителю является одной из основных особенностей младшего школьника. Важность доверия, открытости, готовности выполнять любые задания учителя подчеркивает в своих трудах А.К. Маркова [1]. Только при постоянном позитивном взаимодействии с учителем интеллектуальная активность учебной деятельности учащегося сохраняется.

Для одних детей на первом месте стоят познавательные мотивы учения. У других мотивация к обучению может быть основана на интересе к результатам. Например, часто важную роль в мотивации учебной деятельности играет отметка. Но довольно часто школьники стремятся получить хорошую отметку лишь ради похвалы, а не ради получения новых знаний. Учитывая это, следует признать, что так называемая «отметочная мотивация» в младшем школьном возрасте приобретает особенное значение и требует особо пристального внимания учителя. Во избежание формирования эгоистичных побуждений и отрицательных черт личности учителю необходимо делать так, чтобы отметка для обучающегося приобрела смысл показателя уровня знаний и умений.

Итак, в формировании ведущих учебных мотивов младших школьников важнейшую роль играет учитель. В младшем школьном возрасте большое значение имеет интерес к учению, который сохраняется при постоянном взаимодействии с учителем. Кроме того, для младшего школьника определяющим мотивом к учению может стать отметка, но учителю следует принимать меры против нежелательных последствий «отметочной мотивации».

### **Библиографический список**

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителей. М.: Просвещение, 1990.
2. Леонтьев Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.

# СОЦИАЛЬНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

## SOCIAL DEVIATIONS IN THE BEHAVIOR OF A JUNIOR SCHOOLCHILD

А.А. Саблина

A.A. Sablina

Научный руководитель **Е.М. Плеханова**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **E.M. Plekhanova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Социальные отклонения, младший школьник, причины социальных отклонений.*

В статье рассматриваются социальные отклонения в поведении младших школьников, а также причины их возникновения.

*Social deviations, junior high school student causes of social deviations.*

The article deals with social deviations in the behavior of junior high school students, as well as the causes of their occurrence.

**С**оциальные отклонения (то есть такие формы поведения, которые не соответствуют нормам) существовали во все времена, с тех самых пор, когда люди научились жить и взаимодействовать в группах. Социальные отклонения могут принимать самые разнообразные формы, варьироваться от политического терроризма до проявления гениальности.

Исследователи феномена социальных отклонений рассматривают это понятие в двух аспектах: 1) как отклонения, которые не одобряются обществом и нарушают социальные нормы; 2) как отклонения, нарушающие правовые нормы или выступают в качестве социальной патологии (убийство, алкоголизм и др.).

Л.В. Мардахаев под социальным отклонением понимает «социальное развитие и воспитание человека, поведение которого не соответствует ценностям и нормам, принятым в обществе (среде жизнедеятельности)» [1, с. 120].

По мнению В.Н. Кудрявцева, социальное отклонение – «это отступление от существующих социальных норм, их нарушения» [2, 4].

Итак, социальные отклонения представляют собой отступления от существующих социальных норм, ценностей, установок, стандартов, принятых в данной среде жизнедеятельности, их нарушение, и проявляются в поведении и поступках человека.

Считается, что социальные отклонения более характерны для подросткового возраста. Но на самом деле уклонение от учебы, хулиганство, кражи, мошенничество, бродяжничество, алкоголизм, наркомания, суицид и прочее могут проявляться уже в младшем школьном возрасте, и поэтому требуют особого внимания исследователей и практиков.

Период младшего школьного возраста (6–11 лет) характеризуется следующими особенностями: выстраиваются новые отношения со взрослыми и сверстниками; появляется новая значимая фигура в жизни ребенка – учитель; ведущим становится новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд новых требований к ребенку.

Детская психика характеризуется повышенной впечатлительностью ко всему, что делает человека взрослым (социальный импринтинг); сензитивностью как к положительному, так и к отрицательному; генерализацией переживаний; построением новых связей между детьми, возможностью борьбы переживаний; стремлением подражать друг другу и взрослым (тем, кто является для них авторитетом).

В младшем школьном возрасте могут наблюдаться дисциплинарные нарушения, и прогулы, курение, хулиганство, воровство, регулярное употребление психоактивных веществ, и даже детская проституция, бродяжничество, преступления [3]. Важно заметить, что эти виды социальных отклонений в поведении младших школьников часто сочетаются со школьной и социальной дезадаптацией.

В науке выделяют ряд причин социальных отклонений в младшем школьном возрасте: неудачная социализация личности, то есть нарушение правильной системы образцов поведения, норм и ценностей; недобропорядочное социальное окружение; семейное неблагополучие; наследственные или приобретенные отклонения в развитии организма и психики, которые затрудняют социальную адаптацию; недостатки семейного, общественного воспитания, социально-педагогическая запущенность и безнадзорность детей; динамизм психической деятельности младших школьников, из-за которого младший школьник становится податливым как в сторону социально-позитивных, так и в сторону социально-негативных влияний [4].

Принимая во внимание вышесказанное, можно сделать вывод о том, что специальная работа по предупреждению социальных отклонений необходима не только в подростковом, но и в более ранний период – в младшем школьном возрасте.

### **Библиографический список**

1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2005. 269 с.
2. Кудрявцев В.Н. Социальные отклонения. М.: Юр. норма, 2016. 115 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 288 с.
4. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 272 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

## FEATURES OF STRESS RESISTANCE IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Д.С. Савельева

D.S. Savelyeva

Научный руководитель **М.В. Сафонова**,  
кандидат психологических наук, доцент кафедры  
педагогике и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **M.V. Safonova**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Учитель, стрессоустойчивость, факторы стрессоустойчивости, критерии стрессоустойчивости.*

В статье рассматриваются результаты изучения стрессоустойчивости учителей начальных классов. Описаны различные уровни проявления стрессоустойчивости.

*Teacher, stress resistance, stress resistance factors, stress resistance criteria.*

The article discusses the results of studying the stress resistance of primary school teachers. Various levels of stress resistance are described.

**С**трессы сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Они влияют на поведение, работоспособность, здоровье, взаимоотношения с другими людьми и др. В большой степени возникновению и развитию стрессов способствует профессиональная деятельность человека.

В классификации профессий, которые подвержены стрессу, одно из первых мест занимает профессия учителя, в частности, учителя начальных классов. Когда ребенок приходит в школу, то ответственность за его здоровье и безопасность ложится на педагога. Возможностей получить стресс в таких условиях великое множество.

Проблемой стрессоустойчивости занимались как отечественные, так и зарубежные психологи: Л.М. Аболин, В.А. Бодров, Ф.Е. Василюк, Б.Х. Варданян, Г. Селье, Р. Лазарус, Н. Эндлер, М. Фридман.

Стрессоустойчивость как любой психологический феномен появляется не самопроизвольно, она имеет свое онтогенетическое происхождение, являясь и средством, и результатом психического развития личности. Для того, чтобы приобрести устойчивость к стрессам, необходимо много и упорно работать.

В психологической науке не существует единого определения стрессоустойчивости. Традиционно ее понимают как совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить различные интеллектуальные, эмоционально-волевые, мотивационные трудности, без особого вреда для здоровья [1].

Стресс включает в себя два компонента: стресс-фактор (стрессор) и стресс-реакцию. Стресс-реакция зависит от стресс-фактора. По мнению А.С. Разумова, стресс-факторы можно разделить на следующие группы: 1) старт-стрессоры и стрессоры памяти – предстоящие состязания, защита курсовой, выступление, грустные воспоминания; 2) стрессоры, побед и поражений – успехи в учебе, работе, спорте, искусстве, любовные отношения, изменения состава семьи; 3) стрессоры зрелищ – спортивные шоу, кино, спектакли, выставки; 4) стрессоры рассогласования деятельности – стрессоры ухудшения отношения: конфликты, угрозы, ссоры; 5) стрессоры ограничений – психосоциальные и физиологические (болезни, дисгармония, фрустрация витальных потребностей); 6) физические и природные стрессоры – мышечные перенапряжения, медицинские и хирургические процедуры, экстремальные погодные условия [2].

Мы провели эксперимент, направленный на изучение особенностей проявления стрессоустойчивости у учителей начальных классов. В нем приняли участие 20 учителей. В диагностический комплекс были включены: методика «Исследование избирательности внимания Мюнстерберга», методика А.С. Лачинса «Гибкость мышления», оценка удовлетворенности профессией учителя (О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова), методика «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкина, анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз», методика изучения качественных, эмоциональных характеристик (Л.А. Рабинович), методика выявления степени подверженности стрессам (Тарасов Е.А.), «Шкала совестливости» Л.Т. Ямпольского. На основе результатов исследования мы определили итоговый уровень проявления стрессоустойчивости учителей начальных классов, где критериями являлись: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-регуляционный, нравственно-этический [3].

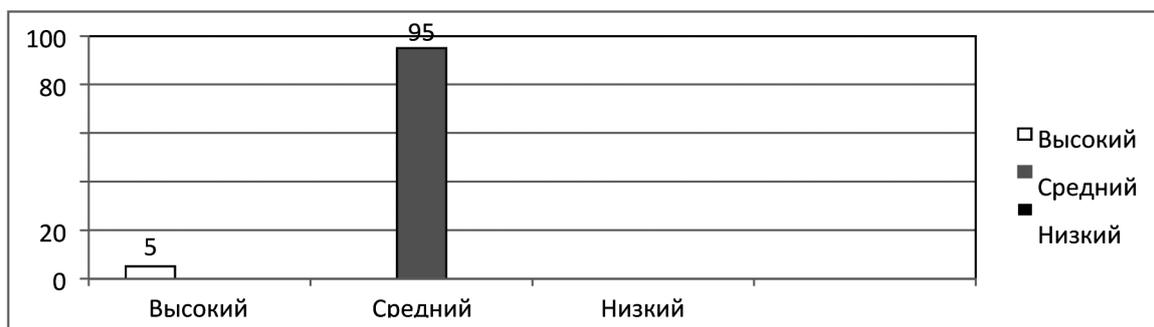


Рис. 1. Уровни проявления стрессоустойчивости учителей начальной школы (в %)

Результаты показали, что для большинства учителей начальных классов характерен средний уровень стрессоустойчивости (95%). Это значит, что учителя реагируют на стресс умеренно, способны сдерживать себя, но их спокойствие только внешнее. Такие учителя, как правило, способны управлять своими

эмоциями, но иногда дают волю чувствам. В экстремальных ситуациях они насторожены. У учителей со средним уровнем стрессоустойчивости есть ресурс, но его недостаточно, чтобы справляться с разными видами стрессов.

Учителя с высоким уровнем стрессоустойчивости (5 %) устойчивы к стрессовым воздействиям, всегда сохраняют удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, умеют справляться с разного рода переживаниями, сдерживают эмоции, владеют собой в стрессовых ситуациях.

Учителей с низким уровнем стрессоустойчивости в ходе эксперимента выявлено не было.

В дальнейшем наше исследование будет направлено на разработку программы развития стрессоустойчивости учителей начальных классов.

### **Библиографический список**

1. Гаспарян К.В. Стрессоустойчивость как важный фактор психологического здоровья педагога // Новая наука: проблемы и перспективы. 2016. № 121-3. С. 41–43.
2. Варданян Ю.В., Парамонов А.А. Оптимизация стрессоустойчивости педагогов с формирующимся эмоциональным выгоранием // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 24.
3. Сиразетдинова Э.И. К проблеме стрессоустойчивости педагога // Молодежь и наука. 2015. № 3. С. 51.

# КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

## CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL AGE

К.С. Савельева

K.S. Savelyeva

Научный руководитель **Е.М. Плеханова**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **E.M. Plekhanova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Критическое мышление, навыки критического мышления, младший школьник.*

Актуальность исследования связана с проблемой выбора нужной, достоверной информации в непрерывном потоке современных информационных источников. Цель статьи – выявить актуальный уровень развития критического мышления у младших школьников.

*Critical thinking, critical thinking skills, primary school age*

The relevance of this research is connected with the problem of choosing reliable information in a constant stream of modern information sources. The purpose of the article is to identify the current level of development of critical thinking of schoolchildren at primary school.

Современный мир переполнен непрерывным потоком информации. Детям она поступает ежедневно из разных источников и в большом количестве, у многих еще до обучения в школе появляется гаджет с возможностью выхода в Интернет. Чтобы ребенок не был перегружен ненужными знаниями, не попал под влияние недостоверной информации, умел вычленять из информационного потока рациональное и полезное, необходимо научить его критически мыслить.

Под критическим мышлением мы понимаем систему навыков личности, которая позволяет мыслить самостоятельно, строить эффективные связи, генерировать новые идеи, повышать эффективность восприятия информации и целенаправленно находить источники знания с целью самосовершенствования. Данное определение сформулировано психологами Р. Эннисом и Э. Норрисом. В своем исследовании мы опирались на труды Д. Халперн, М. Липмана и на разработки Дж. Стила, К. Мередит и Ч. Темпла, что помогло выявить основные навыки критического мышления:

- 1) навык нахождения недостающей информации;
- 2) навык формулирования и оценки логических умозаключений;

- 3) навык рефлексивной оценки и анализа содержания текста;
- 4) навык нахождения главной информации на фоне избыточной;
- 5) навык оценки последовательности умозаключений.

Для определения актуального уровня навыков, представленных выше, мы модифицировали следующие тесты:

- корнельский тест на критическое мышление Роберта Энниса [1];
- тест оценки критического мышления Ю.Ф. Гущина, И.И. Ильясова [2].

Эксперимент проводился на базе МАОУ СШ № 7. В тестировании приняли участие 26 учеников 3 «А» класса (12 мальчиков и 14 девочек). Каждый ребенок получил 4 листа с заданием для письменного выполнения с подробной инструкцией. Мы включили в тест 9 задач, направленных на выявление учащимся причинно-следственных связей, поисковую деятельность и работу с текстом. Они дают возможность выбора различных путей решения, позволяют ученику определить тот способ, который он считает оптимальным. Происходит работа не по образцу, а путем самостоятельного, индивидуального формулирования ответа.

Каждый ответ ребенка оценивался в баллах, затем подсчитывалось общее количество баллов по каждой категории и определялся уровень развития того или иного умения, входящего в показатель уровня критического мышления. Максимальное количество баллов – 17.

Результаты показали, что у большинства испытуемых навыки критического мышления сформированы на среднем уровне (от 6 баллов) – у шестнадцати человек (62%).

Самым легким для учащихся оказалось задание, связанное с обнаружением главной (существенной) информации на фоне избыточной, а с заданиями по выявлению навыка формулировки и оценки логических умозаключений класс справился хуже всего.

Таким образом, уровень сформированности критического мышления у респондентов преимущественно средний, но с большой тенденцией развития к низкому уровню, из чего следует необходимость специальной работы над формированием навыков критического мышления.

