

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

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

Красноярск, 23–24 апреля 2020 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2020

ББК 74.00
С 437

Редакционная коллегия:

Кандидат психологических наук, доцент

Е.В. Гордиенко (отв. ред.)

Кандидат психологических наук, доцент

Н.А. Мосина

Кандидат педагогических наук, доцент

Е.М. Плеханова

Кандидат психологических наук, доцент

М.В. Сафонова

С 437 Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы региональной научно-практической конференции. Красноярск, 23–24 апреля 2020 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.В. Гордиенко; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – 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 978-5-00102-449-1

Рассматриваются проблемы современного начального образования: развитие личности младшего школьника и учителя, проблемы обучения и воспитания, развитие личности через искусство.

Сборник адресован преподавателям, аспирантам, студентам, учителям, практическим психологам и всем интересующимся проблемами педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-449-1

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

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аблова Д.В. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ДРУЖБЕ	6
Алиханьян Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ	9
Борисова А.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	12
Бородин М.Ю. ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЕ ОТКРЫТИЕ ТРАНСФЕРА ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	15
Власова О.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДОВ ПОощРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ И САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	18
Волкова О.С. ИЗУЧЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	21
Гайдаренко С.М. СПОСОБНОСТЬ К ЭМПАТИИ КАК ТРЕБОВАНИЕ К ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	24
Гойда Т.Е. ЖЕСТОКОСТЬ СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	27
Громоздова О.А. ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	29
Дрыжук Т.В. ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	32
Кондратьева Н.А. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	35
Кунеева М.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «ГРУППЫ РИСКА»	38
Маринина А.Е. К ВОПРОСУ О МАНИПУЛЯТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	41
Нохрина Е.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЯГКИХ НАВЫКОВ (SOFT SKILLS) В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	44
Ольхова Ю.В. КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВА: КЛЮЧЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	47
Привалихина В.А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	50

Райская А.И. ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	53
Сафиянова А.Ф. СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ВОРОВСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	56
Филиппова Е.А. ТРАНСФОРМАЦИЯ ЧУВСТВА ВИНЫ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	58
Цемина А.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О МИРЕ ТРУДА И ПРОФЕССИЙ.....	60
Яковлева А.П. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	63

Раздел 2.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Артюхова Н.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАНА РАБОТЫ С ЗАДАЧЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....	66
Белоногова Е.В. ИЗУЧЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	69
Босикова Е.В. ОПИСАНИЕ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССА.....	72
Буракова В.Н., Басалаева М.В. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНО-ЦЕЛЕВОГО КОНТЕКСТА ТЕКСТА УЧЕБНИКОВ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	75
Горшкова П.С. ОПРЕДЕЛЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРАВИЛЬНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА.....	78
Еремина В.Г. РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ С ПРОПОРЦИОНАЛЬНЫМИ ВЕЛИЧИНАМИ.....	81
Ищенко А.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	84
Костылева Т.Л. ВЫЯВЛЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	87
Мастяева Е.В. АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ И АНАЛИЗ.....	90
Медведева Ю.А. РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ОЦЕНИВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	93
Москова О.Ю. ХАРАКТЕР РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ШКОЛЬНИКА С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	96

Румянцева А.Д. ВОЗМОЖНОСТЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ.....	99
Рыженко Д.А. АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ТАБЛИЦАМИ И ДИАГРАММАМИ У УЧАЩИХСЯ 3–4 КЛАССОВ	102
Сулейманова Х.А. ГРУППОВЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	105
Ткаченко А.П. СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СУФФИКСОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ГЛАЗАМИ ЕГО НОСИТЕЛЕЙ.....	108
Федосеева А.А., Тимофеева Н.Б. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	111
Шумская А.А. СЛОВОТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	114

Раздел 3. ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Буракова П.П. ЛЕПКА ИЗ ГЛИНЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	117
Иванова Т.А. ВЛИЯНИЕ ТЕХНИКИ «ГРАТТОГРАФИЯ» НА РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	120
Ларченко В.А. КАК УВЕСТИ ШКОЛЬНИКА ОТ ИЛЛЮЗИЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ВЫСОКУЮ ИЛЛЮЗИЮ ИСКУССТВА?.....	123
Метляева А.А. ЗАНЯТИЯ КЕРАМИКОЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	126
Милкина Д.С. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ХРИСТОС И ГРЕШНИЦА» В.Д. ПОЛЕНОВА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	129
Попкова Н.А. ВОСПРИЯТИЕ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ.....	132
Шевчук К.С. АРТ-ПРОСТРАНСТВО – СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ КАК ВЫСШЕЙ НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ	135
Юрикова А.А. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ – ДРУГ ИЛИ ВРАГ?	138
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	141

Раздел 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ДРУЖБЕ

SOCIAL REPRESENTATIONS OF MODERN PRIMARY SCHOOL CHILDREN ABOUT FRIENDSHIP

Д.В. Аблова

D.V. Ablova

Научный руководитель **М.В. Сафонова** –
*канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **M.V. Safonova** –
*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Социальные представления, дружба, друг, межличностные отношения, младший школьный возраст.

В статье рассматриваются социальные представления о дружбе. Дается сравнительный анализ представлений о дружбе в разных возрастных группах младших школьников. Анализируются причины возрастных различий в дружеских отношениях

Social representations, friendship, friend, interpersonal relationships, primary school age.

Social representations of friendship are presented in the article. Contrastive analysis of ideas of friendship in different age groups of primary schoolchildren is given. The reasons of age differences in friendly relations are analyzed.

Проблема межличностных отношений в социальной психологии является одной из тех, которая не теряет своей актуальности с течением времени. Вопросы специфических особенностей межличностных отношений, механизмов их формирования и развития продолжают интересовать исследователей.

Актуальность обращения к изучению дружбы обусловлена значительными переменами в обществе, которые повлияли на ценностные ориентации человека в сфере межличностных отношений. Люди всех времен и народов почитают дружбу величайшей социальной и нравственной ценностью. В научных исследованиях в зависимости от исходных теоретико-методологических установок дружба

рассматривалась как своеобразная форма обмена, удовлетворение эмоциональных потребностей, информационный процесс взаимного познания, социальное взаимодействие индивидов, уникальный и неповторимый диалог личностей.

Одно из определений дружбы согласно психологическому словарю – это межличностные отношения, основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов, симпатии. Здесь нравственные нормы соблюдаются самым строгим образом: так, как они в идеале должны были бы соблюдаться всеми [1].

Младший школьный возраст очень важен для формирования основных структурных компонентов личности. Близкие дружеские взаимоотношения, по мнению ряда исследователей, возникающие именно в период младшего школьного возраста, к концу становятся крайне значимой сферой отношений для самих детей (И.С. Кон, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин) [2].

Рассматривая проблему социальных представлений (Э. Дюркгейм, С. Московичи, Д. Жодле, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Л.Г. Почебут) современных младших школьников о дружбе, мы изучили актуальный уровень развития представлений о дружбе у младших школьников [3].

В исследовании приняли участие 94 школьника 1–4 классов в возрасте 7–10 лет, в том числе 36 мальчиков и 58 девочек, обучающихся на базе одной из школ г. Красноярск. Был подобран диагностический комплекс: метод свободных ассоциаций, проективное сочинение на тему «Настоящий друг», методика незаконченных предложений.

По итогам ассоциативного эксперимента, для всех ассоциаций, не являющихся единичными, была определена частота встречаемости (вес) и проведено ранжирование по этому показателю. Считается, что если в группе из 20-30 человек ассоциация при описании какого-либо стимула использована тремя или большим количеством человек, то она использована неслучайно и может быть включена в ассоциативную семантическую универсалию стимула для данной группы.

Таблица

Семантические универсалии «дружба» и «друг» младших школьников

Дружба	Вес			Друг	Вес		
	7–8 лет	9 лет	10 лет		7–8 лет	9 лет	10 лет
Радость	0,7	0,66	0	Дружба	0,47	0,38	0,41
Друг	0,64	0,8	0,58	Радость	0,3	0,47	0
Веселье	0,34	0,33	0,32	Веселье	0,34	0,14	0,29
Счастье	0,21	0,42	0,09	Друзья	0,34	0,14	0
Грусть	0	0,23	0	Счастье	0,04	0,28	0
Чувства	0	0,19	0	Имя друга	0,6	0,66	0
Подарки	0,17	0	0	Поддержка	0,08	0,23	0,09
Помощь	0,3	0,52	0,22	Преданность	0,14	0,33	0,12
Игры	0	0	0,27	Помощь	0	0	0,30
				Игра	0	0	0,19

Исходя из данных, предоставленных в таблице, можно сделать вывод о том, что школьники разного возраста (7–10 лет) отдают свое предпочтение личностным характеристикам, чертам характера друга. На главный план семантической универсалии младших школьников выходят радостные чувства, веселье, счастье, взаимопомощь, поддержка, ассоциация с другом. Но младшие дети (7–8 лет) больше основываются на положительных качествах друга и на том, что они могут получить в дружеских отношениях: радость (0,7), друга (0,64), веселье (0,34), подарки (0,17), также ассоциируют имя своего друга (0,6). К 9 годам дети тоже указывают на положительные чувства дружбы: радость (0,66) и счастье (0,42), но при этом уже не ассоциируют дружбу с подарками, а уделяют особое внимание взаимопомощи (0,52), преданности (0,33) и поддержке (0,23). Стоит отметить, что дети 9 лет ассоциируют дружбу не только с положительными чувствами, но и с чувством грусти (0,23). В 10 лет дети уже совсем не ассоциируют дружбу с потребительскими компонентами, такими, как подарки от друга, но все еще определяют дружбу игрой (0,27). Тем не менее к 4 классу дети не утрачивают внимания в определении дружбы помощью (0,30), притом стоит отметить, что они готовы не только получать помощь, но и оказывать ее в ответ. Также в этом возрасте актуальны положительные качества друга: веселье (0,29), преданность (0,12), оказание поддержки (0,09), но уже не так важны чувства радости.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, была выделена группа детей, нуждающаяся в формировании социальных представлений о дружбе. В процессе теоретического анализа и на основании полученных результатов были содержательно раскрыты психолого-педагогические стратегии для разработки программы занятий с детьми.