### **Библиографический список**

1. Robert H. Ennis THE CORNELL CLASS-REASONING TEST. FORM X. 1964. URL: <http://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2018/01/Cornell-Tests.pdf>
2. Гущин Ю.Ф., Ильясов И.И. Тест оценки критического мышления (КМ). 2013–2021. URL: <https://psyhoinfo.ru/test-oprosnik-kriticheskogo-mishleniya-km-00>

# К ВОПРОСУ О ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЕ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

## ON THE QUESTION OF A COMPLETE PICTURE OF THE WORLD JUNIOR SCHOOLCHILD

П.А. Савельева

P.A. Savelieva

Научный руководитель **Г.С. Спиридонова**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **G.S. Spiridonova**,  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Целостная картина мира, практически-действенный компонент, тест мира М. Ловенфельд. младший школьник.*

В статье рассматривается проблема формирования целостного образа мира младших школьников на уроках литературного чтения. Анализируются результаты проведенного исследования по выявлению актуального уровня сформированности практически-действенного компонента целостной картины мира у второклассников на основе наблюдения и теста мира М. Ловенфельд.

*Holistic picture of the world, practical-effective component, test of the world M. Lowenfeld, junior school student.*

The article deals with the problem of forming a holistic image of the world of younger schoolchildren in the lessons of literature. The results of the study conducted to identify the current level of formation of the practical-effective component of the integral picture of the world among second-graders based on the observation and test of the world M. Lowenfeld are analyzed.

**Ц**елостная картина мира – это образ мира, основанный на систематизированных знаниях и представлениях человека об окружающем его мире [1, с. 382]. Н.Г. Медведева утверждает, что содержание целостной картины мира составляют чувственно-эмоциональные и волевые переживания человека, его знания и их применение на практике [2, с. 190]. На этом основании ученые выделяют следующие компоненты целостной картины мира: интеллектуальный, эмоционально-волевой и практически-действенный.

Мы провели эксперимент по определению актуального уровня сформированности практически-действенного компонента целостной картины мира, то есть попытались определить, насколько младшие школьники готовы применять имеющиеся знания об окружающем мире в учебно-трудовой и общественной

деятельности. Эксперимент проходил во 2 «Э» классе МАОУ «Средняя школа № 157» г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 27 младших школьников.

Критерии оценивания сформированности практически-действенного компонента целостной картины мира младших школьников были обозначены через наблюдение и диагностическое задание – тест мира М. Ловенфельд. Учащимся было предложено задание: «Опираясь на литературные произведения, в которых описано устройство мира, сконструируйте район, где хотели бы жить, используя конструктор, пластилин и заготовленные модели зданий» [3, с. 75].

По результатам нашего исследования испытуемые разделились на три группы:

1) 33,3% учащихся не могут применять имеющиеся знания об окружающем мире в учебно-трудовой и общественной деятельности даже после наводящих вопросов учителя. При конструировании модели окружающего мира превалирует эстетический подход (акцент на красивом изображении зданий, на форме, а не на содержании). Эти признаки соответствуют низкому уровню сформированности целостной картины мира.

2) 44,5% учащихся находятся на среднем уровне сформированности практически-действенного компонента целостной картины мира. В ходе наблюдения, когда на уроке литературного чтения ученики обсуждали стихотворение «А что у вас?», им было предложено задание привести собственные примеры профессий и кратко, в одном-двух предложениях рассказать, в чем они заключаются и чем полезны. Обучающиеся легко смогли назвать профессии, но возникли трудности в определении полезности: «Почтальон разносит почту – это его работа, она полезна людям». Тогда учитель задал наводящие вопросы «Чем полезна профессия почтальона? Что было бы, если бы ее вдруг не стало?» и ученик легко смог ответить на вопрос: «Люди не стали бы получать письма, посылки, не смогли бы общаться между собой, приобретать различные товары или получать вещи от родных. Профессия почтальона помогает поддерживать связь и общение». При конструировании модели окружающего мира превалирует социальный подход (внимание таким объектам, где можно провести время с друзьями за общением и играми). Применяя практический подход, ученики исходят из соображения, что именно для них является важным здесь и сейчас, и размещают такие объекты недалеко от своего дома: «Я разместила рядом с домом школу, чтобы быстро собраться и дойти до нее за 5 минут, чтобы поспать подольше». «Аэропорт и вокзал должны быть всегда рядом, чтобы до них быстро добираться. С дороги ведь устаешь».

3) 22,2% учащихся самостоятельно применяют имеющиеся знания об окружающем мире в учебно-трудовой и общественной деятельности. На вопрос по стихотворению Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза» («Какие вызывает эмоции и чувства гроза?») обучающиеся проявили инициативу: «Гроза – это такое явление природное, когда гром и молнии. Сначала мы видим молнии, потому что они быстрее, а потом только слышим гром. Становится очень темно и страшно от этого, потому что молнии опасны, если ударят в человека или в дерево: оно же загорится. И перед грозой всегда жарко очень – хочется в прохладу. При констру-

ировании модели окружающего мира превалирует витальный подход (внимание организациям, которые удовлетворяют жизненные потребности: «Больница нужна обязательно, чтобы если что-то болит, тут же вылечить». «Я расположила рядом магазин, чтобы можно было быстро купить продукты, если ты проголодался») или логический подход («У нас есть машина. Чтобы было место куда ее парковать, нужна парковка. И лучше рядом с домом, вдруг пакеты тяжелые»). Это соответствует высокому уровню сформированности целостной картины мира. Как видим, учащиеся с таким уровнем меньшинство.

Необходимо обратить особое внимание на развитие практически-действенного компонента, так как наше исследование показало, что учащиеся затрудняются в применении полученных знаний об окружающем мире в учебно-трудовой и общественной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Ильичев Л.Ф. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
2. Медведева Н.Г., Шеховская Н.Л. Инновационная направленность подготовки будущего учителя к формированию целостной картины мира у школьников // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 24. С. 188–193.
3. Колошко А.М. Проективный метод в современном психологическом исследовании личности // Международный школьный научный вестник. 2019. № 1. С. 71–79.

# РЕТРОСПЕКТИВА ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

## RETROSPECTIVE OF HUMANIST IDEAS COLLABORATIVE PEDAGOGY

Л.Е. Селезнёва

L.E. Selezneva

Научный руководитель **И.В. Дуда**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогике и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **I.V. Duda**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Понятие «сотрудничество», этапы становления и развития сотрудничества, гуманистическая идея, совместная деятельность, педагогика сотрудничества.*

Статья посвящена теоретическому исследованию сотрудничества младших школьников. Целью данной статьи является выделение этапов становления и развития идей сотрудничества в российском образовании.

*Concept of «cooperation», stages of formation and development of cooperation, pedagogy of cooperation.*

This article is devoted to a theoretical study of the cooperation of younger students. The purpose of this article is to highlight the stages of formation and development of ideas of cooperation in Russian education.

**П**оследние десять лет в нашей стране активно обсуждается идея о сотрудничестве младших школьников. Внимание к совместной развивающей деятельности младших школьников со стороны исследователей и педагогических работников вызвано ее актуальностью. Смена образовательной парадигмы в начале XXI века привела к поиску новых базовых оснований, на которых должен строиться процесс обучения и воспитания. Одним из таких оснований является федеральный государственный стандарт. В нем развитие идей сотрудничества младших школьников со взрослыми и сверстниками указано как одно из требований.

Проблемой сотрудничества в разные годы занимались российские педагоги и психологи: С.Л. Соловейчик, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, И.П. Волков, В.К. Дьяченко, Г.А. Цукерман, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов. Особую значимость представляют труды С.Л. Соловейчика, в которых развиты идеи педагогики сотрудничества.

Мы опираемся на точку зрения И.А. Зимней, определяющей понятие «сотрудничество» как идею совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности [1, с. 360]. По утверждению С.Л. Соловейчика, сотрудничество – это совместная работа равных, он рассматривает педагогику как науку об искусстве сотрудничать. Сотрудника нельзя заставить отвечать, вызвать к доске и оценивать с позиции «вышестоящего» (только с позиции равного) [2]. Ш.А. Амонашвили говорит о сотрудничестве как о гармоническом взаимодействии. По мнению В.К. Дьяченко, сотрудничество выступает основой, на которой строится вся деятельность учеников по определенному принципу: все обучают каждого, и каждый – всех [3, с. 151].

История становления педагогики сотрудничества прошла через несколько этапов. На основе анализа теоретической литературы мы выделили следующие этапы:

- 1) XIX век: формирование понятия сотрудничества в педагогике.
- 2) Советский период: развитие идей сотрудничества, попытка внедрения их на практике.
- 3) 80-е годы XX века: окончательное оформление концепции педагогики сотрудничества.

Первые представления о сотрудничестве как о гуманистической педагогике появились в работах А.Г. Ободовского, П.Г. Редкина, Н.Ф. Бунакова, Н.И. Пирогова, в которых сотрудничество выступало как «совместная деятельность», «взаимная деятельность», «содействие». Яркий представитель свободного направления того времени А.Г. Ободовский главным в деятельности педагога считал развитие мотивации, основанное на возбуждении интереса к учебному предмету, управление самостоятельной деятельностью учащихся, успешное сочетание индивидуальных и коллективных форм обучения. П.Г. Редкин утверждал, что воспитание требует положительного содействия естественному развитию и образованию воспитанника.

В советский период понятие «сотрудничество» обретает форму, его идеи воплощаются в создании детских трудовых сообществ («колоний»), в которых дети не только учатся, трудятся, играют, но и познают себя, оценивают товарищей, реализуют свои способности. Наиболее яркими педагогами, воплотившими в жизнь идею сотрудничества, стали И.П. Иванов, А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий.

Методика коллективных творческих дел (КТД) И.П. Иванова упоминается в различных источниках, например, в «Педагогике сотрудничества», в книге «Воспитание по Иванову» и «Коммунарской методике» [4]. Данная методика реализовалась на практике в виде коммунарского движения, скрепленного целенаправленной творческой деятельностью, преобразовывающей окружающую действительность, воспитанием доброты, внутренней свободы и силы духа. Деятельность коммунаров имела рефлексивный характер и сопровождалась собраниями («огоньками»), на которых обсуждался каждый прожитый коллективно день.

Третий этап оформил основные положения процесса сотрудничества в педагогику сотрудничества, руководителем которой выступил С.Л. Соловейчик. Основные положения ее были опубликованы в «Учительской газете» в 80-е гг. XX века: учение без принуждения, идея свободы выбора, идея диалогического размышления, идея совместной деятельности учителей и учеников, идея самоуважения школьника, идея опережения.

По мнению идеологов педагогики сотрудничества, она создает пространство для всестороннего развития личности младшего школьника. Совместная деятельность учителей и учеников, основанная на уважении к личности, на доверии и понимании, на личной ответственности и самостоятельности каждого – это идеи классиков педагогики, которые находят отражение и в современной практике.

### **Библиографический список**

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.
2. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. Изд. 2-е. Москва: Первое сентября, 2000. 493 с.
3. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
4. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. М.: Педагогика, 1989. 352 с.

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СКАЗОК

## DEVELOPMENT OF CREATIVITY JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF CREATING LINGUISTIC FAIRIES

В.А. Скворцова

V.A. Skvortsova

Научный руководитель **Н.В. Кулакова**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **N.V. Kulakova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Младший школьник, лингвистическая сказка, творческие способности.*

В статье обоснована возможность использования лингвистической сказки в целях развития творческих способностей младших школьников на уроке русского языка, определены методические основы работы с лингвистической сказкой.

*Junior schoolboy, linguistic fairy tale, creativity*

This article substantiates the possibility of using the work of writing a linguistic fairy tale in order to develop the creative abilities of younger students in the Russian language lesson, and defines the methodological foundations of such work.

**С**овременное общество нуждается в творческих, активных, способных к созиданию и преобразовательной деятельности людях. Творческие способности как важный компонент такой личности следует развивать с самого детства. Так, уже младший школьник в силу своих возрастных особенностей способен к продуцированию новых образов, идей, то есть к полноценному творчеству. Однако развитие творческих способностей – не всегда стихийный процесс; эту задачу следует решать целенаправленно, в педагогической работе с детьми, используя разнообразные средства. Так, каждый урок, каждая учебная дисциплина обладает своим потенциалом, своими средствами для развития творческих способностей детей. На уроке русского языка в начальной школе таковой может выступить работа по написанию лингвистической сказки.

Лингвистическая сказка является одним из видов дидактической сказки, в ней обязательно заложены какая-либо учебная задача, учебный материал, ориенти-

рованные на обучающегося [1]. Лингвистическая сказка определяется в научной литературе как «особый дидактический рассказ, в котором используется сказочная фабула или бытовая ситуация для передачи сообщения о языковых фактах, правилах, законах и закономерностях языка» [2, с. 824]. Особенности лингвистической сказки сводятся к тому, что сказочными героями выступают лингвистические понятия, а сюжет имеет поучительный (дидактический) смысл в виде облаченного в сказочную форму правила русского языка. Лингвистические сказки дифференцируются на информативные сказки, сказки-игры, сказки-проблемы, сказки-упражнения – в них решаются разные задачи: научить, объяснить, проверить знания, заинтересовать и т.д.

Анализ современных публикаций по проблеме использования лингвистических сказок в педагогической работе с младшими школьниками показал, что чаще используются готовые сказки – для развития орфографических навыков (Н.В. Кулакова, Г.Р. Меметова), речи (М.Ю. Силантьева), для активизации мыслительной деятельности детей (Ю.В. Гончарова), для повышения мотивации к обучению и развитию познавательных интересов и т.д. Информативные лингвистические сказки могут создаваться младшими школьниками самостоятельно; в этом случае все дидактические и воспитательные задачи дополняются задачей развития творческих способностей.

Создание (написание) сказки – априори творческий процесс. Младшие школьники активно задействуют свое воображение и творческое мышление, чтобы придумать образы сказочных персонажей (части речи, части слова, др.), чтобы творчески перенести правило русского языка в сюжет сказки. Также нужно творческую идею суметь облечь в текстовое оформление, использовав яркие, эмоционально окрашенные слова.

Методика использования лингвистической сказки как средства развития творческих способностей младших школьников предполагает, что такая работа будет вестись на завершающих этапах изучения соответствующей темы, поскольку у школьников должны быть сформированы прочные знания по изучаемому разделу, учебный материал должен быть осмыслен и систематизирован. Учитель может давать индивидуальное или групповое задание как на уроке русского языка, так и в качестве домашнего задания. Следует учитывать, что создание (написание) лингвистической сказки – непростое и достаточно трудоемкое занятие, а потому в рамках урока целесообразнее предлагать выполнить его в учебной подгруппе, поскольку при таком формате процесс учебного творчества облегчается ситуацией сотворчества – дети подают друг другу идеи, обсуждают, облачают в творческую форму.

Вариативны и задания, которые могут быть предложены младшим школьникам при создании (написании) лингвистической сказки: можно предложить написать лингвистическую сказку про какую-либо букву алфавита, часть речи или часть слова, отразить в сказке правила правописания, словообразования, можно предложить придумать начало или окончание лингвистической сказки, сказку с опорой на определенные термины, словосочетания. Можно создать рисунок

по созданной лингвистической сказке (например, как обложка к будущей книге со сказками детей, иллюстрация к лингвистической сказке), можно подготовить театрализованную постановку по сказке и т.д.

Работа со сказкой в силу ее сближения с игровой деятельностью вызывает эмоциональный отклик у обучающихся начальной школы, создает эмоционально окрашенную, позитивную атмосферу в классе, что также благоприятно сказывается на развитии творческих способностей младших школьников.

Таким образом, работа по написанию лингвистической сказки позволяет развивать творческие способности младших школьников за счет активизации воображения и творческого мышления и позитивной атмосферы творческого процесса по ее созданию.

### **Библиографический список**

1. Измestьева Н.А., Кулакова Н.В. К вопросу использования лингвистической сказки в процессе формирования орфографической грамотности // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е.В. Савелова, сост. Е.Н. Лунегова. 2015. С. 111–120.
2. Меметова Г.Р. Лингвистическая сказка как средство развития орфографических навыков младших школьников с задержкой психического развития // Аллея науки. 2018. № 5 (21). С. 821–825.

# ЭКСКУРСИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

## EXCURSION AS ONE OF THE METHODS FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

В.В. Тиханович

V.V. Tikhanovich

Научный руководитель **Н.В. Кулакова**,  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики на-  
чального образования факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»*  
Scientific adviser **N.V. Kulakova**,  
*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department  
of Theory and Methods of Primary Education,  
Faculty of Primary School of the KSPU named after V.P. Astafieva*

*Экскурсионная педагогика, общеобразовательная школа, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, английский язык.*

В статье тезисно изложены методы применения экскурсионной педагогики на уроках английского языка, возможные результаты, выдвигаемые образовательным стандартом, отмечаются принципы работы с экскурсией, а также влияние метода на творческое развитие учеников, в том числе – на развитие навыков межкультурной коммуникации.

*Excursion pedagogy, general education school, communicative qualification, intercultural communication, English language.*

The article outlines the theses for using the excursion program on English lessons, the possible results put forward by the educational standard, discusses the principles of working with the excursion, as well as the influence of the method on the creative development of learning, including the development of intercultural communication skills.

**ФГОС** устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы по иностранному языку. К метапредметным результатам, в частности, относятся: умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью. Среди предметных результатов выделены следующие: формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой [1].

Ведущей для современной методики преподавания иностранного языка является коммуникативная компетенция – способность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию.

В ряду разнообразных форм и видов учебной деятельности, способствующих развитию коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка, выделяется экскурсия. Экскурсия – это методический показ достопримечательных мест, памятников истории и культуры, в его основе лежит анализ находящихся перед глазами экскурсантов объектов, а также рассказ о событиях, связанных с ними [2].

Составление экскурсии стимулирует обучающихся к самостоятельной продуктивной учебной деятельности, формирует креативное мышление и развивает умения самостоятельно ориентироваться в изучаемой информации. Подготовка к экскурсии стимулирует наблюдательность, способствует накоплению сведений, формированию визуальных впечатлений [3].

Экскурсия может выступать итоговым продуктом в качестве ученического проекта, по окончании определенной темы или раздела. В ходе подготовки и проведения экскурсии рекомендуется опираться на следующие принципы:

- 1) принцип речемыслительной активности,
- 2) принцип индивидуализации при ведущей роли личностного аспекта,
- 3) принцип функциональности,
- 4) принцип ситуативности,
- 5) принцип новизны [2].

В ходе планирования, составления и разработки плана экскурсии, представления материала и рефлексирования ученик соприкасается с историей родного города (села, деревни), но старается преподнести ее на иностранном языке. Объектами экскурсионного освещения могут быть: музеи и выставки, исторические объекты, заповедные и памятные места.

В рамках учебной программы по английскому языку нами предлагаются следующие учебно-познавательные темы для составления экскурсий по г. Красноярску:

1. Выставка «Борис Рязов. Пейзажи, этюды, артефакты.
2. Знакомство с творчеством В.И. Сурикова в музее-усадебке Сурикова.
3. Художественный музей имени В.И. Сурикова.

Использование экскурсии на уроках английского языка, на наш взгляд, будет способствовать достижению основных образовательных результатов, выдвигаемых федеральным образовательным стандартом.

### **Библиографический список**

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 18.03.2022)
2. Лисицына Т.Б. Экскурсия – педагогический процесс. URL: <https://moluch.ru/archive/41/4978/> (дата обращения: 20.04.2022).
3. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика. М.: Высшая школа, 2004. 216 с.

# К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «САМООРГАНИЗАЦИЯ» В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## ON THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF "SELF-ORGANIZATION" IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

А.А. Федосеева

A.A. Fedoseeva

Научный руководитель **Е.М. Плеханова**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **E.M. Plekhanova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Самоорганизация, личность, деятельность, навык, формирование, младший школьник.*

В статье рассматриваются различные взгляды на сущность понятия самоорганизации учебной деятельности.

*Self-organization, personality, activity, skill, formation, junior school student.*

The article discusses various views on the essence of the concept of self-organization of educational activities.

Согласно новой редакции ФГОС в метапредметные результаты включены такие универсальные учебные действия, как овладение регулятивными УУД, включающими самоорганизацию, которая понимается как умение ученика выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях [1].

Проблема самоорганизации исследовалась ранее в разных областях знаний при решении теоретических задач. Обратимся к историческому становлению самоорганизации в различных областях психолого-педагогических наук.

С 1950 годов умения самоорганизации учебной деятельности исследуются как элемент культуры познавательной деятельности школьников, что отражается в трудах С.В. Бардина, Г.Г. Граник, И.Я. Лернер, В.О. Пунского и др.

В 1960 годах умения самоорганизации стали рассматриваться через системное описание научной организации труда школьников (Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев, В.П. Зинченко, И.П. Раченко, Б.А. Русаков и др.). С 1970 годов умения самоорганизации описываются как компоненты учебной деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). В 1972 году понятие самоорганизации впервые

включается в учебник Н.В. Кузьминой, А.Г. Сорокового «Основы вузовской педагогики». В начале XXI века умения самоорганизации, являясь структурным элементом содержания начального общего образования, включены в структуру универсальных умений и ключевой учебно-познавательной компетенции школьников (В.А. Демин, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской, В.М. Шепель и др.). Хронологию развития понятия «самоорганизация» мы представили в виде пирамиды (рис. 1).



Рис. 1. Хронология развития понятия «самоорганизация»

Мы рассмотрели понятие «самоорганизация» в различных исследованиях и выделили его сущностные характеристики.

Таблица 1

**Сущностные характеристики понятия «самоорганизация»  
в психолого-педагогической литературе**

Автор	Существенные признаки	Свойства
С.И. Дьяков [4, с. 15]	Реакция сложной системы (личности человека) на воздействие внешних факторов, в результате которого эта система самосовершенствуется	Адаптация субъекта в изменяющемся мире путем естественного отбора оптимальных признаков и функций
М.М. Ведмедев [5]	Деятельность, связывающая все умения и знания	Проявляется в целеустремленности, активности, влияет на принятие решений и ответственности за них
О.Н. Логвинова [6]	Целостная система способов и умений активизации возможностей личности	Влияет на достижение намеченной цели. Позволяет учащемуся быть субъектом собственной учебной деятельности
Т.О. Гордеева [7]	– комплекс личностных структур сознания; – последовательное и целенаправленное применение испытанных методов работы в повседневной практике; – максимальное использование собственных возможностей и сознательное управление ими	Обеспечивает стремление: самоанализу, самоконтролю, саморегуляции, самокритичности

Анализ психолого-педагогических исследований понятия *самоорганизация* позволяет констатировать, что единое определение отсутствует.

Важно, что самоорганизация влияет на результат деятельности человека, обеспечивает стремление к самоанализу, самоконтролю, саморегуляции, самокритичности, преодолению внешних обстоятельств. Включает: умение предвидеть, целеустремленность, самодисциплину, оптимальное умение рационально использовать свое время.

Ясно, что формирование умений самоорганизации является важнейшей основой для развития учебной деятельности младших школьников и успешности обучения в школе.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6>
2. Дьяков С.И. Психическая самоорганизация человека как субъекта жизни. Семантический принцип // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2018. Т. 23. С. 15–27.
3. Ведмедев М.М. Общая теория систем как основа концепций самоорганизации. Л.: Сфера, 1998. 243 с.
4. Логвинова О.Н. Рефлексия как структурный компонент и механизм формирования самоорганизации учебной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 14. С. 35–41.
5. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013 с. 238.

# ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПООЩРЕНИИ И НАКАЗАНИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ УЧИТЕЛЕЙ

## UNDERSTANDING OF REWARD AND PUNISHMENT IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE AND THEIR TEACHER

А.О. Якушева

A.O. Yakusheva

Научный руководитель **Н.А. Мосина**,  
кандидат психологических наук, доцент кафедры  
педагогике и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **N.A. Mosina**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Младший школьник, представление, поощрение, наказание.*

В статье рассматриваются результаты изучения актуального уровня представления о поощрении и наказании у детей младшего школьного возраста и их учителей. В исследовании приняли участие 24 учащихся начальных классов и 15 учителей начальных классов.

*Junior schoolboy, performance, encouragement, punishment.*

The article discusses the results of studying the current level of understanding of rewards and punishments among children of primary school age and their teachers. The study involved 24 primary school students and 15 primary school teachers.

**П**оощрения и наказания в педагогике рассматриваются как совокупность средств регулирования отношений, составляющих содержание педагогической ситуации, в которой эти отношения должны быть заметно и быстро изменены [1].

Одной из главных особенностей поощрения и наказания как средств воспитания и развития личности является зависимость результатов их применения от представлений о них у тех, кто применяет эти средства, и у тех, к кому они применяются [2].

Представления о поощрениях и наказаниях у младших школьников включают информацию о смысловых и образных элементах поощрения и наказания, поле представлений (знания о методах поощрения и наказания) и установку (отношение к поощрениям и наказаниям, к оцениванию собственной деятельности) [3].

Мы предполагаем, что учителя и дети младшего школьного возраста имеют разные представления о поощрении и наказании. Поощрение в сочетании с наказанием позволяют педагогу создавать ситуацию успеха, добиваться осознания ребенком собственного поведения, однако положительный эффект может быть достигнут лишь в том случае, если представления самих младших школьников о поощрении и наказании и представления взрослых не противоречат друг другу.

В настоящее время проблемой представления о поощрениях и наказаниях у учителей и школьников занимаются Л.Ю. Гордин, Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков.

Представление, по мнению Э. Дюркгейм, – это особая форма коллективного знания, усваиваемая отдельными индивидами. В теории социальных представлений Э. Дюркгейма общество определено не как простое объединение индивидов, а как системное образование, выполняющее социализирующую функцию [4].

Мы попытались определить актуальный уровень сформированности представлений о поощрении и наказании у детей младшего школьного возраста и их учителей. В нашем эксперименте приняли участие 24 учащихся начальных классов и 15 учителей начальных классов. Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс: анкета, сочинение по ситуационным картинкам, незаконченные предложения, опросник «Стили педагогических воздействий» Н.А. Аминова, Н.И. Шелиховой.

Анализируя полученные данные, мы сделали вывод о том, что у 46% обучающихся (11 человек) представления о поощрении и наказании сформированы верно. Обучающиеся знают об образных и смысловых элементах поощрения и наказания, они информированы о методах поощрения и наказания, а также положительно относятся к оценке собственной деятельности. У 54% обучающихся (13 человек) представления о поощрении и наказании сформированы неточно. Эти обучающиеся отрицательно относятся к оценке собственной деятельности, они не обладают знаниями о методах поощрения и наказания, а также не владеют информацией о смысловых и образных элементах поощрения и наказания.

Среди 15 учителей начальной школы у 93% (14 чел.) верно сформировано представление о поощрении и наказании. Данные педагоги имеют наиболее полное представление о видах, формах и методах поощрения и наказания младших школьников, владеют разнообразными формами поощрения и наказания в реальной образовательной среде и в разумном сочетании используют методы поощрения и наказания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников. У 7% учителей (1 человек) представления сформированы неточно.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. У большинства младших школьников представление о поощрении и наказании не сформировано, в то время как у большинства учителей начальных классов оно сформировано.

Следовательно, наши дальнейшие усилия будут направлены на разработку программы по развитию и дополнению представлений о поощрении и наказании у детей младшего школьного возраста.

### **Библиографический список**

1. Николаева Е.И. «Кнут или пряник?» Поощрение и наказание как методы воспитания ребенка. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. 155 с.
2. Грехнев В.С. Философия о поощрении и наказании в воспитании людей // Философия и общество. 2013. № 3. С. 60–86.
3. Щеглова А.Е. Проблема зарождения и использования методов стимулирования, поощрения и наказания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 7. С. 73–78.
4. Песков В.П. Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста: автореф. дис. ... канд. псих. наук // Электронная библиотека диссертаций Dissert. Cat. URL: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-struktury-predstavlenii-i-ee-formirovanie-u-detei-shkolnogo-vozrasta>

## Раздел 3

# ИСКУССТВО В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ

---

### ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИКИ ЖИВОПИСИ «ФЛЮИД-АРТ» НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### THE NEED TO STUDY THE MODERN TECHNIQUE OF PAINTING “FLUID ART” AT THE LESSONS OF FINE ART IN THE PRIMARY SCHOOL

Т.В. Базылева

T.V. Bazyleva

Научный руководитель **Г.И. Чижакова**,  
доктор педагогических наук, профессор кафедры  
педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **G.I. Chizhakova**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Флюид-арт, изобразительное искусство, начальная школа.*

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся изучения современной техники живописи «флюид-арт». Представлены результаты эмпирического исследования уровня знаний современной техники живописи.

*Fluid art, visual arts, elementary school.*

The article deals with issues related to the study of modern painting technique «fluid art». The results of an empirical study of the level of knowledge of modern painting techniques are presented.

**В** современной педагогике предлагаются различные техники, которые эффективно развивают образные формы мышления. Одной из таких техник является «Флюид-арт».

«Флюид-арт» – это техника рисования жидким акрилом, с английского переводится как «жидкое искусство» [1]. Этот вид абстрактной живописи основан на рисовании акриловой краской, которой придают жидкую текучую консистенцию. Техника «Флюид-арт» как искусство будет результативной также для формирования интереса к изучаемому предмету.

Для понимания необходимости изучения современной техники живописи «Флюид-арт» мы провели тестирование в 2-х группах, чтобы понимать уровень знаний о данной технике. Тестирование проходило в МБОУ СОШ № 14 г. Красноярска. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 23 учащихся: 3 «А» (группа А) – экспериментальная группа в составе 11 человек и 3 «Б» (группа Б) – контрольная группа в составе 12 человек.

Результаты нашего исследования показали, что школьники практически не знакомы с техникой «Флюид-арт» (рис. 1). Из данных результатов мы можем сделать вывод, что необходимость изучения данной техники важна.