Библиографический список

1. Психология. Словарь; под общ. ред. Петровского А.В. М., 2000. С. 450.
2. Психология младших школьников; под ред. В.В. Давыдова. М: Академия, 2012. 175 с.
3. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд. Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3–18.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

FORMING TOLERANT ATTITUDE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN MULTINATIONAL ENVIRONMENT

Н.Г. Алиханьян

N.G. Alikhanyan

Научный руководитель **Л.А. Маковец** –
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального
образования КГПУ им. В.П. Астафьева

Scientific adviser **L.A. Makovets** –
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Толерантность, формирование, младший школьник, многонациональная среда, педагогическая деятельность.

В статье обсуждается проблема формирования толерантности в многонациональной среде. Даны психолого-педагогические характеристики младших школьников и, в частности, детей, составляющих этническое меньшинство. Сформулированы рекомендации для педагогов по успешному формированию толерантности.

Tolerance, development, primary schoolchild, multinational environment, pedagogical activity.

This article discusses the problem of tolerance development in a multinational environment. The psychological and pedagogical characteristics of primary schoolchildren and, in particular, children constituting an ethnic minority are given. Recommendations for educators to successfully form tolerant attitude among pupils are formulated.

Для начальной школы проблема воспитания толерантной личности актуальна сама по себе. На этом жизненном этапе начинает складываться взаимодействие между детьми, пришедшими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и опытом коммуникативной деятельности. Для плодотворного обучения в классе педагогу необходимо свести эти противоречия в процессе взаимодействия к некой общей основе. Поэтому мы считаем, что необходимо активизировать процесс формирования толерантности детей в многонациональной среде.

Изучением данной проблемы активно занимались Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, Ю.В. Бромлей и др.

Асмолов А.Г. рассматривает толерантность как «индивидуальное свойство, заключающееся в способности к саморегуляции при фрустрирующих воздействиях среды» [1].

Наиболее полно сущность толерантности изложена в «Декларации принципов толерантности», принятой ООН по вопросам образования, науки и культуры. В Декларации указано, что «толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Толерантность – это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека» [2].

Для воспитания толерантности в среде младших школьников необходимо знать их психолого-педагогические особенности. В этот период, по исследованиям Ж. Пиаже, происходит осознание ребенком принадлежности к национальной группе. В младшем школьном возрасте ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой и способен отмечать уникальность истории, традиционной бытовой культуры иных народов.

Исходя из сказанного выше, именно в начальных классах учителю важно заниматься активным формированием толерантности.

Для того чтобы процесс воспитания толерантности протекал успешно, необходимо знать психологические особенности детей-мигрантов. В.В. Гриценко и Н.Е. Шустова утверждают, что в процессе миграции возникает целый комплекс «детских проблем». Среди них самыми важными являются:

- психологические стрессы, связанные с вынужденной сменой места жительства;
- кризис идентичности, нарушения в системе ценностей и социальных норм;
- неудовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности и самим собой;
- трудности вживания в новую для ребенка среду общения [3].

На наш взгляд, для успешного формирования толерантности в младшем школьном возрасте необходимо проведение следующих воспитательных работ:

- 1) по ознакомлению детей с принципом уважения человеческого достоинства;
- 2) по пониманию детьми того, что каждый человек – уникальная личность;
- 3) по пониманию учащимися принципа взаимодополняемости как основной черты различий;
- 4) по пониманию принципа взаимозависимости как основы совместных действий.

Формирование толерантности – продолжительный и непрерывный процесс. Деятельность педагога по воспитанию толерантности обучающихся может осуществляться как на уроке, так и во время внеурочных занятий.

На уроках окружающего мира детям рекомендуется давать дополнительные темы для докладов, связанные с особенностями культуры учащихся, составляющих этническое меньшинство. На уроке литературного чтения можно познакомиться со сказками других народов или выбрать произведения, где раскрывается тема толерантности.

Во внеурочной деятельности можно предложить проведение таких игровых упражнений, как: «Как быть толерантным в общении», «Паутина предрассудков», «Представление с чужих слов» и других [2].

Таким образом, воспитание толерантности у младших школьников – целенаправленный, планомерно организованный процесс. Формирование толерантности не может и не должно быть эпизодическим, оно даст хорошие результаты лишь в том случае, когда проблема воспитания толерантности будет решаться систематически.

Библиографический список

1. Николаева И.И., Слепцова С.Л. Формирование толерантности младших школьников в многонациональной среде // Наука и современность. 2011. № 10.
2. Байбородова Л.В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 1 (31).
3. Ушева Т.Ф., Мункоева Н.А. Социальная адаптация детей-мигрантов в общеобразовательной школе // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. № 8. С. 47–57.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

SPECIAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL ATTRACTIVENESS OF A TEACHER FOR SCHOOL STUDENTS

А.В. Борисова

A.V. Borisova

Научный руководитель **М.В. Сафонова** –
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии началь-
ного образования КГПУ им. В.П. Астафьева

Scientific adviser **M.V. Safonova** –
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Межличностная аттракция, психологическая привлекательность педагога, взаимоотношения «педагог–ученик».

В статье рассматриваются результаты определения уровня психологической привлекательности педагога для обучающихся. В исследовании приняли участие 24 учителя, описаны характерные признаки межличностной аттракции в системе взаимоотношений «педагог–ученик».

Interpersonal attraction, psychological attractiveness of a teacher, «teacher-student» relationship.
In the article the results of determining the level of psychological attractiveness of a teacher for school students is analyzed. 24 teachers took part in research; characteristic features of interpersonal attraction in the system of relationship «teacher- student» are described.

Профессиональная деятельность педагога представляет собой многомерное пространство, которое состоит из трех основных компонентов: педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя (В.А. Кан-Калик, 1987; С.В. Кондратьева, 1984; Н.В. Кузьмина, 1983; Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, 1981; А.К. Маркова, 1986; Л.М. Митина, 1994; А.В. Петровский, 1982; В.А. Сластенин, 1990; А.И. Щербаков, 1967 и др.). Эти три компонента способны тем или иным образом влиять на развитие аттракции между учителем и учеником.

Область изучения аттракции начала свою историю относительно давно, однако до сих пор нет четкого и однозначного определения этого явления. Большое количество зарубежных психологов принимают предложенное Т. Ньюкомом определение аттракции как ориентации, установки на другого человека, выраженной в терминах знака и интенсивности [1].

В исследовании мы определяем уровень психологической привлекательности педагога для обучающихся по следующим критериям:

1. Готовность к сотрудничеству с учащимися и их родителями.

2. Эмоциональная контактность, проявляющаяся в отзывчивости, способности к сопереживанию, в высоком уровне эмоциональной стабильности, педагогической толерантности в разных конфликтных ситуациях.

3. Умения говорить правильно и выразительно, жестом, взглядом, мимикой выразить свои чувства и отношения, управлять своим психическим состоянием, видеть себя со стороны.

4. Знание педагога самого себя, свои личные и профессиональные качества, что лежат в основе самоотношения и самооценки учителя.

5. Процесс понимания партнера по взаимодействию, т.н. социальная перцепция.

Цель исследования: выявить соответствие портрету привлекательного учителя в системе межличностных отношений «педагог–ученик». В нем приняли участие 24 учителя младших, средних и старших классов. Респондентам были предложены Тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект» и тест Н. Холла «Эмоциональный интеллект».

По результатам методики Дж. Гилфорда «Социальный интеллект» выявилось, что 79,2 % учителей обладают социальным интеллектом ниже среднего, а 12,5 % обладают средним социальным интеллектом. Это характеризуется не ярко выраженным интересом к социальным проблемам, проявлением организаторских способностей, невысоким интересом к познанию себя и способностью к рефлексии. У 8,3 % отмечается низкий уровень социального интеллекта, что характеризуется трудностями в понимании и прогнозировании поведения людей, усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Анализ методики Н. Холла «Эмоциональный интеллект» показал, что 66,6 % учителей имеют низкий эмоциональный интеллект. Им свойственны низкая самооценка, подавленность, безосновательное ощущение вины, состояние депрессии. Возникают сложности эффективного взаимодействия с внешним миром, социальный неуспех, недовольство окружающими. У 33,3 % опрошенных средний уровень эмоционального интеллекта. Таких педагогов отличают способность управления не только своими эмоциями, но и эмоциями других людей, своевременное выявление недовольства, возражения и предупреждение их проявления, самомотивация, достижение целей и успехов.

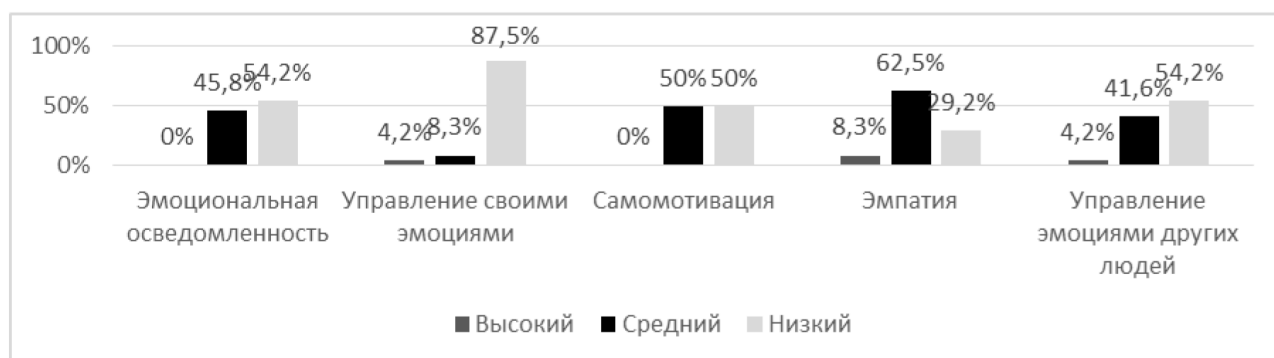


Рис. Результаты по отдельным шкалам методики Н. Холла «Эмоциональный интеллект» (распределение в %)

Интерпретация результатов по отдельным шкалам показала, что лучше всего у педагогов развита эмпатия как составляющая привлекательности, они способны к сочувствию и сопереживанию, по этому критерию педагоги показали преимущественно средний уровень, хотя отмечается и незначительная часть с высоким уровнем проявления эмпатии.

При этом эмоциональная осведомленность (осознание и понимание своих эмоций и эмоций других людей, постоянное пополнение собственного словаря эмоций, способность понять, что именно испытывает другой человек), а также способность управлять эмоциями других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей: успокоить, активизировать, воодушевить и т.п.) развиты хуже – более чем у половины педагогов они проявляются на низком уровне.

Управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость и т.д., произвольное управление своими эмоциями) у 87,5 % педагогов находится на низком уровне. Самомотивация (управление своим поведением за счет управления эмоциями) у половины опрошенных находится на среднем уровне, а у другой половины – на низком.

Поскольку развитая межличностная аттракция между учителем и учеником не только улучшит общение в своем глубоком смысле между его субъектами, но и позволит положительно влиять и управлять им для более эффективного и продуктивного взаимодействия, необходимо эту аттракцию развивать. Следовательно, дальнейшие усилия будут направлены на разработку программы по работе с учителем начальных классов для повышения его привлекательности.

Библиографический список

1. Гозман Л.Я. Теоретические предпосылки и методы исследования межличностной аттракции. М.: Наука, 1983. 64 с.

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЕ ОТКРЫТИЕ ТРАНСФЕРА ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

PSYCHOANALYTIC DISCOVERY OF TRANSFER FOR PSYCHOLOGICAL COUNSELING

М.Ю. Бородин

M.Y. Borodin

Научный руководитель **Е.В. Гордиенко** –
*канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **E.V. Gordienko** –
*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Трансфер, перенос, чувства, психоанализ, терапевт.

Данная статья направлена на описание важности трансферных реакций клиента в процессе психологического консультирования.

Transfer, transferential relationships, feelings, psychoanalysis, therapist.

This article is aimed at describing the importance of a client's transfer reactions in the process of psychological counseling.

Трансфер – применяемый в психоанализе З. Фрейда термин, означающий перенос на психотерапевта эмоционального отношения клиента к значимым для него людям – отцу, матери и пр. [1].

Перенос – влияние ранее сформированного стереотипного действия (навыка) на овладение новым действием, на новые отношения [1].

Реакции трансфера или переноса являются весомым подспорьем в работе психоаналитика, а также психолога-консультанта. Реакции переноса присутствуют у всех пациентов, проходящих длительную психотерапию, поскольку в кратковременном режиме встреч перенос может и не состояться.

Понятие переноса относится к особенному виду отношений между терапевтом и клиентом. Их главной характеристикой является переживание чувств по отношению к личности, которые изначально этой личности не адресованы. Эти чувства были направлены на другую эмоционально значимую личность из прошлого. З. Фрейд писал, что перенос есть повторение, новое «издание» старых объектных отношений [2].

Перенос может содержать в себе любые компоненты отношений, будь то возбуждения, страхи, фантазии, отношения, идеи или же защиты против них. Данное явление возникает как в контексте терапии между клиентом и консультантом-аналитиком, так и в контексте других межличностных отношений. Однако это

не означает, что человеческие отношения целиком состоят из реакций переноса. Так как перенос не является реальным событием в контексте временных рамок, то в межличностных отношениях присутствуют еще и реакции «здесь и сейчас», без примесей прошлых переживаний.

Из вышесказанного следует, что перенос априори становится неуместным, поскольку те реакции, которые испытывает клиент, были важны в какой-то конкретной ситуации из его прошлого, но чувства, которые переносит клиент, были подавлены и вытеснены. Повторение этих чувств в настоящее время может быть точным дублированием прошлого опыта или же трансформированным в новый вид. Говоря терапевтическим языком, чувства не были отреагированы. Клиент о них может не заявлять прямо, но так или иначе эти чувства являются причиной его душевного дискомфорта, а значит, должны быть замечены и проработаны.

Бывает так, что фантазии детства переживаются в настоящем. Клиенты будут переживать по отношению к аналитику чувства, которые могут носить сексуальный характер по отношению к отцу, но позже проявляются в виде повторения желания, первоначально представленного как детская фантазия.

Объекты, которые являются источником переноса, являются эмоционально значимыми людьми ранних лет жизни клиента. Как правило, это родители или заменяющие их лица, которые окружают ребенка любовью и заботой, также лица, являющиеся соперниками, к примеру, братья и сестры. Интересно, что реакции трансфера могут проистекать от актуальных фигур, однако в процессе анализа выяснится, что эти фигуры являются лишь вторичным прообразом фигур из детства. Реакции трансфера являются возможными в позднем возрасте по отношению к фигурам, выполняющим специальные функции, первоначально выполнявшиеся родителями. Таким образом, возлюбленные, учителя, знаменитости и т.д. склонны активизировать трансферные реакции. Удивительно, но трансферные реакции возможны по отношению к неодушевленным предметам и животным, в процессе анализа выяснится, что они являются прообразами важного взрослого из детства [3].

Трансферные реакции являются бессознательными. Однако клиент может осознавать некоторые аспекты трансфера, к примеру, что его реакция является не совсем уместной, но он не понимает ее истинного значения. Так же он может рационально осознавать источники трансферной реакции, но важные эмоциональные или же инстинктивные компоненты этой реакции ему недоступны [4].

Подводя итог, хотелось бы подчеркнуть важность одного из открытий психоанализа реакций переноса. Безусловно, у трансфера есть свои классификации и способы проявления. Но это несколько не упрощает уникальность, информативность и красоту данного явления. Безусловно, основная работа, связанная с анализом трансферных реакций, и работа с ними принадлежит психоаналитической терапии, тем не менее знания об описанном явлении могут помочь и терапевтам в различных подходах психологического консультирования. Возможно, на длительной дистанции эти знания помогут психологу-консультанту понять, в каком направлении осуществить работу и какие гипотезы стоит проверить.

Библиографический список

1. Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты. М.: АСТ, 2008. 160 с.
2. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции; пер. с нем. Г.В. Барышниковой; под ред. Е.Е. Соколовой и Т.В. Родионовой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 448 с.
3. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. СПб., 1994. 432 с.
4. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2007. 976 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДОВ ПОощРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ И САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

RELATIONSHIP BETWEEN METHODS OF ENCOURAGEMENT AND PUNISHMENT AND SELF-ESTEEM OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

О.В. Власова

O.V. Vlasova

Научный руководитель **М.В. Сафонова** –
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **M.V. Safonova** –
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Воспитание, поощрение, наказание, самооценка.

В статье рассматривается взаимосвязь применения по отношению к младшему школьнику таких методов воспитания, как поощрение и наказание и уровня его самооценки.

Education, encouragement, punishment, self-esteem.

The article examines the relationship between the use of such methods of education as encouragement and punishment and the level of self-esteem in relation to a primary school child.

Воспитание, по Ушинскому, – постоянное духовное общение взрослого и ребенка – является составной и необходимой частью образования, представляет собой приобщение человека к культурным ценностям, в его процессе человек принимает и развивает свою роль в социуме, его общественную значимость. Ближайшее окружение ребенка: родители, воспитатели, учителя – должны помогать ребенку чувствовать и понимать себя, учить его выстраивать свои действия и желания в соответствии с действиями других людей [1].

Должно существовать разумное соотношение между критикой и похвалой, все, к чему прикасается ребенок, не нуждается в поощрении и безоговорочной похвале, а наказание и выговор за совершение чего-либо отрицательного – тоже не нуждается в постоянстве. В ситуациях, когда наказания превышают поощрение, младший школьник вскоре начнет избегать любой коммуникации с родителями, зная, что они причиняют ему вред. А в ситуациях с обратным соотношением методов воспитания ребенок перестанет видеть авторитетность в родителях, так как будет уверен, что все, к чему он прикасается, будет иметь благоприятных исход и не повлечет за собой осуждения значимого взрослого [2]. Что же касается наказания, то, по мнению А.С. Макаренко, его смысл заключается в разрешении и уничтожении отдельных конфликтов и в попытке не создавать новые [3].