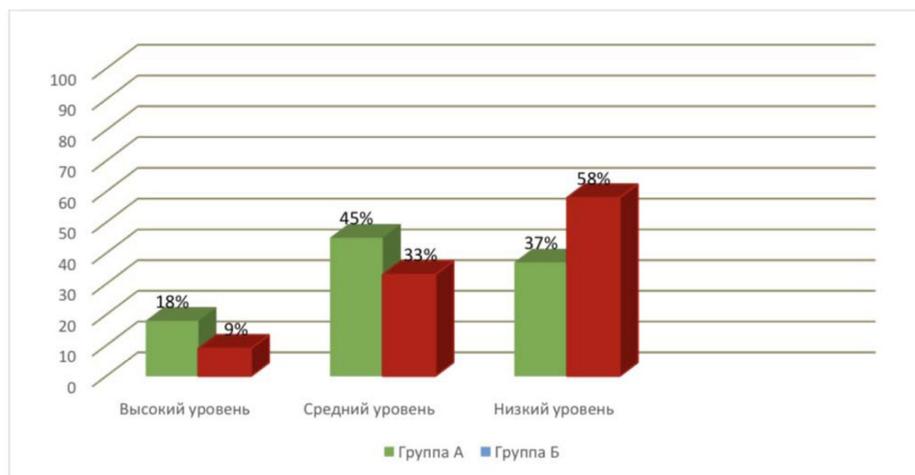


Рис. 1. Результаты проверки знаний младших школьников о технике «Флюид-арт»

Мы разработали программу, включающую задания для повышения знаний о технике «Флюид-арт». Программа состоит из девяти занятий по следующим темам:

Знакомство с акрилом и его техниками.

Знакомство с историей возникновения техники изобразительного искусства «Флюид-арт».

Основы колористики и цветоведения.

Схема освоения техники «Флюид-арт».

Специфика произведений, выполненных в технике «Флюид-арт»

Создание образа на основе абстрактного изображения.

Создание творческой работы. Утверждение эскизов.

Создание творческой работы в группах.

Творческая мастерская. Мастер-класс «Меня научили, и я тебя научу»

Мы считаем, что развивающего эффекта на уроках изобразительного искусства можно добиться путем оптимального сочетания разнообразных методов и приемов обучения. Педагог должен подходить к организации уроков изобразительного искусства по освоению техники «Флюид-арт» нетрадиционно, творчески, используя при этом как привычные методы обучения, так и развивающие. Только при нетрадиционной организации процесса обучения достигается одна из важнейших целей уроков изобразительного искусства. Необходимо пробудить у учащегося личностную заинтересованность в искусстве техники «Флюид-арт».

### Библиографический список

1. Юнг Т. «Флюид-арт»: Простая техника жидкого акрила для создания завораживающих картин. 2018.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ ПРОЦЕССА СОЗДАНИЯ ОРНАМЕНТАЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ

## METHODOLOGICAL ASPECTS OF MASTERING THE PROCESS OF CREATING AN ORNAMENTAL COMPOSITION BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES

К.И. Бурлакова

K.I. Burlakova

Научный руководитель **Н.Ю. Дмитриева**  
*кандидат философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»*  
Scientific adviser **N.Y. Dmitrieva**,  
*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Music and Art Education,  
Faculty of Primary School of the KSPU named after V.P. Astafiev*

*Младшие школьники с ОВЗ, орнаментальная композиция, искусство орнамента, узор, народные художественные промыслы.*

Процесс создания орнаментальной композиции младшими школьниками с ОВЗ представлен в статье как действенный способ освоения искусства орнамента, если в процессе работы обучающиеся будут получать необходимые и достаточные знания о законах орнаментальной композиции, семантики языка орнамента, истории народных промыслов России.

*Junior schoolchildren with disabilities, ornamental composition, the art of ornament, pattern, folk arts and crafts.*

The process of creation of an ornamental composition by younger schoolchildren with disabilities is presented as an effective way of mastering the art of ornament, if in the process of work students will receive the necessary and sufficient knowledge about the laws of ornamental composition, the semantics of the ornament language, the history of folk crafts of Russia.

**В** современных программах по изобразительному искусству для начальной школы не представлены методические особенности работы педагогов с обучающимися с ОВЗ. А значит, педагогу необходимо подобрать принципы и методы работы с целью ознакомления данной категории детей с искусством орнамента при создании орнаментальной композиции на уроках.

Орнаментальная композиция создается по этапам: 1) рассмотрение узоров и элементов на изделиях народных художественных промыслов и на таблицах; 2) использование раскрасок, дидактических игр «Подбери узор», «Дорисуй», «Что лишнее?»; 3) подача материала происходит от простого к сложному, с использованием простейших композиционных схем орнаментов в виде аппликации

с частичным переходом к рисованию. Младший школьник с ОВЗ может дорисовывать элементы росписи и узор на составленной аппликации [1].

Рисование узоров следует начинать с элементарных тренировочных упражнений. Задание строится на подражании учителю. Данный метод позволит учащимся увидеть простые приемы работы и научиться выполнять различные принципы построения узоров, используя точки, линии, кружки, волну, повторяя элементы узора и правильно заполняя их цветом. В начале вводится ритмичное сочетание элементов и ставится задача организации цветового решения поверхности орнамента. Со временем обучающиеся привыкают к тому, что нужно постоянно сравнивать и устанавливать сходство и различие между ритмично повторяющимися элементами узора, определять правильность в форме элементов. В дальнейшем младшие школьники с ОВЗ стремятся рисовать по словесным объяснениям, используя неполную демонстрацию, постепенно переходя к самостоятельному рисованию [2].

Выполнение узоров делаются на три размера: небольшие, средние, большие. Так, небольшие узоры помещают в полосе до 3 см, прямоугольник и квадрат располагают в пределах 6–10 см. Затем изображение узоров переносят в круг. Параллельно знакомясь с особенностями народных росписей и игрушек, через украшение трафаретов, младшие школьники с ОВЗ начинают понимать сочетание различных форм и красок, а также используемую символику в той или иной росписи. Переходя на средний размер узора, школьники повторяют ритмическое соотношение и формы. При переходе к формату большого размера происходит инструктирование детей в нахождении середины листа или размещении узоров по его углам, чтобы найти центр симметрии. Все рисунки лучше всего выполнять на листах белой бумаги, это значительно облегчит работу детей. В дальнейшем можно переходить на цветной фон, который может отличаться от элементов узора. При постепенном усложнении узора возрастает и требование к технической стороне работы – точности в изображении одинаковых элементов: их размеров, формы и цвета. Когда учащиеся выполняют свою работу, учителю необходимо наблюдать, как дети рисуют, давать словесные объяснения, а в случае необходимости воспользоваться показом технических приемов: как держать карандаш, как лучше рисовать ломаные линии. Не стоит забывать про систематическую демонстрацию иллюстраций для напоминания и запоминания символов, элементов мотива и узоров изученных народных росписей. В конце урока учитель проводит оценку выполненного задания и отмечает удачные, соблюдая при этом точность своих указаний. Те ученики, которые не справились с заданием, разбирают недочеты с учителем. Необходимо четко указать, как можно исправить неточности в дальнейшем при повторной работе [3]; [2].

После изучения мотивов узоров и элементов народных росписей, выполнения практических заданий, направленных на освоение начальных навыков рисования, для закрепления материала учащимся предлагается выполнить три типа заданий [1]:

– задания на повторение орнамента или мотива, т.е. копирование с образца;

- задания на повторение орнамента с элементами импровизации, самостоятельное составление новой или дополнение к уже готовой части орнамента;
- творческие задания, которые включают разработку, построение и выполнение фрагмента, мотива или законченной орнаментальной композиции.

Приступая к созданию орнаментальной композиции, школьнику необходимо решить следующие задачи [3]:

1. Определить вид орнамента, лежащего в основе орнаментальной композиции.
2. Установить структуру раппортного рисунка будущего произведения (замкнутая или открытая). Если структура открытая, то в работе будет использоваться ленточный или композиционный строй.
3. Определить, симметричные или асимметричные мотивы будут лежать в основе орнаментальной композиции.
4. Построить основу, в которой будет выполняться орнаментальная композиция (круг, квадрат, полоса, сетка), определить ось симметрии.
5. Выбрать мотив, который будет лежать в основе орнамента, выполнить набросок карандашом. Внести правки.
6. Подобрать цветовое сочетание, выполнить орнаментальную композицию в цвете.

### **Библиографический список**

1. Полынская И.Н., Цибинога Е.Г. Методика обучения учащихся начальных классов изображению узоров // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 17–26.
2. Рау М.Ю. Изобразительное искусство. Методические рекомендации. 1–4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. Основные общеобразоват. программы / под ред. М.Ю. Рау, М.А. Зыкова., Т.А. Соловьева. М: Просвещение, 2020. 200 с.
3. Голубева О.Л. Основы композиции: учебник для студентов образоват. учреждений высш. и сред. художественного образования, изучающих курс «Основы композиции». 2-е изд. М.: Искусство, 2004. 119 с.

# НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЭКСПРЕССИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES AS ONE OF THE WAYS TO DEVELOP ARTISTIC EXPRESSION OF JUNIOR STUDENTS

М.О. Валентинова

М.О. Valentinova

Научный руководитель **Л.А. Маковец**  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»*  
Scientific adviser **L.A. Makovets**,  
*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Music and Art Education,  
Faculty of Primary School of the KSPU named after V.P. Astafiev*

*Художественная экспрессия, детский рисунок, самовыражение, изобразительная деятельность, нетрадиционные техники рисования.*

В статье раскрывается значение нетрадиционных техник рисования как одного из способов развития художественной экспрессии младших школьников. Описаны техники рисования, способствующие раскрытию и совершенствованию творческого потенциала, развитию фантазии и творческой самостоятельности ученика.

*An artistic expression, children's drawing, self-expression, pictorial work, non-traditional drawing techniques.*

The article talks about the relevance and significance of unconventional drawing techniques as one of the effective ways to develop artistic expression at the early school age. The use of unconventional drawing techniques contributes to the discovery and improvement of the human potential of the student's non-verbal expression, useful for the development of imagination and creative independence.

**В** образовательной среде учащийся должен уметь осознавать и адекватно оценивать свою деятельность, мысли и действия, соотносить свой результат с деятельностью сверстников. Способность к рефлексии имеет определяющее значение для ученика как личности. Рефлексия может проявляться в детском рисунке, а для ее полной выразительности необходимо развивать у учащихся экспрессию и художественную экспрессию [1].

В отечественной педагогике и психологии накоплен значительный теоретический и практический материал по проблеме художественной экспрессии (Г.Г. Григорьева, Т.С. Комарова, В.А. Лабунская, Н.Н. Ладыгина-Котс, Б.М. Немецкий, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Тиха).

Художественная экспрессия – это выражение эмоций и чувств, мыслей человека через творческое произведение с использованием художественных материалов. Во всех творческих работах эмоции и чувства передаются более объемными, выразительными и яркими средствами по сравнению с диалогом в повседневной жизни.

Одной из ведущей компетенции младшего школьника является творчество. Творчество, в том числе и рисование – прекрасный способ рассказать и заявить о себе. Через детские рисунки можно понять желания и потребности, проблемы и страхи, текущее эмоциональное состояние ребенка. В педагогике существует достаточно способов для развития экспрессии и художественной экспрессии детей младшего школьного возраста [2]. В своем исследовании мы выделили следующие: экспрессивные этюды, игры с песком, работа с глиной и пластилином.

Развивать художественную экспрессию на уроках ИЗО можно также с помощью нетрадиционных техник рисования. Нетрадиционные техники рисования – это способы создания нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонирует все: и цвет, и линия, и сюжет. С помощью нетрадиционных техник рисования можно создавать оригинальные работы, не имея при этом никаких художественных навыков. Техники нетрадиционного рисования позволяют достичь желаемого результата без особых усилий каждому ученику. Это огромная возможность думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное, самовыражаться.

Остановимся на некоторых техниках:

1. Эбру – это рисование на воде, означающее, что поверхностью для нанесения узора служит жидкость вместо бумаги. Техника эбру не подразумевает, что итоговая творческая работа должна получиться точной и четкой, так как вся техника основана на абстракции, свободном выборе цвета и произвольном узоре [3].

2. Флюид-арт – техника рисования жидким акрилом, в переводе с английского языка – «жидкое искусство». Эта техника рисования является разновидностью абстракционизма, она не несет в себе определенного сюжета, и сам процесс больше похож на медитацию, нежели на традиционное рисование.

3. Рисование пальцами – в частых случаях эта техника используется для изображения круглых предметов, так как эта форма считается самой сложной, но задача заметно упрощается, когда в качестве рабочего инструмента выступают руки. Рисование пальцами считается тактильной техникой, при которой нужно всего лишь обмакнуть подушечку пальца в краску и поставить точку на бумаге, от которой в дальнейшем нужно увеличивать размер предмета круговыми движениями [4].

4. Кляксография – это рисование кляксами, пятнами, каплями, в которых необходимо разглядеть определенный образ, подключив воображение и фантазию. Данную технику можно сочетать с другими способами рисования, дополнять творческие работы с помощью красок, бумаги, пластилина, раздувать кляксы через трубочку и позволять им свободно растекаться.

5. Точечное нанесение – техника рисования, рабочими инструментами которой являются кисти, ватные палочки, трубочки. Получение данного эффекта не требует дополнительных усилий, так как достаточно держать палочку перпендикулярно бумаге и делать мазки штампующим движением.

6. «Мятая бумага» – техника, которая предполагает оставление оттиска краски шариком из мятой бумаги. Для рисования в технике «мятая бумага» характерны нестрогие линии, абстрактность, произвольность движений постановки отпечатков.

7. Монотипия – техника рисования, название которой можно перевести как «один отпечаток». Рисунок наносят на гладкую поверхность, переносят его на чистый лист бумаги и прокатывают валиком. Полученный отпечаток всегда уникален.

Использование техник нетрадиционного рисования является эффективным способом эмоционального развития ребенка, расширяет возможности в передаче внутреннего мира, способствует выразительности рисунков, проявлению заданного художественного образа на рисунке.

### **Библиографический список**

1. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
2. Дагдидян К.Т., Поливода Б.А. Абстрактная композиция. Основы теории и практические методы творчества в абстрактной живописи и скульптуре: учеб. пособие для вузов с приложением. М.: ВЛАДОС, 2008. 208 с.
3. Озерова М. О детском рисовании. М.: Студия Артемия Лебедева, 2017. 320 с.
4. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования. М.: Столетие, 1994. 140 с.