На сегодняшний день проблемами воспитания младшего школьника активно занимаются Захарова Л.М., Миронова Т.Н., Дубровина И.В. и многие другие. С учетом преобразования общества в активно гуманистическое возникает множество проблем и вопросов о правильном воспитании ребенка. Одной из актуальных становится проблема воздействия методов поощрения и наказания на самооценку ребенка [4].

Исследование проходило на базе МБОУ СОШ № 98 Советского района, г. Красноярск. Участие в эксперименте принимал 2 класс в количестве 20 учеников и 20 пар их родителей. Были использованы методики, связанные с изучением самооценки младшего школьника («Лесенка», «Три оценки»), опросник АСВ и методика незаконченных предложений для родителей.

В ходе анализа данных диагностики родителей получены следующие результаты.

Большинство родителей (45 %) предпочитают хвалить ребенка, нежели ругать. Такие родители слишком ценят своего ребенка и боятся ему навредить, поэтому они считают нужным всячески одарить его своей любовью и заботой.

Далее идут родители, способные адекватно употреблять оба метода воспитания (30 %): как поощрение, так и наказание, не испытывая в этом трудностей.

Затем (15 %) родителей, являющихся противоположностью первых, предпочитают поругать ребенка, нежели его похвалить, стараясь тем самым держать его в «ежовых рукавицах».

Одинаковое количество родителей (5 %) редко ругают, редко хвалят и часто хвалят, часто ругают. Первые – в некоторой степени игнорируют своего ребенка, не уделяют ему должного внимания. Такие дети часто замкнуты в себе, потому что уверены, что никому не нужны. Вторая группа – родители, у которых возникают трудности в выборе подхода к их ребенку, поэтому они стараются испробовать все, не зная в том меры.

Результаты диагностики младших школьников показали, что половина детей (50 %) имеют адекватный уровень самооценки, в связи с чем не испытывают трудностей в коммуникации с родителями. Чуть более четверти (27,5 %) детей имеют завышенную самооценку, у них наблюдаются небольшие неудачи в учебе в связи с неумением верно оценить свои возможности, они уверены, что все, что они делают, должно быть верно. Около пятой части детей (22,5 %) имеют заниженную самооценку, что очень мешает им в изучении себя – слишком много сомнений и неуверенности в своих действиях.

С целью проверки гипотезы о взаимосвязи характера поощрений и наказаний с уровнем самооценки ребенка мы применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Расчет проводился при помощи программы онлайн-статистики. Корреляция между самооценкой младшего школьника и требованиями родителей не достигает уровня статистической значимости. Корреляция между самооценкой младшего школьника и поощрениями родителя статистически значима ($r_s = 0.457$).

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что приоритетность в выборе методов воспитания влияет на формирование самооценки младшего школьника: преобладание наказания в большинстве случаев негативно отражается на самооценке, делая ее заниженной, а избыток поощрений наоборот – неадекватно завышенной.

Чтобы способствовать благоприятному развитию самооценки ребенка, мы предлагаем тренинг, который поможет родителю разобраться в том, какому методу – поощрению или наказанию – и в какой ситуации важно отдавать предпочтение, изменить свои внутренние убеждения, способы общения и взаимодействия с ребенком, оптимизировать репертуар поощрений и наказаний. Родителям очень важно донести, что именно таким образом они смогут помочь ребенку развиваться наилучшим образом и создадут позитивные и доверительные отношения друг с другом.

Библиографический список

1. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб., 2009. С. 63–78.
2. Волкова Б.С. Психология младшего школьника. М., 2002. С. 167–175.
3. Островская Л. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. М, 1990. 154 с.
4. Пастухова М.В. Теоретические аспекты психологического изучения самооценки личности // Известия Самарского научного центра РАН, № 5–2. 2010.

ИЗУЧЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

STUDY OF THE CURRENT STATE OF NUTRITION CULTURE AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN

О.С. Волкова

O.S. Volkova

Научный руководитель **Е.С. Панкова** –
*канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры естествознания, математики
и частных методик КГПУ им. В.П. Астафьева*

Scientific adviser **E.S. Pankova** –
*PhD in Biology, Associate Professor, Department of natural Sciences,
Mathematics and Private Methods,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Культура питания, младшие школьники, здоровье, уровень сформированности, кулинария, правила гигиены.

В статье приведены результаты исследования уровня сформированности культуры питания у младших школьников. Описаны актуальность вопроса, критерии, методы и результаты констатирующего эксперимента.

Nutrition culture, primary school children, health, level of certification, cooking, hygiene rules.

The article presents the results of the research studying the level of nutrition culture certification among primary school children. The relevance of the question, criteria, methods and results of the ascertaining experiment are described.

Правильное питание – одна из важнейших составляющих здорового образа жизни, условие для нормального роста и развития ребенка. Особое значение правильное питание приобретает в младшем школьном возрасте, когда организм активно растет и развивается. Недостаточное, нерациональное питание в этот период может обуславливать серьезные функциональные нарушения и стать причиной развития целого ряда заболеваний. Формирование культуры питания должно начинаться уже в раннем возрасте [1].

С целью изучения актуального уровня сформированности культуры питания у младших школьников был проведен констатирующий эксперимент в специально оборудованном, современном кабинете кулинарного искусства («кухня»). В исследовании принимали участие обучающиеся 4 «а» и 4 «б» классов в количестве 26 человек: 12 девочек и 14 мальчиков.

Для выявления уровня сформированности культуры питания у младших школьников были выделены следующие критерии:

– когнитивный: уровень знаний респондентов о значимости и полезных свойствах продуктов питания; правилах личной гигиены и техники безопасности при работе на кухне; качестве и составе продуктов, способах их обработки и приготовления блюд;

- эмоциональный: отношение ребенка к качеству питания, его разнообразию, эмоции учащихся при обсуждении различных блюд и своих предпочтений;
- деятельностный: наблюдение за детьми, их поведением в отношении соблюдения правил гигиены и техники безопасности, этикета; технологии обработки продуктов, проявления активности и самостоятельности в работе.

Для изучения уровня сформированности культуры питания у младших школьников использовали тест-опросник о культуре питания [2], тематическую беседу [2] и наблюдение за учащимися [3].

В результате эксперимента показано, что у 81 % учащихся отмечается низкий уровень культуры питания: школьники мало знают о значимости и полезных свойствах продуктов питания; о правилах личной гигиены и техники безопасности при работе на кухне; о способах обработки продуктов, их качестве и составе, правилах приготовления блюд, у 15 % – средний уровень, и только 4 % обучающихся знают полезные и вредные свойства продуктов питания и их значение в поддержании здоровья; правила личной гигиены и техники безопасности при работе на кухне; способы обработки продуктов, их состав и критерии качества, правила приготовления блюд.

Кроме того, с младшими школьниками была проведена беседа, где каждый мог рассказать о своем отношении к питанию, предпочтениях в еде, поделиться своими эмоциями при обсуждении различных блюд. По результатам данной беседы выяснилось, что 46 % учащихся в малой степени характеризуются позитивным эмоциональным отношением к вкусной еде, к любимым блюдам, к желанию уметь их готовить; интересом к телепередачам о кулинарии, новым интересным рецептам; эти школьники вполне допускают возможность ежедневного употребления «вредных» продуктов питания и напитков и не задумываются о значении для здоровья вкусной и полезной пищи. У 35 % детей вышеуказанные качества проявлялись в средней степени. И только для 19 % школьников, как оказалось, в высокой степени важны в жизни и вкусная еда, и интересные рецепты приготовления различных блюд, есть желание научиться их готовить. Они не употребляют «вредные» продукты и напитки; имеют интерес к телепередачам о кулинарии, понимают значение для здоровья вкусной и полезной пищи.

Наблюдение за поведением школьников, демонстрирующих уровень культуры питания, проводилось в рамках Дня открытых дверей Центра дополнительного образования. На мастер-классе – занятии в специализированном кабинете кулинарного искусства – участники могли показать свои кулинарные способности, поведение, культуру питания. Как оказалось, только 12 % учащихся (высокий уровень) соблюдали правила гигиены и техники безопасности; правила этикета; технологию обработки продуктов, постоянно проявляли активность и самостоятельность в работе. Большая часть, 65 %, имели средний уровень по этому критерию, а 23 % респондентов демонстрировали низкий уровень: не хотели соблюдать правила гигиены, этикета, не надевали форму, не соблюдали технику безопасности при работе с колющими и режущими предметами, нарушали технологию обработки продуктов, проявляли слабую активность и самостоятельность

в работе (без внешней помощи не справлялись с выполнением заданий, отвлекали ребят), постоянно разговаривали и ходили по кабинету. В целом сформированность культуры питания у учащихся этих двух классов составила: высокий уровень – 12 %, средний – 42 % и низкий – 46 %.

Анализ полученных данных по всем методикам позволяет сделать вывод о том, что гипотеза констатирующего эксперимента подтвердилась, а младшие школьники нуждаются в повышении уровня культуры питания.

Библиографический список

1. Амосов Н. М. Энциклопедия Амосова. М.: Алгоритм здоровья, 2004. 504 с.
2. Разговор о здоровье и правильном питании / М.М. Безруких, А.Г. Макеева, Т.А. Филиппова: методическое пособие. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. 80 с.
3. Общий практикум по психологии: метод наблюдения. Методические указания. Часть I / Под ред. М.Б. Михалевской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. С. 3–25.

СПОСОБНОСТЬ К ЭМПАТИИ КАК ТРЕБОВАНИЕ К ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

EMPATHIC ABILITY AS A REQUIREMENT FOR THE PERSONALITY OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER

С.М. Гайдаренко

S.M. Gaydarenko

Научный руководитель **М.А. Мартынова** –
*старший преподаватель кафедры психологии развития личности
Лесосибирского педагогического института –
филиала Сибирского Федерального университета*
Scientific adviser **M.A. Martynova** –
*Senior Lecturer, Department of Psychology of Personality Development,
Lesosibirsk Pedagogical Institute-branch of the Siberian Federal University*

Эмпатия, принятие, понимание, целостный педагогический процесс, обучение, воспитание, развитие, младший школьник, учитель.

В статье раскрыт вопрос актуальности наличия способности к эмпатии у учителя начальных классов. Рассмотрены виды эмпатии. Рассмотрена природа педагогической эмпатийности. Описаны способы применения эмпатии в целях обучения. Раскрыты последствия эмпатийного поведения учителя.

Empathy, acceptance, understanding, integral pedagogical process, training, education, development, primary school student, teacher.

This article discusses the relevance of the empathic ability of a primary school teacher. The types of empathy are considered. The nature of pedagogical empathy is analyzed. Methods of using empathy for learning purposes are described. The consequences of a teacher's empathic behavior are revealed.

На учителя начальных классов возлагаются большие требования в вопросе воспитания новоиспеченных школьников. Он несет не только огромную ответственность за то, на каком «уровне успешности» пойдет корабль класса дальше, но еще и за то, под каким эмоциональным «небом» класс проведет своё путешествие длиной в 9–11 школьных лет.

В ходе целостного педагогического процесса (далее – ЦПП) учитель начальных классов не только закладывает базу знаний своих учеников, он прививает им определенные нормы, привычки и повадки, которые демонстрирует сам. Являясь для учеников эталоном для подражания (это одна из особенностей младшего школьного возраста: в авторитете не родитель, а учитель), учитель без труда может способствовать развитию ЗУНов, усвоению моральных ценностей.

В состав педагогической любви входит, во-первых, полное принятие учеников, во-вторых, это умение учителя «встать на место ученика», посмотреть на всё с детской точки зрения, в-третьих, умение чувствовать своих учеников,

их трудности, переживания, страхи – умение разделять с ними радости и печали. В психологии и педагогике такое «чувствование» называют «эмпатией».

Эмпатия – (от греч. «*empathēia*») – означает «сопереживание». Под ней понимают внутреннюю активность человека, результатом которой становится интуитивное понимание состояния другого (Э. Титченер, 1909 г.). Эмпатия основана на умении правильно представлять себе внутреннее состояние другого человека и способность идентифицировать себя с ним. Сформированная эмпатийность проявляется человеком в умении сопереживать, сочувствовать и содействовать другому человеку.

Человек может демонстрировать эмпатийность на трех уровнях: уровень интеллектуальных процессов (когнитивная эмпатия); уровень понимания чувств другого (эмоциональная эмпатия); уровень синтеза поведенческого, когнитивного и эмоционального проявления (поведенческая эмпатия). Развитая эмпатийность – один из основных факторов успеха в деятельности, предполагающей взаимодействие нескольких людей, и особенно важна она в процессе воспитания и обучения.

В деятельности педагога эмпатия, по мнению Р.Б. Карамуратовой, имеет особую специфику, выступая одним из способов понимания ученика, направленным на анализ его личности с целью формирования поведения. Это интеллектуальный процесс, при котором учитель преподает, основываясь на чувствовании ученика и считаясь с его внутренней позицией (и ее пониманием). Автор также отмечает, что эмпатия пронизывает все структурные элементы педагогической деятельности: организаторский, коммуникативный, дидактический и др. [1].

В работе учителя особое место занимает поведенческая эмпатия. Она способствует пониманию педагогом ребенка, помогая построить отношения с учетом его будущей реакции, поведения, внутренней позиции.

В рамках ЦПП эмпатия ориентирована на продуктивное общение и на помощь ребенку в решении его проблем. Имея профессионально педагогическую окраску, эмпатия позволяет учителю вникнуть в проблемы школьника, поэтому предлагаемые им решения будут более адекватны ситуации. Она способствует проектированию учителем ситуаций, при которых стимулируется вера ребенка в свои возможности, у учащихся развивается стремление самим справляться с возникающими трудностями, появляется больший интерес к процессу обучения [2].

Обладание эмпатийностью учителем начальных классов можно назвать одним из самых важных умений (требований) педагога начальной школы. Младшему школьнику, как никому другому, очень важны контакт с учителем, взаимное понимание друг друга и чувство полной безопасности, доверия (которые появляются при установлении эмпатийной связи между людьми).

При установлении эмпатийной связи типа учитель–ученик педагог способствует формированию эмпатийных связей типа ученик–ученик.

Наличие эмпатийности у учителя может выступать одним из способов регуляции ЦПП. Опираясь на нее, учитель способен выстраивать учебный процесс так, как будет удобно для него и комфортно для учеников. Пример: педагог дал

детям трудное задание, и климат класса сразу изменился – учитель-эмпат заметит это по поведению, мимике учеников и предложит какой-либо выход из данной ситуации, и это будет более успешным, чем ученики «просидят» над заданием целый урок, ничего не усвоив в итоге.

Педагогическое эмпатийное понимание связано с гуманистической направленностью личности педагога, гарантирующей формирование у него любви к детям, чувства долга и ответственности перед обществом и детьми за воспитание последних, веры в светлое будущее ребенка [3].

Кроме того, проявляя эмпатийность по отношению к школьникам, учитель способствует повышению уровня их эмпатийности, что особенно важно в наше время. Эмпатия является не только основой межличностного общения, но и в целом основой успешного развития личности, основой успешной социализации. Наш воспитатель – наша действительность (М. Горький).

Библиографический список

1. Карамуратова Р.Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: дис. ... канд. психол. наук. Алма-Ата, 1984. 213 с.
2. Яковлева Е.В. Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-professionalno-znachimoe-kachestvo-lichnosti-uchitelya-nachalnyh-klassov>
3. Личность педагога. Современные требования к ней и основные ее качества [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://forpsy.ru/works/uchebnoe/lichnost-pedagoga-sovremennyye-trebovaniya-k-ney-i-osnovnyie-ee-kachestva>

ЖЕСТОКОСТЬ СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

VIOLENCE AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Т.Е. Гойда

T.E. Goyda

Научный руководитель **Е.М. Плеханова** –
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.M. Plekhanova** –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Жестокость, агрессия, младший школьный возраст, конфликтность, эгоцентризм, импульсивность.

В статье рассматриваются понятие, причины, виды и степень проявления детской жестокости. Основное внимание уделяется факторам, которые влияют на формирование у детей таких черт личности, как жестокость и агрессия.

Violence, aggression, primary school age, conflict, egocentrism, impulsiveness.

The article discusses the concept, causes, types and degree of child cruelty. The emphasis is on factors that affect the development of such children's personality traits as cruelty and aggression.

С каждым годом статистика детской жестокости все более возрастает. Жестокость и агрессия становятся обыденными явлениями. Согласно данным МВД РФ в январе – сентябре 2019 года зарегистрировано 1521,7 тыс. преступлений, или на 2,1 % больше, чем за аналогичный период прошлого года. Каждое двадцать седьмое преступление (3,7 %) совершается учащимися в начальной школе или при их соучастии [1]. С каждым годом фиксируется все больше случаев проявления жестокости среди детей в школьной среде. Школьники избивают сверстников, снимая действие на мобильный телефон и выкладывая видео в интернет, доводят одноклассников до самоубийства, оскорбляют прохожих, учителей и родителей. Все это чревато тем, что может перейти в стойкое девиантное поведение в подростковом и юношеском. Зарубежные ученые рассматривают жестокость как насильственную форму поведения, которая нацелена на причинение ущерба и вреда здоровья другим. Так, американский психолог Альберт Бандура в свете теории социального научения рассматривает жестокость как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном точно так же, как и многие другие формы социального поведения. Теория социального научения рассматривает жестокость как социальное поведение, включающее в себя действия, «за которыми стоят сложные навыки, требующие всестороннего научения» [2].

А. Басс подразделяет жестокие действия на несколько категорий: физическая – вербальная, активная – пассивная и прямая – непрямая. Также важно заметить тот факт, что для проявления такого рода поведения, то есть жестокого, важен какой-то негативный толчок. Проявление жестокости всегда преследует

какую-то цель: от малейшего внутреннего удовлетворения до чувства собственного величия, и именно здесь имеют место быть гнев, озлобленность и готовность действовать агрессивно [3].

В трудах отечественных ученых жестокость рассматривается как физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи. Так, К.К. Платонов определяет жестокость как психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях [4].

Важно заметить, что жестокость реализуется в контексте социального взаимодействия и проявляется в готовности к агрессии, в стремлении к насильственным действиям.

Проявления детской жестокости являются одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которыми приходится иметь дело взрослым, т.е. родителям и специалистам разных социальных сфер сегодня.

В младшем школьном возрасте жестокое отношение чаще проявляется по отношению к более слабым («выбранной жертве») ученикам в форме насмешек, давления, ругательств, драк. Проявление жестокого поведения школьников по отношению друг к другу в ряде случаев становится серьезной проблемой.