# **ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА (НА ПРИМЕРЕ ДИАЛОГА С РЕПРЕЗЕНТАНТАМИ ТВОРЧЕСТВА РЕНЕ МАГРИТТА)**

## **THE INFLUENCE OF FINE ART ON THE PERSONALITY OF A TEENAGER (ON THE EXAMPLE OF A DIALOGUE WITH REPRESENTATIVES OF RENE MAGRITTE'S WORK)**

**Н.Л. Кузьминых**

**N.L. Kuzminykh**

Научный руководитель **Л.А. Маковец**,  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования факультета начальных классов ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»*  
Scientific adviser **L.A. Makovets**,  
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music and Art Education, Faculty of Primary School of the KSPU named after V.P. Astafiev*

*Личность, индивидуальность, самосознание, диалог с искусством.*

**В статье представлено обоснование актуальности проблемы влияния изобразительного искусства на личность подростка, анализируются работы Рене Магритта в диалоге между репрезентантами творчества художника и старшими подростками.**

*Personality, individuality, self-awareness, dialogue with art.*

**The article presents the substantiation of the relevance of the problem of self-awareness development in older adolescents, analyzes the works of Rene Magritte as one of the subjects in the dialogue between the representatives of the artist's work and older adolescents.**

**П**одростковый возраст – период кризиса в развитии личности. Личность – это конкретный человек, представитель определенного общества, коллектива, занимающийся каким-либо видом деятельности, осознающий свое отношение к окружающему и имеющий свои индивидуальные особенности [1]. Процесс приобретения и осознания своих индивидуальных особенностей проходит через общение подростка с самим собой, окружающим миром, который может как положительно, так и отрицательно повлиять на развитие его склонностей [2]. В этот период подросткам необходима дополнительная поддержка, ориентир, который помог бы им разобраться в важных для них вопросах. Таким ориентиром может стать искусство, а именно, диалог с ним, который выстраивается при изучении и интерпретации художественных произведений. Анализ художественного произведения – это в первую очередь творческое прочтение, стремление через произведение понять мировоззрение автора и выразить себя в этом понимании [3]. Понимание происходит на разных уровнях: предметном, сюжетном, символическом и смысловом.

Сопоставляя суть работы с собственными мыслями, проблемами, страхами, следуя по пути интериоризации и экстериоризации, подростки могут осознать суть своих внутренних проблем и даже найти их решение. Мы можем увидеть это на примере диалога с репрезентантами творчества Рене Магритта – произведениями «Сын человеческий» 1964 года и «Голконда» 1953 года.

Предметная составляющая картины «Сын человеческий» представляет собой темную фигуру человека в строгом костюме и котелке на фоне светлого пейзажа с морем и небом, огороженного от нас каменной кладкой перегородки. Крупное зеленое яблоко закрывает от нас лицо мужчины.

Если обратить внимание на название работы, то можно предположить, что яблоко – это отсылка к яблоку из Ветхого Завета, из-за которого Адама и Еву выгнали из рая. То есть оно символизирует собою первородный грех, некое искушение, буквально «застилающее» глаза прилично одетому мужчине, который выглядит как среднестатистический «белый воротничок» своего времени.

Пейзаж с бескрайними просторами символизирует истину или Бога, так как он бесконечен (нет четкой линии горизонта) и чист. Мужчина стоит к морю спиной, и дополнительной преградой между ним и «истиной» является каменная перегородка, подчеркивающая отчужденность героя. На небе виднеются тучи, которые показывают, что истина может быть неприятной и страшной; зато ложное, грешное – сладкое, словно фрукт.

Смысл картины раскрывается через интерпретацию значений, изображенных на ней предметов – в погоне за материальным, приятным, но в своей сущности греховным человек обезличивает себя. Он даже не подозревает, что за его спиной простирается нечто правдивое, духовное – хотя стоит ему лишь обернуться, он сможет это понять. И, возможно, он даже хочет оглянуться назад – об этом можно судить по левой руке, вывернутой наоборот, так, что мы можем видеть локоть персонажа. Но он не может этого сделать, поскольку его взор загорожен искушением, отворачивающим от истинного пути.

Это проблема, которую Рене Магритт видел в обществе XX века – человек теряет самого себя. Речь не об утрате красивого костюма, белой рубашки и идеального котелка – он теряет внутреннее «Я», собственную личность.

Обозначенное художником остро перекликается с проблемами, с которыми сталкиваются подростки, – ведь их личности как раз активно формируются. Работа Магритта может заставить задуматься – что двигает интересами молодых на данный момент? Возможно, тоже материальные блага? Новые телефоны, дорогая одежда, а не поиск новых знаний и истины? Правильно ли это? Потеряли ли они лицо так же, как и герой картины?

Подобное высказывание художника содержится и в «Голконде». Фигуры мужчин летают в небе на фоне безликих зданий с одинаковыми окнами. Люди так же безлики – словно копии, они представляют собой однородную массу, выстроенную по определенной схеме. Общество представлено нам в виде кристаллической решетки, ромбов разных размеров, которые формируют собой человеческие фигуры. Они не личности, не индивидуальности, они – винтики в механизме.

Силуэты настолько одинаковые, что убери один из них и замени соседним – ничего не изменится. Более того, фигура, отличающаяся от остальных, не могла бы находиться в изображенной системе – ей бы просто не было там места. Это говорит о подавлении отдельной персоны большинством, создании обстановки для ее усреднения, уравнивания со всеми.

У персонажей Магритта нет лица, то есть личности. В русском языке, в корне слова «личность» – «лик». Лик есть у святых, а святые отличаются от смертных высоким духовным содержанием, которого у персонажей Магритта нет.

Если стремиться слиться с толпой, можно потерять свою личность, духовную составляющую, что изменит человека до неузнаваемости и превратит его в незнакомца для самого себя. Подобная ситуация также близка подросткам – в желании быть «своим» в компании они зачастую отказываются от собственных интересов и мнений, сохраняя за собой место в «кристаллической решетке» сообщества. Произведение подсказывает, как они выглядят со стороны и куда может завести эта тенденция.

Приведенные примеры позволяют сделать вывод, что при сознательном взаимодействии с искусством оно может оказывать значительное влияние на становление личности подростка. Находить параллели между противоречиями собственной жизни и их художественной интерпретацией признанными мастерами, видеть отражение своих проблем в зеркале картины или иного произведения искусства – означает двигаться по пути большего осознания себя, разрешения внутренних конфликтов, принятия своих особенностей или, напротив, изменения жизненных установок.

### **Библиографический список**

1. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. М., 1999. URL: <https://rus-ethnopsychology-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 21.04.2022).
2. Сосновский Б.А. Психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 613 с.
3. Колосова С.Н. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы // Педагогика искусства. 2015. № 4. С. 87–88.

# ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

## THEATRICAL FORM OF TEACHING IN ENGLISH LESSONS FOR STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS

Е.Н. Мартыновская

E.N. Martynovskaya

Научный руководитель **М.Г. Смолина**  
*кандидат философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»*  
Scientific adviser **M.G. Smolina**,  
*Candidate of Philosophical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Music and Art Education,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev*

*Театральная педагогика, общеобразовательная школа, технологии театральной педагогики, театрализация, межкультурная коммуникация.*

В статье излагаются тезисы применения элементов театральной педагогики на уроках английского языка в общеобразовательной школе, отмечаются принципы театральной деятельности детей на школьных уроках, а также их влияние на творческое развитие учеников, в том числе – на развитие навыков межкультурной коммуникации.

*Theatrical pedagogy, secondary school, theatrical pedagogy's technologies, theatricalizing, cross-cultural communication.*

The article outlines the main theses of using elements of theater pedagogy in English lessons in a secondary school, it also notes the principles and tools of theatrical activities for children in school lessons, as well as the results of research on the development of creation and intercultural communication through theatrical activities.

**В** процессе преподавания иностранных языков в Российской Федерации сегодня наблюдается обширный педагогический дискурс, который направлен на поиск современной и качественной методологии и конкретных методов, приемов в теории и практике преподавания иностранных языков. Для исследования нами была выбрана методика применения театрализованных форм обучения иностранному языку. В рамках темы были изучены работы таких авторов, как А.П. Садохин, В.А. Ильев, К.С. Станиславский, О.А. Лапина, А.М. Матюшкин, Т.А. Климова, А.В. Брушлинский, О.А. Григорьева.

Применение средств театральной педагогики на уроках английского языка обучающихся общеобразовательных школ является востребованным, так как помогает реализовать следующие цели:

- формирование навыков общения на иностранном языке;
- воспитание творческого отношения к изучению иностранного языка;
- формирование умения пользоваться иностранным языком как средством понимания иной культуры, источником саморазвития, формирования культурной идентичности.

Театральная педагогика предлагает ряд методов [1, с. 284], которые способствуют эффективному формированию таких качеств, как творческое воображение, избирательность восприятия, способность к анализу и синтезу воспринимаемой информации, эмпатии и культурной идентификации, к самоорганизации психических проявлений и самокоррекции поведения. Проигрывание сцен в игре-театрализации способствует пониманию иной культуры, ее эмпатийному переживанию. На уроках иностранного языка можно использовать:

- 1) метод физических действий,
- 2) метод исторических параллелей,
- 3) метод действенного анализа,
- 4) метод ролевого действия,
- 5) этюдный метод.

В учебной практике по иностранному языку можно разыгрывать следующие виды этюдов:

- 1) одиночный этюд, нацеленный на освоение простейшей жизненной ситуации;
- 2) одиночный этюд, нацеленный на эмоциональные воспоминания, на физическое самочувствие;
- 3) парный этюд на действие с воображаемыми предметами для формирования чувства непрерывности логически развивающегося действия;
- 4) этюды типа «цирк», развивающие артистическую смелость;
- 5) групповые этюды, воспитывающие импровизационное самочувствие;
- 6) этюд на освоение способов словесного воздействия [2, с. 50].

В работе учителя иностранного языка с педагогическими этюдами у школьника формируется умение логично формулировать и высказывать свою точку зрения.

Вышеперечисленные приемы театральной педагогики помогают раскрыть в каждом ученике такие качества, как эмоциональность, креативность, высокая координация движений, волеизъявление, ассоциативную импровизацию, навыки межкультурной коммуникации.

Таким образом, использование методов и приемов театральной педагогики в ходе обучения способствует эффективному общению и взаимодействию с участниками образовательного процесса, т.е. формированию коммуникативной культуры школьника, пониманию им иноязычной культуры.

Различные приемы и методы театральной педагогики относятся к интенсивным формам обучения. Они имеют все шансы быть применены педагогом иностранного языка в различных учебных ситуациях: в процессе обучения идет полное включение в тему урока, повышается уровень мотивации к изучению английского языка, активизируется творческий потенциал учащихся.

Следует сделать вывод о том, что использование элементов театральной педагогики на уроках английского языка позволяет всецело развивать личность и индивидуальность с разных сторон: интеллект, чувства и действия.

### **Библиографический список**

1. Станиславский К.С. Работа актера над собой М.: Артист. Режиссер. Театр, 2002. 370 с.
2. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. М.: Аспект Пресс, 2013. 127 с.

# ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ КРЕАТИВНОСТИ

## HISTORY OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF CREATIVITY

А.С. Мимоходова

A.S. Mimokhodova

Научный руководитель **Е.В. Гордиенко**,  
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
начального образования факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific adviser **E.V. Gordienko**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Креативность, творчество, креативное мышление, творческое мышление, проблема креативности.*

В статье проанализировано историческое развитие понятия «креативность», приведены идеи и определения различных научных деятелей, занимавшихся изучением проблемы развития креативности.

*Creativity, creativity, creative thinking, creative thinking, the problem of creativity.*

This article analyzes the historical development of the concept of «creativity», presents the ideas and definitions of various scientists who studied the problem of creativity development.

**П**роблемой креативности интересовались многие научные деятели начиная еще с далеких времен. Еще в Античности эту проблему рассматривали Гераклит, Демокрит, Платон и Аристотель. Наиболее интересной можно назвать идею Платона: поэт – избранник богов, способный сочинить только то, что ему говорят музы. Платон имел в виду, что творчество – процесс духовный, не контролируемый человеческим сознанием. Подобная точка зрения существует и в наши дни.

Если заглянуть в издание Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, можно заметить, что слово *creative* (творческий) впервые появилось в 1678 году, а слово *creativity* (креативность) упоминалось еще в 1875-ом.

В начале XX века З. Фрейд выдвинул идею о том, что в своем продукте деятельности творческие личности выражают сексуальную и агрессивную энергию, от которой не смогли освободиться более прямым путем [1].

В 1922 году термин «креативность» впервые был использован Д. Симпсоном. Креативностью он называл человеческое умение отказываться от стереотипов в процессе мышления и от исторически сложившихся способов мышления.

В 1950 году Дж. Гилфорд описал креативность как творческое умение, то есть умение порождать новые идеи. Исследовать проблему креативности он предложил на обычных людях с помощью психометрических тестов. В 1967 году Гилфорд выпустил книгу «Природа человеческого интеллекта», в которой выделял конвергентное (логическое) и дивергентное (отступающее от логики) мышление [2].

В конце 1950-х гг. Э.П. Торренс заинтересовался тестами Гилфорда о креативном мышлении и уже в 1974 году определил креативность как процесс появления чувствительности к проблемам и дефициту имеющихся знаний, а также последующее решение данных проблем. На основе проведенных исследований Э.П. Торренс разработал тесты на определение креативного мышления с такими показателями, как беглость, оригинальность, гибкость и разработанность.

Среди отечественных педагогов и психологов, занимающихся исследованием проблемы развития креативности, можно выделить В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленскую, А.М. Матюшкина, Н.В. Хазратову, В.С. Юркевича, М.А. Холодную и др.

Д.Б. Богоявленская считает, что понятие креативности зависит от концепции, на которую ссылаются, поэтому синонимами креативности могут служить понятия творчества и одаренности [3]. Она разработала метод «Креативное поле», построенный на моделировании реальной познавательной ситуации.

М.А. Холодная говорит о необходимости разделения изучения креативности на два направления, исследуя его в узком и широком плане. В узком плане – дивергентное мышление, выделяемое Дж. Гилфордом, а в широком – интеллектуальные способности человека и его творческие особенности [4].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что понятие «креативность» зародилось давно, но активное его изучение началось только с середины прошлого века. Важным этапом в изучении креативности являются работы Дж. Гилфорда. Проблема креативности с каждым годом становится более востребованной и до сих пор в данной области существуют нерешенные вопросы, поэтому нельзя сказать, что история развития понятия «креативность» завершена. Напротив, нас ждет еще немало исследований в данной области.

## **Библиографический список**

1. Ермакова Ж.Е. Становление и развитие проблемы творческого мышления // Вестник ЮУрГГПУ. 2009. № 6. С. 78–85.
2. Креативность // Википедия – свободная энциклопедия. Дата обновления: 03.02.2022. URL: Креативность. – Википедия (wikipedia.org) (дата обращения: 24.04.2022)
3. Креативность и творчество: лекция Дианы Богоявленской. Часть 3 // Психологическая газета. URL: Креативность и творчество: лекция Дианы Богоявленской. Часть 3 // Психологическая газета (psy.su) (дата обращения: 22.04.2022).
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. С. 141.

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

## PEDAGOGICAL SUPPORT OF ARTISTICALLY GIFTED CHILDREN IN A CHILDREN'S ART SCHOOL

Е.А. Накрапленная

Е.А. Nakraplennaya

Научный руководитель **Л.А. Маковец**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
музыкально-художественного образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **L.A. Makovets**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Music and Art Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Педагогическое сопровождение, одаренность, одаренный ребенок, художественная одаренность, проект, проектная деятельность.*

В статье рассматривается педагогическое сопровождение как один из подходов к обучению и воспитанию художественно одаренных детей в детской художественной школе.