Лонгитюдные исследования, проведенные А.И. Захаровым, показывают, что агрессивность закладывается в детстве, становится устойчивой чертой характера и сохраняется на протяжении всей дальнейшей жизни [5].

Опираясь на А.А. Реана, можно выделить 3 группы причин, влияющих на детскую жестокость, – это семейные, личностные и ситуативные.

Так, под семейными он понимает разрушение эмоциональных связей в семье, безразличие или враждебность со стороны родителей, неуважение к личности ребенка; под личностными понимаются повышенная раздражительность, усиленное чувство вины, личный отрицательный опыт, неуверенность в себе; под ситуативными – влияние неблагоприятных условий окружающей среды, акцентуация характера, плохое самочувствие [6].

Все выше сказанное подчеркивает актуальность проблемы жестокости среди детей младшего школьного возраста. Важно, что сегодня профилактика и коррекция жестокости у младших школьников должна стать ключевой темой как эмпирических, так теоретических исследований, поскольку последствия ее могут быть необратимы для всего человеческого сообщества.

Библиографический список

1. Титова А.И. Преступность несовершеннолетних: состояние и динамика // Молодой ученый. 2018. №34. С. 64-66. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/220/52434/> (дата обращения: 01.04.2020).
2. Бандура А. Теория социального научения. Спб.: Евразия, 2000. 67 с.
3. Басс А. Агрессивность человека. М.: издательство «Огебан», 2005. 1961. 25 с.
4. Платонов К.К. Агрессия у детей и подростков. СПб.: Речь, 2006. 336 с.
5. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 59-98.
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5. С. 3–18.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

THE FORMATION OF SUBJECTIVITY IN PRIMARY SCHOOL AGE

О.А. Громоздова

O.A. Gromozdova

Научный руководитель **Л.А. Маковец** –
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **L.A. Makovets** –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Субъектность, младший школьный возраст, учебная самостоятельность, событие, кейс.
В статье освещается современное состояние проблемы формирования субъектности в младшем школьном возрасте, предоставлены результаты открытого образовательного события.

Personality, primary school age, educational independence, event, case.

The article covers the issue of the contemporary state of the problem concerning children's personality development at the age of 7-10 years old. The results of the open educational occasion are provided.

Перед современным учителем поставлена задача сделать успешным практически каждого ребенка. Многие исследования феномена успешности говорят о том, что её предикатом в современном мире является субъектность.

Основополагающую способность человека – быть субъектом своей жизнедеятельности – отмечали В.В. Давыдов и Г.А. Цукерман. По их мнению, именно она «позволяет человеку самоопределяться в жизненном мире, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими» [1]. Б.Д. Эльконин определяет субъектность как «энергичное преодоление наличной ситуации в соответствии со своим замыслом» [2]. ФГОС заявляет субъектность детей как основной результат освоения образовательных программ.

Перед современным педагогом встал ряд вопросов:

1. Как формировать субъектность ученика и какой возраст является сензитивным для субъектности?
2. Как увидеть проявление субъектности в деятельности ребенка? Какие маркеры в этом помогут?
3. Как правильно поддержать формирующуюся субъектность в ребенке, какие действия педагога могут ее усилить?

В контексте младшего школьного возраста будем рассматривать субъектность через призму «умение учиться», как это определяют В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин. Чтобы учить, изменять себя самого, человек должен иметь представление о своих дефицитах и уметь переходить границы своих возможностей. Обе эти составляющие сами по себе являются рефлексивными. По мнению авторов и учителей, работающих по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, средствами учебной деятельности можно формировать у детей умение учиться, формировать субъектность через учебную рефлексивность на уроках по технологии развивающего обучения (РО) [3].

Многие педагоги, не работающие в системе РО, также считают субъектность самым важным образовательным результатом. Границы возраста для формирования субъектности расширяются за счет дошкольников, которые, по мнению современных авторов, таких как М. Миркес, Т. Костенко и др., могут проявлять инициативность, знать «чего хотят», изменять ситуацию по собственному замыслу и т.д. [4].

Практики делают упор на образовательные события, которые могут быть применены гораздо раньше, чем ребенок придет в школу. Но в то же время отмечают потребность в технологиях, приемах: заниматься математикой, учиться говорить и одеваться можно по-разному.

Немаловажным является то, как увидеть проявление субъектности ребенком. Если в учебном процессе учитель может отметить, как ребенок «проживает» учебную задачу через учебные действия, то как это происходит вне урока РО, до сих пор остаётся открытым вопросом. Тем более очень рано говорить о субъектности у дошкольника в полном ее смысле. В педагогике появилось новое понятие «хвостик субъектности» – действие или слова ребенка, которые являются предпосылками субъектности. Их может заметить и усилить педагог [4].

М. Миркес со своей командой интенсивно развивает систему «кейсов» – описание и интерпретация ситуаций, в которых проявились «хвостики субъектности». Эта форма уникальна тем, что при описании и составлении кейса педагог имеет возможность открыть новый маркер субъектности и тем самым расширить свое понимание данного понятия.

В настоящее время в г. Красноярске работает городская базовая площадка по проблеме «Индивидуализация обучения и становление субъектности обучающихся». 28 февраля на базе МБОУ Прогимназия №131 прошло образовательное событие, целью которого было: продвинуться в теоретическом аспекте темы; опробовать событие как место, создающее условия для формирования субъектности и ее проявления; по итогу работы создать кейс. Подобная форма проводилась впервые, все взрослые выступали только в позиции наблюдателей и не могли регулировать действия детей.

Итоговая рефлексия с педагогами города позволила сделать выводы:

– в четвертом классе дети, обучающиеся по системе РО, умеют переносить способ действия с урока во внеурочную деятельность. Субъектность, сформиро-

ванная при решении учебных задач, естественным образом «работает» в условиях открытого действия ребенка;

– форма, выбранная для данного образовательного события, оказалась очень удачной и плодотворной для создания кейсов;

– у педагогов возникла потребность в «инструкции», рекомендации, как правильно действовать, чтобы усилить субъектность ребенка;

– данное образовательное событие стало местом, где ребенок имел возможность в чем-то прирасти, но инструментов, позволяющих это проверить и отследить, пока нет;

– возник вопрос: субъектность, проявившаяся в учениках 4-го класса, – это особенность системы РО или закономерность, общая для всех детей этого возраста, независимо от технологии обучения?

Таким образом, на сегодняшний день понятие субъектности все еще формируется, открываются новые грани, нарабатывается практический материал.

Библиографический список

1. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 542 с.
3. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
4. Практики субъектности в образовании / Под ред. М.М. Миркес / М.: НооГен, 2019. 320 с.

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

SPECIAL ASPECTS OF TOLERANCE AMONG YOUNGER TEENAGERS

Т.В. Дрыжук

T.V. Dryzhuk

Научный руководитель **Е.М. Плеханова** –
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.M. Plekhanova** –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Младший подросток, толерантность, эмоции, толерантное поведение, толерантный человек.

В статье рассматриваются результаты изучения толерантности среди младших подростков, раскрыт термин толерантности как личностного качества, представлены критерии для осуществления эмпирического исследования толерантности.

Younger teenager, tolerance, emotions, tolerant behavior, tolerant person.

The article presents the results of the study of tolerance among younger teenagers, discloses the term of tolerance as a personal quality, presents the criteria for an empirical study of tolerance.

Сегодня проблема формирования толерантности у учащихся весьма актуальна. Младшие подростки в большей мере требуют пристального внимания в данном вопросе, так как в этом возрасте формируются личностные качества, складываются новые отношения со взрослыми и сверстниками, происходит включение в целую систему коллективов. Именно в этом возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности.

При изучении термина «толерантность» в науке принято отталкиваться от классического фундаментального определения, которое сформулировано в «Декларации принципов терпимости», утвержденной Резолюцией 5.61 ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. Так, толерантность рассматривается как ценность и социальная норма гражданского общества и проявляется в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, а также политическими, этническими и другими социальными группами. В Декларации подчеркнуто, что толерантность – это

уважение к разнообразию, готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям [1]. Иными словами, данный феномен подразумевает понимание чужого мнения, установок, мировоззрение другого человека.

В трудах зарубежных ученых (Г. Олпорт, Дж. Локк, П. Николсон и др.) акцент делается на том, что толерантный человек – это свободный, доброжелательный, с позитивной «Я-концепцией» [2]. В отечественной науке (А.Г. Асмолова, В.В. Глебкина, В.А. Тишков и др.) под толерантностью понимают принятие другого и проявление к нему сочувствия [3]. Так, толерантность начинает выступать в качестве неотъемлемого элемента современного понимания свободы, являющейся высшей человеческой ценностью.

Важно отметить, что связи с глобализацией, с глобальными изменениями экономического и информационно-коммуникационного пространства в мире происходят важные социальные преобразования, среди которых отчуждение и отрицание основных прав и свобод человека, интолерантность, а также различные формы притеснений становятся вызовом сегодняшнего дня. Именно поэтому сегодня важно искать новые решения, содействующие утверждению общечеловеческих ценностей в мире, основываясь на эмпирических данных состояния толерантности как личностного качества в среде людей разных возрастов, социальных слоев, национальностей, рас и культур.

Мы провели исследование среди младших подростков в возрасте 10-11 лет, в котором участвовало 29 человек, из них 10 мальчиков, 19 девочек. Выбор критериев проявления толерантности – когнитивный, поведенческий, аффективный – объясняется тем, что у человека все имеющиеся знания и представления о толерантности проявляются в поведении и отношении к окружающим процессам и явлениям действительности. Толерантная личность умеет проявлять сочувствие, оказывать помощь и поддержку, быть гуманной и сопереживать другим.