*Pedagogical support, giftedness, gifted child, artistic giftedness, project, project activity.*

The article considers pedagogical support as one of the approaches to teaching and educating artistically gifted children in a children's art school.

Одной из приоритетных задач современного российского образования является создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей в образовательном и воспитательном процессе.

В 2003 году Министерство образования РФ расширило и дополнило издание «Рабочей концепции одаренности», разработанное в 1998 году. Согласно этой концепции, одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1]. Одаренный ребенок в данной концепции – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [2].

С.А. Белоусова, Л.М. Митина, Г.Н. Сериков и другие ученые рассматривают педагогическое сопровождение как движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, как своевременное указание возможных путей, при необходимости – оказание помощи и поддержки [Там же].

В детской художественной школе было проведено исследование эффективности методики педагогического сопровождения художественно одаренных подростков как условия для благоприятного развития творческой самореализации и профессионального самоопределения.

В ходе исследования была проделана последовательная методическая работа в рамках естественного образовательного процесса. В качестве первого шага методической работы был изучен актуальный уровень развития творческой самореализации и профессионального самоопределения художественно одаренных подростков. При измерении уровня было выявлено преобладание среднего с тенденцией к низкому. Что послужило основой для разработки программы педагогического сопровождения, направленной на развитие творческой самореализации и профессионального самоопределения художественно одаренных подростков в художественной школе.

В процессе исследования стало понятно, что педагогическое сопровождение прекрасно раскрывается в проектной деятельности. Это связано с тем, что проект представляет собой один из личностно ориентированных способов обучения учащихся, связанных с практическим освоением и художественным преобразованием действительности, в процессе которой ученик саморазвивается и самореализуется [3]. Слово «проект» (в буквальном переводе с латинского – «брошенный вперед») толкуется в словарях как «план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предваряющий его создание». Это толкование получило свое дальнейшее развитие: «Проект – прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности и т.п., а проектирование превращается в процесс создания проекта» [Там же]. По К.М. Кантору, проект – это проявление творческой активности человеческого сознания, «через который в культуре осуществляется деятельностный переход от небытия к бытию» [4].

В ходе исследования был разработан проект для художественно одаренных подростков «Мое творческое портфолио». В данном проекте педагог является лишь наблюдателем за ходом творческой деятельности учащихся. В некоторых случаях учитель направляет и консультирует учащихся, помогает в поиске информации и средств для реализации творческих идей.

Проект «Мое творческое портфолио» включает несколько разделов, которые делят его на последовательные этапы. Разделы включают циклы дополнительных занятий, участие в международных, всероссийских и региональных конкурсах, мастер-классах, выставках и т.д.

В проекте «Мое творческое портфолио» принимали участие два класса художественной школы – 6 и 7 класс по 8-летнему образованию. По статистическим данным, количество учащихся, активно задействованных в творческой деятельности, увеличилось на 40%, также увеличилось количество успешных учащихся.

В связи с чем можно сделать вывод, что данный проект способствует повышению эффективности и качества образования, так как интегрирует в себе проблемный подход, активные методы и формы, обеспечивает связь обучения с жизнью и реализацию полученных знаний, умений, навыков в значимой учебно-творческой деятельности. Метод педагогического сопровождения полностью реализует цель проектной деятельности, так как педагог создает условия, при которых учащиеся самостоятельно и охотно приобретают новые знания из разных источников и учатся пользоваться данными знаниями для решения познавательных и творческих задач.

### **Библиографический список**

1. Рабочая концепция одаренности / Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д. и др. М.: Министерство образования Российской Федерации, 2003. 2-е изд. С. 8–12.
2. Качалов Д.В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей: дис. ... д-ра пед. наук. Шуя, 2011. 450 с.
3. Каргина Е.М. Метод педагогического проектирования: история и современность. Пенза: ПГУАС, 2014. С. 10–31.
4. Кантор К.М. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайна // Вопросы философии. 1981. № 11. С. 84–96.

## Раздел 4

# ПЕРЕДОВЫЕ ПРАКТИКИ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

---

### УЧЕБНО-ЦЕЛЕВОЙ КОНТЕКСТ УЧЕБНИКА МАТЕМАТИКИ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ЕГО ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE EDUCATIONAL AND TARGET CONTEXT  
OF A MATHEMATICS TEXTBOOK  
FOR ELEMENTARY GRADES AND ITS POTENTIAL  
IN THE DEVELOPMENT OF MENTAL OPERATIONS  
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

В.Н. Буракова

V.N. Burakova

Научный руководитель **М.В. Басалаева**,  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **M.V. Basalaeva**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Учебно-целевой контекст, формулировка, дидактический материал, визуализация, мыслительные операции.*

В статье рассматривается проблема использования потенциальных возможностей элементов учебно-целевого контекста учебника математики для начальных классов. Представлена структура учебно-целевого контекста на основе заданий из учебников, используемых в настоящее время.

*Educational and target context, formulation, didactic material, visualization,*

This article discusses the problem of using the potential of the elements of the educational and target context of a mathematics textbook for primary classes. The structure of the educational and target context is presented on the basis of tasks from textbooks currently used.

**У**чебно-целевой контекст учебника математики – это учебно-математический контекст, целевая направленность которого связана с изучаемым в данный момент или в перспективе предметом учебной деятельности, прямым или побочным, отраженным в тексте учебного материала [1].

Опираясь на задания из учебников математики разных учебно-методических комплектов, мы можем выделить в ней следующие общие элементы:

1. Дидактический материал (числовые данные, текстовый материал).
2. Формулировка задания.
3. Вопросы после задания.
4. Таблицы, схемы, рисунки, диаграммы и другие формы визуализации.
5. Ссылки, материалы дополнительного характера (информация из сторонних учебников или других тем, интернет-ресурсы).

Каждый элемент данной структуры имеет свои потенциальные возможности для развития мыслительных операций младших школьников, а также предметных и метапредметных учебных действий.

Так, дидактический материал подразумевает активизацию процесса мышления. Работа над тем или иным текстовым материалом, числовыми и буквенными данными основывается сразу на нескольких операциях.

Приведем пример задания из учебника математики для 3-го класса под редакцией М.И. Моро [2]:

«Начерти два отрезка. 1). Длина первого отрезка 10 см, второго отрезка в пять раз меньше. 2). Длина первого отрезка 4 см, а длина второго отрезка в 3 раза больше».

Здесь можно выделить два элемента: формулировка задания и дидактический материал. Не читая задание, а работая только с данными, учащиеся уже сравнивают, анализируют и синтезируют информацию, что говорит о развитии нескольких мыслительных операций.

Такие элементы учебно-целевого контекста, как формулировка и вопросы после заданий, задают способ организации деятельности учащихся, а также форму организации этой деятельности.

Например, формулировки из учебников математики под редакцией Н.Б. Истоминой [3], [4] выглядят следующим образом:

**10.** Верно ли утверждение, что в каждом столбце значения выражений одинаковы?

1) $68 - 9$	2) $37 + 4$	3) $80 - 9$	4) $42 + 8$
$67 - 8$	$36 + 5$	$79 - 8$	$43 + 7$
$66 - 7$	$35 + 6$	$78 - 7$	$44 + 6$

• Проверь свой ответ, вычислив значения выражений.

Рис. 1

**80.** Найди значения произведений различными способами.

1)  $98765 \cdot 9$     2)  $98765 \cdot 7$     3)  $98765 \cdot 5$   
 4)  $98765 \cdot 8$     5)  $98765 \cdot 6$     6)  $98765 \cdot 4$

• Сравни свои способы действия с рассуждениями Маши.

 Можно сначала умножить 98765 на 10. Это просто. Нужно приписать к числу 98765 ноль. Получим 987650. А теперь из данного числа вычтем 98765.

$\begin{array}{r} 987650 \\ - 98765 \\ \hline 888885 \end{array}$	Проверим: $\begin{array}{r} \times 98765 \\ 98765 \\ 888885 \\ \hline 888885 \end{array}$
$\begin{array}{r} 888885 \\ - 98765 \\ \hline 790120 \end{array}$	Проверим: $\begin{array}{r} \times 98765 \\ 790120 \\ 888885 \\ \hline 790120 \end{array}$

Из полученного числа вычтем опять 98765.

• Объясни действия Маши.

Рис. 2

Из примеров видно, что задания не сводятся к отработке практических навыков, а являются развивающими. В формулировках отражаются способы и формы организации деятельности. Прочитав задание, учащиеся мысленно выстраивают алгоритм действий и выбирают операцию, которой им необходимо воспользоваться.

Схемы, таблицы, рисунки и диаграммы являются способом визуализации и организации деятельности.

Приведем примеры:

**246.** Заполни таблицу.

Делимое	725	82536	25072	82009
Делитель	10		1000	
Неполное частное		825		
Остаток			72	9

Рис. 4

**4.** Длина дорожки в саду 35 м. Миша расчистил от снега 7 м дорожки, Ира — 5 м, а остальную часть дорожки расчистил папа. Поставь вопрос и реши задачу, используя чертёж.

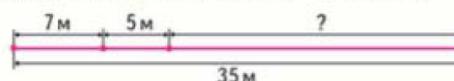


Рис. 5

Задание из учебника Н.Б. Истоминой (рис. 4) иллюстрирует способ организации деятельности [Там же]. С его помощью учащиеся актуализируют тему «Деление с остатком» в виде таблицы. Упражнение из учебника М.И. Моро (рис. 5) является способом визуализации [5]. Чертеж можно использовать как решение конкретной задачи, а также при решении аналогичных задач.

Ссылки и материалы дополнительного характера позволяют выйти за рамки привычной работы и организовать деятельность учащихся по-новому. В основном данный элемент не отражается в учебниках и дается в качестве дополнительного задания.

Исследуя элементы учебно-целевого контекста и предметное содержание учебников, мы пришли к выводу, что элементы действительно обладают потенциальными возможностями для развития мыслительных операций и имеют свои особенности.

## Библиографический список

1. Макаrenchенко М.Г., Пасечникова Н.В. Понятие учебно-целевого контекста текста учебника математики для начальной школы // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-uchebno-tselevogo-konteksta-teksta-uchebnika-matematiki-dlya-nachalnyh-klassov>
2. Моро М.И и др. Математика. 3 класс: учебник в 2 ч. М.: Просвещение, 2015. 112 с.
3. Истомина Н.Б. Математика. 2 класс: учебник в 2 ч. Смоленск: «Ассоциация 21 века», 2013. 120 с.
4. Истомина Н.Б. Математика 4 класс: учебник в 2 ч. Смоленск: «Ассоциация 21 века», 2013. 120 с.
5. Моро М.И., Бантова М. А. Математика 4 класс: учебник в 2 ч. М.: «Просвещение», 2015. 120 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ НЕУСПЕВАЮЩИМ ШКОЛЬНИКАМ

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO UNDERACHIEVING SCHOOLCHILDREN

А.Е. Ганюшкина

A.E. Ganyushkina

Научный руководитель **Л.А. Маковец**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогике и психологии начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»

Scientific supervisor **L.A. Makovets**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Школьная неуспеваемость, отставание, причины неуспеваемости, комплекс заданий и упражнений.*

В статье поднимается одна из актуальных проблем современного образования – школьная неуспеваемость. Проанализированы результаты констатирующего эксперимента и способы повышения уровня успеваемости младших школьников с помощью специальных заданий и упражнений.

*School failure, backlog, causes of failure, a set of tasks and exercises.*

The article raises one of the urgent problems of modern education – school failure. The results of the ascertaining experiment and ways to improve the level of progress of younger schoolchildren with the help of special tasks and exercises are analyzed.

Среди множества различных проблем психолого-педагогической практики ученые выделяют школьную неуспеваемость как одну из самых главных. Процент неуспевающих учеников наблюдается уже в период обучения в начальной школе [1, с. 37]. И, несмотря на степень изученности данного вопроса, учителя испытывают затруднения в выборе способов и приемов, способствующих улучшению положения отстающих. Кроме того, трудности у педагогов возникают в определении первопричин школьной неуспеваемости.

Нами было организовано исследование, позволяющее выявить причины неуспеваемости у учеников. На основе анализа психолого-педагогической литературы сформулированы следующие параметры:

1. Уровень развития когнитивных процессов.
2. Уровень сформированности мотивации.
3. Эмоциональное состояние.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 145 г. Красноярска. В исследовании принимало участие 25 обучающихся 1 «И» класса. В результате беседы с педагогом и наблюдения мы выявили четырех неуспевающих в классе. В ходе эксперимента у этих учеников обнаружилось проблемы, связанные с психологическим развитием. У них явно снижен уровень внимания, мышления и памяти, то есть уровень развития когнитивных процессов. В связи с этим нами был составлен комплекс упражнений, направленный на развитие именно этих процессов. Мы считаем, что такой комплекс упражнений приведет к повышению уровня успеваемости отстающих учеников [2, с. 95].

В наш комплекс включены следующие упражнения: «Кто точнее нарисует», «Исправьте ошибки», «Составь предложение из слов», «Близнецы». Уникальность этих упражнений заключается в том, что их можно подстроить под любую тему урока и под любую дисциплину. Их можно применять не только во время уроков, но и во внеурочной деятельности.

Кроме того, нами были подобраны задания, предназначенные для конкретных школьных дисциплин. Например, развитию внимания и мышления в процессе знакомства с новым произведением на уроке литературного чтения поможет упражнение «Разведчики», выполняя которое, обучающиеся должны внимательно слушать вопросы учителя и искать ответы в тексте. На уроках математики можно применять упражнение «Счет с помехой», «Цепочка слов» [3, с. 131]. Повысить уровень развития внимания на уроках окружающего мира мы предлагаем с помощью упражнения «Странный зоопарк». Оно может применяться при изучении разных тем.

Некоторые упражнения и задания можно использовать и на физминутках. Например, упражнение на внимание «Карлики и великаны», выполняя которое ученики должны внимательно следить за тем, что говорит учитель, а не за тем, что он делает. При слове «карлики» необходимо присесть, при слове «великаны» нужно вытянуть руки вверх и подняться.

Таким образом, анализ полученных результатов позволил нам убедиться в том, что школьная неуспеваемость – проблема, существующая в школах до сих пор. При выявлении отстающих необходимо определить, в чем именно проявляются дефициты учеников. Исследование показало, что низкий уровень развития когнитивных процессов может быть одной из причин возникновения неуспеваемости. Предложенный в статье комплекс заданий и упражнений может быть использован как на уроках, так во внеурочной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Дувалина О.Н., Карачун Е.А. Причины неуспеваемости учащихся младших классов // Педагогические науки. 2019. № 8. С. 37–39.
2. Волочков А.А. Успеваемость и когнитивное развитие в зависимости от учебной активности школьника // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2015. № 1. С. 87–97.
3. Анисимова Н.П., Смирнова А.В. Развитие внимания и памяти младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6. С. 127–138.

# КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## A SET OF EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF SPELLING VIGILANCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Е.И. Дудушкина

E.I. Dudushkina

Научный руководитель **М.В. Басалаева**,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **M.V. Basalaeva**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Орфографическая зоркость, орфограмма, орфографическая грамотность, диктант, младший школьник, эпистолярный стиль, социальная сеть.*

В статье рассматривается орфографическая зоркость как базовое и основополагающее умение в обучении младших школьников. Приведены результаты исследования актуального уровня развития орфографической зоркости, предложен комплекс упражнений, направленный на устранение выявленных дефицитов.

*Spelling vigilance, orthogram, spelling literacy, dictation, junior school student, epistolary style, social network.*

This article discusses spelling vigilance as a basic and fundamental skill in teaching younger schoolchildren. The results of the study of the current level of development of spelling vigilance are presented, a set of exercises aimed at eliminating the identified deficiencies is proposed.

Грамотно писать важно, чтобы быть понятным. Грамотно пишущий человек не делает ошибок потому, что он понимает то, о чем пишет. Именно эту сторону грамотности и развивает орфографическая зоркость.

ФГОС НОО ставит перед учителем конкретную задачу: научить ученика осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, применять орфографические правила при записи собственных и предложенных текстов, осознанно строить речевые высказывания [1]. В требованиях стандарта указано, что выпускник начальной школы должен осознавать правильную письменную и устную речь как показатель общей культуры человека.

В ходе констатирующего эксперимента мы установили, что лишь у 16% обучающихся уровень сформированности орфографической зоркости находится на высоком уровне. У 51% – средний уровень, у 33% – низкий уровень. Наше исследование показало наличие проблемы и обозначило основные дефициты:

1. Низкий уровень умения выделять орфографическое поле (находить ошибкоопасное место).

2. Недостаточная сформированность навыка ставить перед собой орфографическую задачу и умения ее решать.

3. Проблема с осуществлением орфографического контроля.

Нами был разработан комплекс упражнений, включающий два блока. Первый блок состоит из упражнений, нацеленных на развитие орфографической зоркости младших школьников по следующим направлениям: умение определить ошибкоопасное место в слове, умение определять тип орфограммы, умение осуществлять самопроверку с учетом дополнительных ошибок. Большинство школьников знает орфографические правила, но страдает от отсутствия умения «видеть» ошибкоопасные места. Орфографический лабиринт – набор упражнений, где ученик находит слова на определенную орфограмму, раскрашивает дорожку и решает определенную игровую задачу (рис. 1). Далее он сверяет свой «путь» с образцом и, как следствие, выполняет орфографический контроль.

		<b>ежик</b>	<b>удача</b>	<b>щучка</b>
		<b>плодовый</b>	<b>садовник</b>	<b>чай</b>
<b>жирный</b>	<b>чудо</b>	<b>стелька</b>	<b>гроза</b>	<b>столб</b>
<b>редька</b>	<b>строитель</b>	<b>лесник</b>	<b>вязать</b>	<b>журчат</b>
<b>дворец</b>	<b>девица</b>	<b>нож</b>	<b>грош</b>	<b>ужин</b>
<b>сова</b>	<b>суп</b>	<b>точка</b>		
<b>конец</b>	<b>дрозды</b>	<b>доска</b>		

*Рис. 1. «Орфографический лабиринт» «Помоги рыцарю победить дракона. Шагай только по клеткам со словами с безударными проверяемыми гласными в корне слова»*

Второй блок опирается на функционально-стилевое расслоение лексики. Мы предлагаем включить в учебную деятельность анализ текстов с различной лексикой. Особенного внимания достойны тексты писем, тексты в социальных сетях, так как эти виды наиболее популярны сейчас среди младших школьников.

В эпоху информационных технологий большими потенциальными возможностями в плане взаимодействия между людьми обладают эпистолярные тексты. Мы предлагаем ввести в учебный процесс анализ текстов эпистолярного жанра, тем самым повысив мотивацию изучению орфографии у школьников. Но если письма – это не всегда «достояние общественности», их читают только те, кому они адресованы, то записи и посты в Интернете могут посмотреть миллионы людей. Естественно, что при виртуальном общении, так же, как и при общении в реальной жизни, встречается немалое количество различного рода ошибок. Для предупреждения собственных ошибок в таких текстах школьникам предлагается анализировать чужие тексты с точки зрения соблюдения в них изученных орфограмм.

Типы заданий, предлагаемых школьникам при работе с текстами эпистолярного жанра, а также с текстами из социальных сетей:

1. *«Прочитайте текст, найдите ошибки и исправьте их, объясняя».*

2. *«Распределите слова с орфограммами на группы в зависимости от типа орфограммы».*

3. *«Найдите слова с орфограммой «...» » и др.*

Анализ текстов с различной лексической стороной речи можно включать как на уроках русского языка, так и во внеурочной деятельности по русскому языку.

Комплекс упражнений разрабатывался с опорой на следующие приемы: определение орфограмм на слух и выделение их в тексте; списывание текста и выделение орфограммы; исправление деформированного текста (текста с ошибками); классификация слов в соответствии с орфограммами; выбор слов из текста с заданной орфограммой.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2021.
2. Соловейчик М.С., Харченко О.О. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах. Начальная школа. 2006. № 17.

# ЗАЧЕМ МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНИКУ СДАВАТЬ ЭКЗАМЕН НА СКАЗОЧНИКА?

## WHY WOULD YOUNGER SCHOOLCHILD TO TAKE THE EXAM FOR THE STORYTELLER?

Е.В. Зырянова

E.V. Zyryanova

Научный руководитель **Г.С. Спиридонова**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **G.S. Spiridonova**,  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Устная монологическая речь, внеурочное занятие, младшие школьники, экзамен.*

В статье рассматривается проблема развития устной монологической речи. Представлено внеурочное занятие как способ развития у учащихся составления развернутого сюжетного высказывания.

*Oral monologue speech, extracurricular activities, younger students, exam.*

This article deals with the problem of the development of oral monologue speech. An extracurricular activity is presented as a way for students to develop a detailed plot statement.

**В** методике преподавания филологических дисциплин проблема развития устной монологической речи традиционно рассматривается как одна из важнейших. К вопросам совершенствования устной речи обращались Ф.И. Буславев, К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, И.И. Срезневский, В.П. Острогорский, В.П. Шереметьевский, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик.

Для того чтобы устная монологическая речь младших школьников развивалась лучше, мы провели эксперимент на базе МБОУ «Солонцовская СОШ им. генерала С.Б. Корякова» во 2Г и 2Д классах. Возраст обучающихся – 8–9 лет. Опираясь на разработку Т.А. Фотековой «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников» [1], мы проверили уровень развития устной монологической речи по следующим параметрам: последовательность, логичность, связность и законченность. В ходе эксперимента дети пересказывали басню Л.Н. Толстого «Два товарища».

Результаты получились такие: 33% участников эксперимента (7 человек) показали высокий уровень развития устной монологической речи, 43% – средний уровень (9 человек) и 25% – низкий уровень (5 человек). При этом показатели по параметру «последовательность» оказались выше, чем по всем остальным.

Для того чтобы повысить уровень устной монологической речи младших школьников, мы разработали комплекс внеурочных занятий «Школа сказочников». В основе нашего комплекса – идеи итальянского писателя Дж. Родари, изложенные в его знаменитой книге «Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй» [2].

Реализуя комплекс занятий на практике, мы решали следующие задачи:

1) познакомить младших школьников с приемами конструирования собственных сюжетов на основе уже известных;

2) мотивировать младших школьников на создание устных развернутых монологических сюжетных высказываний с помощью этих приемов, а также на восприятие и обсуждение чужих развернутых монологических сюжетных высказываний, созданных таким же образом;

3) развивать у младших школьников навык устного выступления-рассказывания, а также навык ведения обсуждения чужого высказывания.

Нами предусмотрено занятие вводного характера «Правила для сказочников». На нем обсуждается процесс (план) сочинения сказок и устанавливаются правила для обсуждения сказок, придуманных самими детьми. Эти правила должны использоваться на всех поселяющих занятиях, они могут дополняться и корректироваться в ходе сочинения и обсуждения новых историй.

Общая структура занятий

1. Знакомство с новым приемом на каком-то примере, предложенном учителем. При этом ученики сами пытаются объяснить суть приема и предлагают варианты названий для него.

2. Коллективное составление истории с помощью вновь введенного приема (в группах или в парах).

3. Рассказывание коллективно придуманных историй (дети выступают в роли авторов устных развернутых монологических сюжетных высказываний).

4. Обсуждение историй с учетом «Правил для сказочников» (дети выступают в роли критиков). В процессе обсуждения выбираются самые удачные истории, а «Правила для сказочников» дополняются и корректируются.

Затем на новых занятиях все повторяется снова, но уже с другими приемами (выворачивание сказки «наизнанку», придумывание продолжения известной сказки, «салат из сказок», «фантастический анализ»). Структура отдельного занятия легко варьируется в каждом конкретном случае.

Занятия проводятся еженедельно, раз в неделю. Наш комплекс включает в себя вводное занятие, 7 тематических блоков (по 2 занятия в каждом) и итоговое занятие. Всего 16 часов. Заключительное занятие (экзамен на сказочника) также включает составление собственной сказки и ее обсуждение.

Таким образом, участники наших занятий пробуют себя в роли сочинителей, развивая при этом возможность внятно и конструктивно строить речевое высказывание, а также уточняя представления о том, каким должно быть устное монологическое развернутое сюжетное высказывание.

### **Библиографический список**

1. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: АРКТИ, 2000. 367 с.
2. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. М., 1978. 96 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## FORMATION OF THE MAIN FUNCTIONS OF SPEECH ETIQUETTE OF SCHOOLCHILDREN

**В.В. Карташова**

**V.V. Kartashova**

Научный руководитель **И.В. Дуда**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики и психологии начального образования  
факультета начальных классов

ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **I.V. Duda**,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev*

*Речевой этикет, формулы речевого этикета, функции, факторы, младший школьник.*

**В статье рассматривается формирование основных функций речевого этикета младших школьников.**

*Speech etiquette, components, function, factors, primary schoolchildren.*

**The article discusses the formation of the main functions of speech etiquette of schoolchildren.**

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт в ряду приоритетных задач выделяет развитие способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции, «чувства языка».

Актуальность нашей темы определяется тем, что для младшего школьного возраста характерно интенсивное развитие речевого этикета, которое необходимо начинать с первой ступени обучения. Работать в данном направлении необходимо систематически и целенаправленно, так как еще в раннем детстве ребенок знакомится с формулами и функциями речевого поведения.

Внимание исследователей давно привлекают проблемы формирования функций речевого этикета младшего школьника. Об этом свидетельствуют работы А.А. Акишина, Б.В. Бушелевой, Т.А. Ладыженской, А.И. Савостьяна, Н.И. Формановской.

Под речевым этикетом подразумеваются не только формулы хорошего тона, но и языковые формы, которые обеспечивают успешный коммуникативный акт и способствуют установлению доверительных отношений с окружающими.

Н.И. Формановская на основе коммуникативной функции языка выделяет следующие специализированные функции речевого этикета: фатическую, конативную, регулятивную, императивную, аппелятивную [1].

Подробнее рассмотрим основные функции:

– *Фатическая функция*. Под данным термином будем понимать «контактную функцию», она означает установление и поддержание социального контакта.

Использование речевых формул, таких как *добрый день; приветствую; рад снова видеть тебя*, – помогает собеседникам создать благоприятную психологическую обстановку, поддержать общение в соответствии с социальными ролями участников.

– *Конативная функция*. Проявление принятого в обществе вежливого обращения друг к другу. Необходимо разграничивать речевые формулы на три группы: официальные (приветствую, позвольте попрощаться), нейтральные (здравствуйте, добрый день, до скорого) и неофициальные выражения (салют!; хеллоу!).

Следует соблюдать правила употребления речевых формул в речи, иначе это может привести к нестандартной ситуации. Так, если студент на экзамене, получив оценку, скажет преподавателю «*Пока!*», то такой способ прощания будет воспринят одногруппниками и преподавателем как проявление неуважения.

– *Регулятивная функция*. Данная функция относится ко всем проявлениям речевого этикета, поскольку выбор формулы при установлении контакта регулирует характер взаимоотношений собеседников.

При употреблении в речи этикетных формул необходимо учитывать следующие факторы:

– отсутствие тавтологии. Так, услышав: «Здравствуйте!», – подберите что-то подобное – «Доброе утро!» В ответ на «До свидания!» можно сказать «До скорого!»;

– время и место. Указывают на то, в какой промежуток времени или в каком месте происходит взаимодействие между собеседниками. Например, речевая формула «Доброе утро!» употребляется до 11 утра, «Добрый день!» – с 11 до 17 часов, а «Добрый вечер!» – с 17 до 22 часов;

– тон произнесения речевых формул, так как он влияет на установление контакта и его дальнейшее развитие. Например: «Будьте добры, пройдите на свои места».

– *Императивная (воздействующая) и апелятивная (призывная) функции*. Целесообразно разграничить данные функции, так как функция воздействия характерна для просьб, а призывная функция относится к ситуациями обращения. Тем не менее Н.И. Формановская отмечает, что данные функции связаны между собой, поскольку привлечь внимание собеседника – значит уже воздействовать на него [2].

Таким образом, на основе классификации функций речевого этикета Н.И. Формановской нами были охарактеризованы функции речевого этикета. Все они тесно взаимосвязаны и являются наиболее типичными для социальной коммуникации, поскольку от их реализации зависит успех коммуникативного замысла.

## Библиографический список

1. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: Икар, 2007. 478 с.
2. Формановская Н.И. Русский речевой этикет. Лингвистический и методический аспекты. М.: Ленанд, 2020. 128 с.

# МАГИЧЕСКИЙ КВАДРАТ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

THE MAGIC SQUARE  
AS ONE OF THE WAYS TO DEVELOP  
THE LOGICAL THINKING OF A JUNIOR SCHOOLCHILD  
IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN MATHEMATICS

О.М. Ковалева

O.M. Kovaleva

Научный руководитель **Н.Б. Тимофеева**,  
старший преподаватель кафедры теории  
и методики начального образования  
факультета начальных классов ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific adviser **T.B. Timofeeva**,  
Senior Lecture, Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Логическое мышление, магический квадрат, внеурочная деятельность, младший школьник, математика.*

В статье рассматривается вопрос применения магических квадратов в процессе развития логического мышления обучающихся. Актуальность рассматриваемого вопроса заключается в привлечении учащихся к решению нестандартных задач, которые встречаются в учебниках по математике, именно магический квадрат является одной из наиболее интересных нестандартных задач. В работе представлены различные виды магических квадратов, а также показана область применения этих фигур.

*Logical thinking, magic square, extracurricular activities, junior schoolchild, mathematics.*

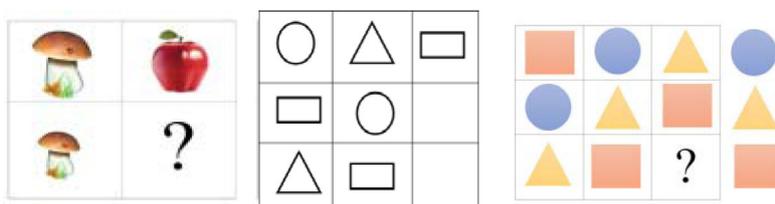
This article discusses the issue of using magic squares in the development of students' logical thinking. The relevance of the issue under consideration is to involve students in solving non-standard problems that are found in modern textbooks in mathematics, it is the magic square that is one of the most interesting non-standard tasks. The paper presents various types of magic squares, shows the scope of these figures.