Так, когнитивный критерий подразумевает общий уровень знаний о понятии данного феномена. Для его выявления мы составили методику «Незаконченные предложения». Детям было необходимо продолжить два предложения: «Терпимый человек – это такой...», «Уважать другого человека – это значит...». Важно отметить, что в первом случае мы предложили термин толерантность как терпимость, а во втором раскрыли суть термина толерантности через понятие «уважение». Анализ ответов показал, что представления о понятии толерантность у школьников случайны или фрагментарны, отрывочные. Дети не в полной мере знакомы с этим понятием, часто понимают его односторонне.

Поведенческий критерий предполагает сформированность навыков толерантного поведения. Для его изучения мы воспользовались «Анкетой самооценки толерантного поведения младших подростков» Я.А. Батрак, которая показала, что большинство учеников (90 %) стремятся к контактам, не ограничивают круг своего общения, но им сложно отстаивать свое мнение, часто вступают в конфликты, зачастую бывают несамостоятельны.

Аффективный критерий показывает, насколько дети готовы проявить эмпатию по отношению к другим людям, могут ли оказать помощь, доброжелательны ли к окружающим. Уровень эмпатии мы определяли с помощью опросника А. Мехрабян и Н. Эпштейн, который показал, что большинство учеников в классе имеют низкий уровень сопереживания другим, заиклены на себе, не проявляют интереса к жизни окружающих. Для остальных учеников в первую очередь важны свои собственные проблемы, свое внимание на других фокусируют лишь время от времени.

Положительные ответы, полученные от большинства класса, на такие вопросы, как: «Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко», «Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей», «Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь» – показывают, что дети могут проявлять эмпатию по отношению к другим.

Исследуя, как проявляется толерантность среди младших подростков, мы пришли к выводу, что ученики не в полной мере понимают ее значение, следовательно, и значимость ее в их жизни и жизни окружающих. Поэтому усилия по формированию толерантности должны быть направлены на создание среды, которая поможет им понять суть данного феномена и сформировать навыки толерантной личности.

Библиографический список

1. Декларация принципов терпимости URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml
2. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
3. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г. Асмолова. М., 2000. 255 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

SPECIAL ASPECTS OF REPRESENTATIONS ABOUT FRIENDSHIP ABOUT BOYS AND GIRLS AT PRIMARY SCHOOL AGE

Н.А. Кондратьева

N.A. Kondratyeva

Научный руководитель **М.В. Сафонова** –
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **M.V. Safonova** –
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Младший школьник, дружба, пол.

В статье рассматриваются результаты изучения представлений о дружбе среди младших школьников. В исследовании приняли участие 50 школьников, описаны характерные признаки дружбы.

Primary schoolchild, friendship, gender.

The article considers the results of studying the perception of friendship among primary schoolchildren. 50 pupils took part in the research, specific characteristics of friendship are described.

Отношения младших школьников со сверстниками всегда являлись предметом исследования в самых разных направлениях и научных школах. Роль общения со сверстниками для развития личности отмечается и анализируется в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.В. Петровского, К.Н. Поливановой, Р. Селмана, В.И. Слободчикова, Е.О. Смирновой и многих других.

Дружба – важнейший вид эмоциональной привязанности и межличностных отношений юношеского возраста. Зачастую можно услышать мнение, что под влияние выросшей мобильности общества, ускоренного ритма жизни и расширенного круга общения дружеские отношения современной молодёжи становятся более поверхностными и экстенсивными, что дружба вытесняется широкими приятельскими отношениями, основанными на общности интересов и т.д. [1].

Друг – это тот, кому доставляет удовольствие делать добро другому и кто считает, что этот другой испытывает к нему те же чувства [2].

В настоящее время существует немного исследований о дружбе современных младших школьников, чьи отношения часто опосредованы общением в социальных сетях с помощью гаджетов.

Феномен коллективных представлений в конце XIX века впервые описал Эмиль Дюркгейм. Социальные представления – это социально выработанное и разделяемое с другими людьми знание [3].

Мы изучали особенности представлений о дружбе у мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте. В исследовании принимали участие 50 школьников, из них 19 мальчиков и 31 девочка. Всем участникам был предложен свободный ассоциативный эксперимент, в ходе которого надо было назвать пять ассоциаций к словам «дружба» и «друг». Мы разделили общую выборку детей по половому признаку и провели сравнительный анализ результатов общей выборки, а также групп мальчиков и девочек.

В таблице представлены результаты ассоциативного эксперимента, проведённого в четвёртых классах.

Таблица

Семантическая универсалия ассоциативного эксперимента

«Дружба»	Мальчики	Девочки	«Друг»	Мальчики	Девочки
Веселье	0,26	0,38	Помощь	0,31	0,29
Совместность	0,21	0,09	Веселье	0,26	0,32
Дружить	0,63	0,54	Доброта	0,15	0,06
Помощь	0,21	0,22	Поддержка	0	0,19
Игры	0,26	0,29	Дружба	0,47	0,35
Секреты	0,1	0,19	Верность	0,15	0,09
Лучшая	0,1	0,29	Общение	0,15	0,09
Счастье	0,1	0,16	Игра	0,26	0,12
Ревность	0	0,19	Гость	0,21	0,03
Общение	0,21	0,03	Гулять	0,21	0
			Человек	0,21	0

Сравнивая представления мальчиков и девочек о дружбе, можно сказать, что они схожи по таким компонентам, как «дружить», «веселье», «игры», «помощь». Дружить для четвероклассников – весело проводить время в играх и оказывать другу помощь. Для девочек эмоциональная составляющая дружбы является более ценной, чем для мальчиков. Они отмечают чувства и состояния, связанные с проживанием дружеских отношений: «лучшая», «ревность», «счастье». Девочкам важна также возможность поделиться секретами с подругой. Для мальчиков дружба – это общение и совместность. Можно предположить, что для девочек в большей степени важна эмоциональная функция дружбы, а для мальчиков – информационная и утилитарная.

Друг для мальчиков – это человек, который придет на помощь, с которым весело играть, можно ходить в гости, гулять, общаться, он добрый и верный. Для девочек друг – тот, с кем весело, можно получить помощь и поддержку, поиграть.

Сравнивая представления мальчиков и девочек о «дружбе» и «друге», можно сделать вывод, что для девочек наиболее важна эмоциональная составляющая, когда мальчики отдадут предпочтение совместной деятельности.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о возможности развития всех компонентов представлений о дружбе у младших школьников.

В дальнейшем мы будем разрабатывать программу формирующего эксперимента, целью которой станет развитие представлений о дружбе у детей младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Журавых О. Пойми меня: Из опыта работы // Обучение и воспитание. 2002. № 2. С. 5–62.
2. Чухарева М.В. Представление об идеальном родительстве у мужчин и женщин // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 6–1.
3. Дюркгейм Э. Представления индивидуальные и представлений коллективные // Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М., 1995. С. 23–58.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING THE DEVELOPMENT OF SOCIAL EXPERIENCE AMONG PRIMARY SCHOOLCHILDREN OF “RISK GROUP”

М.А. Кунеева

M.A. Kunejeva

Научный руководитель **Е.М. Плеханова** –
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.M. Plekhanova** –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Младший школьный возраст, дети «группы риска», социальный опыт.

В статье представлены теоретические основы по исследованию социального опыта младших школьников, относящихся к «группе риска». Рассмотрено понятие «социальный опыт», раскрыты пути его приобретения. Особое внимание уделяется факторам и показателям, влияющим на формирование и закрепление данного опыта у детей.

Primary school age, children of the ‘risk group’, social experience.

The article presents the theoretical basis for the study of social experience among elementary schoolchildren belonging to the “risk group”. The concept of «social experience» is considered and the ways of its acquiring are described. Particular attention is paid to the factors and indicators that influence the development and consolidation of this experience in children.

В современном мире началась переоценка базовых ценностей. Наше будущее зависит от качества развития, ценностей и устоев молодого поколения, то есть от того, насколько удачно и правильно сформируется социальный опыт у нынешних младших школьников.

Проблема социализации человека в настоящее время активно исследуется в ряде наук. Одни исследователи рассматривают социализацию как общий механизм социального наследования (М.В. Демин, Н.П. Дубинин); другие – как целостный и универсальный процесс (Б.Г. Ананьев, С.С. Батенин, И.С. Кон, Е.М. Пеньков); третьи характеризуют социальный опыт как определенность самого субъекта, от которой зависит его внутренняя позиция (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Новиков). Ясно, что социализация – совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей и функционирует как полноценный член общества.

Целенаправленная социализация является одним из путей приобретения социального опыта.

Социальный опыт включает различные проявления человека в сферах познания среды и самопознания, взаимодействия с другими людьми, профессиональной деятельности, выполнения различных социальных ролей. Следовательно, приобретение социального опыта происходит, начиная с бытового уровня [1]. В отечественной науке (Н.В. Голованова) рассматривают социальный опыт ребенка с двух сторон: как результат специально организованного усвоения общественного опыта через целенаправленное воспитание и как некоторую «априорную» человеческую сущность. Два противоположных друг другу подхода лишь подчеркивают феноменальность социального опыта в целом [2, с. 63]. Как совокупность социальных знаний и усвоенных умений и навыков жизнедеятельности личности, в определенном социуме рассматривает социальный опыт Л.В. Мардахаев [3].