**Л**огическое мышление у младшего школьника формируется в процессе того, как он познает окружающий мир, выстраивает закономерности, сравнивает, анализирует, устанавливает причинно-следственные связи.

Мы выявили, что во втором классе преобладают учащиеся с высоким и средним уровнем развития логического мышления, но есть также учащиеся, нуждающиеся в совершенствовании логического мышления. С этой целью мы предлагаем проводить работу с магическими квадратами.

По нашему мнению, деятельность с магическими квадратами необходимо выстроить с учетом повышения уровня сложности заданий [1]:

I этап. Знакомство с логическими квадратами. Работа по решению квадратов начинается с полных логических квадратов с изображением предметов. Такой вид заданий наиболее понятен младшим школьникам в силу того, что предметы, используемые в квадратах на первой ступени, им знакомы. Решение логических квадратов необходимо начинать с квадратов 2-го порядка и допускаются задания с одним признаком, например, количество или размер предметов. После работы с квадратами начального уровня сложности убирается детализация объектов и рисунки становятся более схематичными, добавляется новый вид квадрата – квадрат 3-го порядка, обучающиеся также выявляют один существенный признак (например: цвет, размер, назначение предмета и др.). Обучающиеся должны заметить закономерность и объяснить ее.



II этап. Знакомство с латинскими квадратами. Продолжая работать, мы предлагаем квадраты, в ячейках которых вместо картинок начинают появляться числа. Среди заданий олимпиадного характера встречаются латинские квадраты, в которых нужно найти какое-то определенное число. В качестве примера рассмотрим такое задание: «Заполни таблицу, используя числа 1, 2, 3, 4, 5, так, чтобы каждое число появилось в каждом столбике, каждой строчке и каждой диагонали ровно по одному разу. Первые несколько чисел уже расставлены. Какое число будет в центральной клетке?» [2].

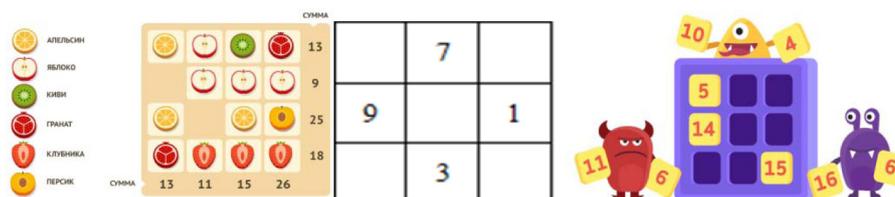
3	4			5
2				
		?		
				4

III этап. Знакомство с магическими квадратами. На данном этапе учащиеся учатся проверять, решать и составлять магический квадрат.

В задании на проверку «магичности» полного квадрата ученик должен сам проверить выполнение условий и обосновать «магичности» или «немагичности» квадрата [3].

67	1	43
13	37	61
31	73	7

Решение магических квадратов предполагает поиск числа, которое необходимо вставить в пустое окошко, и связано с вычислениями. Необходимо найти определяющую сумму (магическое число квадрата); рассчитать и вставить пропущенное число [4].



Когда обучающиеся смогут работать с квадратами самостоятельно, можно учить их создавать собственные магические квадраты. При этом дети могут создавать свои магические квадраты, исходя из собственного понимания «магичности».

Знакомство учащихся с магическим квадратом будет способствовать пониманию логики его построения, а также поэтапно, в соответствии с выявленной логикой, выстраивать недостающие элементы [5].

### Библиографический список

1. Якушкина Е.В., Суровцева А.О., Павлова О.А. Знакомство с магическими фигурами в начальном математическом образовании // Наука и школа. 2021. № 4. С. 209–221. URL: <http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/209221.pdf>
2. Дробышев Ю.А. Олимпиады по математике. М.: Экзамен, 2019. 38 с.
3. Мендыгалиева А.К. Некоторые виды нестандартных задач в начальном курсе математики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 17. С. 686–690. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46313.htm>.
4. Малых А.Е. Магические квадраты. Пермь: ПГПИ, 1992. 46 с.
5. Постников М.М. Магические квадраты. М.: Наука, 1964. 84 с.

# ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ФОТОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРОСТКОВ

## ART PHOTOGRAPHY AS A MEANS OF EDUCATING PATRIOTISM AMONG TEENAGERS

В.Н. Сеницына

V.N. Sinitsyna

Научный руководитель **Л.А. Маковец**  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»*  
Scientific adviser **L.A. Makovets**,  
*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Music and Art Education,  
Faculty of Primary School of the KSPU named after V.P. Astafieva*

*Фотография, фотоискусство, воспитание, патриотизм, подростки.*

Автор обращается к проблеме патриотического воспитания в России и определяет возможности фотографии в процессе воспитания патриотизма у подростков.

*Photography, photo art, education, patriotism, teenagers*

The author addresses the problem of patriotic education in Russia and determines the possibilities of photography in the process of educating patriotism among teenagers.

**П**атриотическое воспитание в РФ признается ключевым направлением. ФГОС основного общего образования определяет патриотическое воспитание как целенаправленную деятельность по формированию качеств, норм поведения гражданина и патриота своего Отечества. Осознание значимости воспитания патриотизма требует формирования у детей интереса не только к собственной личности, но и к своему народу, Родине. В этом современном педагогам может прийти на помощь фотография. Фотография – это прекрасное изобретение, посредством которого каждый из нас может передавать другим в верной копии все, чем было заинтересовано его зрение.

Фотография играет большую роль в общественной жизни, обладает свойством оперативности и убедительности [1]. Использование возможностей фотоискусства в процессе воспитания патриотизма у подростков – это новый подход в работе с детьми. Подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для становления гражданской позиции. Однако существующие методики и технологии не всегда помогают достичь желаемого результата. Ведущее место в социокультурной среде сегодня занимают визуальные продукты «технической» массовой культуры. Увлечение подростков и молодежи селфи – лучшее тому доказательство [2].

Патриотическое воспитание будущего поколения складывается из углубления знаний об Отечестве, возникновении интереса к истории малой Родины, появлению любви к своему городу и краю, родной природе, гордости за свое

происхождение. Тему патриотизма можно раскрыть через различные жанры и специальные виды съемки в фотографии: природный пейзаж, городской пейзаж, портрет и жанровая съемка, репортажная съемка.

Природный пейзаж. Фотография, как никакое другое средство, позволяет запечатлеть самые потаенные уголки природы родного края [3]. Природа дарит широкий спектр явлений и состояний, которые открываются человеку наблюдательному – с камерой в руках, которая всегда находится рядом [2]. Подросток в процессе работы над фотопейзажами начинает замечать и ценить те богатства, которые его окружают.

Городской пейзаж – это памятники воинам в тихих сквериках, это солнечные лучи в старом квартале и знакомство с теми, кто его спроектировал, это разноцветные крыши домов и разнообразие фасадов с памятными досками на них – ведь в каждом городе много своих героев. И это новый ракурс на историю.

Вернемся к героям – сколько известных личностей живут рядом с нами и остаются незамеченными для современной молодежи. Работа над портретами «замечательных людей» пробуждает чувство гордости за свой народ. К портрету близка жанровая фотография, однако она позволяет детям не только познакомиться с интересными людьми, но и попытаться через свои ощущения, чувства, сложившиеся патриотические ценности рассказать их истории миру.

Репортажная съемка – это жанр фотографии, в котором автор запечатлевает естественное течение событий, не пытаясь повлиять на них. Современное его понимание предполагает эмоциональность и личную интерпретацию происходящего фотографом [4]. Детям предлагается попробовать себя в этом жанре во время городских мероприятий патриотического, культурного либо социального направления.

Фотография – инструмент освоения мира. Искусство фотографии – это искусство красноречивого безмолвия, в котором молчание сюжетов и персонажей бывает более выразительным, чем самые громкие речи и пламенные призывы [5].

Подводя итог, считаем, что фотография непосредственным образом способствует развитию у подростков активного познания и выражения личностного Я, и обеспечивает комплексный подход в патриотическом воспитании.

### **Библиографический список**

1. Фотография в системе массовой коммуникации // ФОТОГРАФИЯ: Энцикл. справ. Минск: БелЭн. 1992. С. 72.
2. Вискунова А.А. Художественная фотография как средство воспитания эстетической культуры у подростков в условиях дополнительного образования // Образование и воспитание. 2019. № 3 (23). С. 31–33. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/127/4219/> (дата обращения: 20.04.2022).
3. Полякова З.В. Эколого-эстетическое воспитание средствами фотографии и будущее фотографии // Педагогический мир. Омск. 2010. URL: <https://dereksiz.org/ekologo-esteticheskoe-vospitanie-sredstvami-fotografii-i-budus.html> (дата обращения: 26.04.22).
4. Репортажная съемка: фоторассказ о важных событиях и повседневной жизни. URL: <https://veryimportantlot.com/ru/news/blog/reportazhnaya-semka?ysclid=l2fp84lhs8> (дата обращения: 26.04.22).
5. Кравченко Е.И. Мужчина и женщина: взгляд сквозь рекламу (социологические мозаики Эрвина Гоффмана) // Социологические исследования, научный и общественно-политический журнал РАН. 1993. № 2. С. 117–131.

# ВОЗМОЖНОСТИ РАБОТЫ С ИНОНАЦИОНАЛЬНЫМ ФОЛЬКЛОРОМ В ТЕАТРАЛЬНОМ КРУЖКЕ

## OPPORTUNITIES TO WORK WITH INONATIONAL FOLKLORE IN THE THEATER CIRCLE

А.П. Ткаченко

A.P. Tkachenko

Научный руководитель **Г.С. Спиридонова**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального образования  
факультета начальных классов  
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева»  
Scientific supervisor **G.S. Spiridonova**,  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Theory and Primary Education Methods,  
Faculty of Primary School, KSPU named after V.P. Astafiev

*Программа внеурочной деятельности, театральный кружок, инонациональный фольклор, младший школьник.*

Цель статьи заключается в описании программы внеурочной деятельности, направленной на развитие уровня восприятия инонационального фольклора младшими школьниками в театральном кружке.

*Extracurricular activities program, theater group, foreign folklore, junior school student*

The purpose of this article is to describe the program of extracurricular activities aimed at developing the level of perception of foreign folklore by younger students in the theater circle.

**М**ногонациональный состав Российской Федерации определяет условия воспитания подрастающих поколений. Процесс воспитания в такой стране происходит в условиях поликультурности.

Среди обязательных личностных результатов освоения основной образовательной программы в федеральном государственном образовательном стандарте обозначено формирование ценностей многонационального российского общества и уважительного отношения к культуре других народов [1].

Проанализировав урочную и внеурочную программы начального общего образования на предмет реализации в них рассматриваемого выше образовательного результата, мы решили провести констатирующий эксперимент, предположив при этом, что младшие школьники не достаточно глубоко воспринимают инонациональный фольклор.

Диагностику восприятия инонационального фольклора мы осуществляли по самостоятельно разработанным методикам. Методики разрабатывались в соответствии с требованиями ФГОС НОО [Там же] и методическими особенностями работы с фольклором в младших классах [2]. Разработанные методики позволяют изучить следующие критерии: умение выделить главное в содержании прочитанного; умение сопоставить текст инонационального фольклора с русским текстом, принадлежащим к тому же фольклорному жанру; умение выделить в тексте инонациональные слова, обозначающие названия бытовых предметов, культурные понятия и др. и пояснить их.

Базой для проведения констатирующего эксперимента стала МБОУ «Устюжская СОШ» Емельяновского района. В исследовании приняли участие обучающиеся 2 класса в количестве 16 человек. Программа диагностирования предполагает последовательную работу, состоящую из трех блоков: первый блок – работа с киргизскими пословицами, второй блок – работа с армянскими загадками, третий блок – работа с монгольской сказкой.

Общий результат по завершении выполнения заданий: 43,75% (7 человек) обучающихся имели средний уровень восприятия инонационального фольклора, 43,75% (7 человек) обучающихся показали низкий уровень восприятия инонационального фольклора и 12,5% (2 человека) обучающихся, выполнив задания, вышли на высокий уровень восприятия инонационального фольклора.

Среди наиболее часто встречающихся ошибок можно выделить следующие: неумение воспринимать инонациональный текст целостно, видеть в нем смысл; неумение интерпретировать метафоры; неумение видеть, замечать инонациональные слова и интерпретировать их, опираясь на контекст.

Анализируя полученные данные, можно заметить, что проблема восприятия инонационального фольклора младшими школьниками стоит достаточно остро.

На основании полученных результатов нами было принято решение использовать кружковую деятельность как форму обучения, которая будет способствовать повышению показателей уровня восприятия инонационального фольклора обучающимися младших классов.

Опираясь на классификацию Д.А. Тхоржевского, мы решили остановиться на непредметной форме кружковой деятельности, а именно на художественной (театральной) [3].

Программа театрального кружка рассчитана на один учебный год со структурным разделением на полугодия. За год программой предусмотрена работа с двумя фольклорными произведениями (сказки). В одно полугодие планируется работа с киргизской сказкой «Догадливый судья», во второе – с армянской сказкой «Хозяин и работник». Результатом работы в кружке выступает разработка и демонстрация спектаклей по изученным произведениям.

Занятия планируется проводить в соответствии с требованиями к организации работы кружка, то есть раз в неделю. Отводимое на занятие время – один или два часа (в соответствии с целью занятия).

Общая схема занятий имеет следующий вид: 1. знакомство с многонациональным составом Российской Федерации (1 час); 2. чтение и анализ фольклорного произведения (2 часа); 3. характеристика героев фольклорного произведения (2 часа); 4. написание сценария по мотивам фольклорного произведения (2 часа); 5. распределение ролей, подготовка оформительского материала (2 часа); 6. репетиция (2 часа); 7. репетиция (2 часа); 8. репетиция (2 часа); 9. генеральная репетиция (1 час); 10. демонстрация спектакля по мотивам фольклорного произведения (1 час); 11. обсуждение проделанной работы, рефлексия (1 час).

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: официальный сайт. 2016–2021. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 17.04.2022).
2. Божок А.Л. Фольклор как средство развития личности младшего школьника // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/folklor-kak-sredstvo-razvitiya-lichnosti-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 17.04.2022).
3. Виды кружков трудового обучения. Классификация кружков // cyberpedia.su. URL: <https://cyberpedia.su/12ха326.html> (дата обращения: 17.04.2022).

Молодежь и наука XXI века

XXIII Международный научно-практический форум студентов,  
аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы региональной научно-практической конференции  
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 28–29 апреля 2022 г.

*Электронное издание*

Редактор *А.П. Малахова*  
Корректор *Ж.В. Козуница*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 8(319)217-17-52, 8(319)217-17-82

Подготовлено к изданию 23.08.2022.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 17,4