Ребенок, приобретая социальный опыт, включается в процесс деятельности по освоению информации, формированию социальных умений и навыков во взаимодействии с людьми разного возраста, из разных социальных групп, расширяя свою систему связей и отношений, в процессе выполнения различных ролей усваивая модели поведения. Так, социальный опыт становится результатом всей деятельности ребенка. В связи с выше сказанным интересно рассмотреть особенности формирования детей «группы риска».

В социальной педагогике, педагогике и психологии к данной категории относят детей, испытывающих трудности в общении, психическом развитии, взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, социальной адаптации и социализации в целом. В.Е. Летунова, Л.В. Мардахаев, Е.И. Казакова, Д.Е. Мураткина выделяют ряд факторов, позволяющих выявить детей «группы риска»: социальный (среда жизни ребенка), психологический (внутреннее состояние ребенка), биологический (физическое или биологическое здоровье) и педагогический (используемый подход к ребенку) [4]. Нарушение баланса в одном из факторов приводит к нарушению баланса остальных факторов, так как они не могут существовать автономно.

К «группе риска» также относят «детей улиц». Это безнадзорные дети, беспризорные дети, дети-беглецы. Важно отметить, что «риски» могут зарождаться как в неблагополучных семьях, так и в благополучных при недостаточной или переизбыточной опеке над ребенком. Однако детерминантой «рисков» в жизни ребенка является микросреда, в которой ребенок проводит максимальное количество времени.

Обнаружение того, что у младшего школьника «группы риска» нет адекватного сформированного положительного социального опыта, позволяет вовремя направить внимание на развитие и формирование необходимых социальных умений и качеств личности. Поэтому сегодня одним из главных вопросов в науке становится изучение социального опыта младших школьников «группы риска», определение его показателей.

Н.В. Голованова выделяет такие компоненты, как функциональный, содержательный и позиционно-оценочный. Все они направлены на выявление ценностей, ориентиров и предпочтений ребенка в жизни. Так, функциональный показатель напрямую связан с выявлением особенностей стиля жизни младшего школьника, определением «образа жизни» и «социальной роли». Для их определения необходимо выявить то, на что направлены действия ребенка: на себя или на взаимодействие с окружающими. Если действия направлены на социум, то необходимо определить, насколько хорошо ребенок сумел приспособиться к нему, насколько хорошо ребенку удастся коммуницировать. Содержательный критерий включает в себя представления о главных жизненных ценностях ребенка. Позиционно-оценочный параметр показывает проявление рефлексивности и характера самооценки. Данный показатель позволяет узнать, какое у детей отношение к своей личности [2].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что для изучения и определения уровня социального опыта младших школьников «группы риска» нужно обратить внимание на факторы, которые привели к попаданию детей в данную категорию, определить истоки искажения социального опыта, увидеть, какой социальный опыт сформирован у таких детей.

Библиографический список

1. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. 392 с.
2. Голованова Н.В. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема: монография. СПб.: Специальная литература, 1997. 192 с.
3. Мардахаев Л.В. Ресоциализация несовершеннолетних в условиях пенитенциарного учреждения и необходимость её стимулирования // Социальная педагогика. 2015. № 3. С. 75–81.
4. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми «группы риска». М.: Изд-во УРАО, 2001. 166 с.

К ВОПРОСУ О МАНИПУЛЯТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

REVISITING MANIPULATIVE BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

А.Е. Маринина

A.E. Marinina

Научный руководитель **М.А. Мартынова** –
старший преподаватель кафедры психологии развития личности
Лесосибирского педагогического института –
филиала Сибирского федерального университета
Scientific adviser **M.A. Martynova** –
Senior Lecturer, Department of Psychology of Personality Development
Lesosibirsk Pedagogical Institute-branch
of the Siberian Federal University

Манипулятивное поведение, манипуляции, манипулятивная коммуникация, младший школьный возраст, начальная школа.

Цель работы – изучить манипулятивное поведение младших школьников. Выявить особенности их поведения и типы манипуляций в данном возрасте.

Manipulative behavior, manipulations, manipulative communication, primary school age, elementary school.

The aim of our work was to study the essence of manipulative behavior of primary school children; to identify the features of their behavior and types of manipulations at a given age.

На сегодняшний день во многих странах мира обостряется тенденция манипулятивного поведения по отношению к человеку, рассмотрения его в качестве инструмента достижения цели, объекта решения проблем, забываются человеческие ценности, которые и так вытесняет современная технологизация и виртуальный мир. Дети младшего школьного возраста способны перенимать поведение взрослых. Повторяя увиденное отношение, школьники дополняют его и развивают в школе, тем самым стараясь достичь своих целей путем манипуляций над сверстниками или другими людьми.

Манипуляция – это скрытое психологическое воздействие на собеседника с целью добиться от него выгодного поведения. Она способна доставлять психологический дискомфорт, поэтому в большинстве случаев человек понимает, что в рамках общения произошла манипуляция, но что-то предпринять оказывается уже поздно. Рядом с манипулятором люди чувствуют себя угнетенными, ощущают незащищенность и подавленность [1]. Манипуляции сопровождают развитие человека на протяжении всей жизни, а манипулятивное поведение формируется у него под влиянием жизненных обстоятельств. Манипулятивное поведение –

это особое взаимодействие с окружающими людьми, возникающее при необходимости достичь желаемого, используя при этом приемы манипулирования [2].

У учащихся владение многочисленными приемами управления окружающими людьми сочетается с малой информированностью об альтернативных формах поведения, отсутствием умения противостоять манипулятивным воздействиям сверстников и взрослых, а также существенными изменениями, происходящими во всех сферах самосознания учащихся. Для них характерны нарушения норм и правил, желание нарушить границы обсужденных договоренностей. Но стоит заметить, что не все учащиеся для достижения поставленных целей или при общении со сверстниками применяют манипулятивное поведение [3].

Американский психолог Э. Шостром различает несколько типов манипулирования у учеников младшего школьного возраста [4]:

1. Маленькая тряпка – ребенок становится пассивным и зависимым. Манипуляция родителями заключается в его беспомощности и нерешительности, в хронической забывчивости и невнимательности.

2. Маленький диктатор – манипулирование взрослыми выражается при помощи надутых губ, непослушания, упрямства и топанья ногами.

3. Фредди – лисица – ребенок для манипулирования использует слезы, чтобы спровоцировать сочувствие к себе.

4. Жестокий Том – насильственный темперамент. Ребенок очень задиристый по отношению к своим сверстникам, обзывает, толкает их и провоцирует на драку. Когда в человеке просыпается ненависть и страх, он хорошо поддается манипулированию.

5. Карл-соревнователь – данный тип совмещает в себе Тома и Фредди. Обычно «Карл-соревнователь» зарождается в семьях, где есть два мальчика, и младший с раннего возраста овладевает наукой соревнований, отвоевывая себе равное пространство в этом мире. Родители часто сравнивают своих детей друг с другом или с их друзьями. Они ставят их в пример, что провоцирует развитие манипуляции данного типа у детей.

Опыт манипулирования, который дети развивают в семье, получает свое дополнение в школе. Манипулирование среди учеников имеет много проявлений, чаще всего они берут друг друга «на слабо» или «ты так не можешь (не сделаешь, не скажешь, не попробуешь)». В общении со сверстниками могут использоваться такие приемы, как «если ты мне поможешь с русским языком, я тебе помогу с биологией», «дай списать, не дашь списать, то получишь». Как правило, общение происходит по формуле «ты – мне, а я – тебе». Общение старшеклассников с учащимися младших классов может проходить по двум сценариям: или они начинают запугивать их, или покровительствовать им [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что человек не рождается манипулятором, он начинает развивать свои способности манипулирования другими людьми еще с раннего возраста, чтобы избегать неприятностей и добиваться желаемого, причем развитие данной способности проходит бессознательно.

Благодаря ей, человек начинает ощущать себя более комфортно в этом мире, но, благодаря ей же, он утрачивает способность переживать ценность и полноту своего существования.

Библиографический список

1. Непряхин Н. Я манипулирую тобой. Методы противодействия скрытому влиянию. Москва: ООО Альпина Паблишер, 2018.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Санкт-Петербург: Лениздат, 1992. 400 с.
3. Адамова Л. Е. Изменение самоотношения личности в ситуациях успеха и неуспеха в учебной и профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2003. 22 с.
4. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. Москва: Апрель-Пресс, изд-во Института психотерапии, 2004. 192 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЯГКИХ НАВЫКОВ (SOFT SKILLS) В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

SPECIAL FEATURES OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN PRIMARY SCHOOL

Е.С. Нохрина

E.S. Nokhrina

Научный руководитель **Е.М. Плеханова** –
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.M. Plekhanova** –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Мягкие навыки, твердые навыки, компоненты мягких навыков, младший школьник, личностные качества.

В статье представлен анализ понятия soft skills и hard skills и их значимость для развития ученика начальной школы как части современного общества. Приводятся различные подходы, которые рассматриваются в определении soft skills.

Soft skills, hard skills, components of soft skills, primary school child, personal qualities.

The article presents the analysis of the concept of soft skills and hard skills and their significance for the development of a primary school child as a part of a modern society. Various approaches to the definition of soft skills given by the authors are presented.

В стремительно меняющемся мире дети являются важнейшим стратегическим ресурсом развития человеческого сообщества. Однако эффективное функционирование подрастающего поколения в обществе будет зависеть от того, насколько хорошо сформированы их «универсальные компетенции», «мягкие навыки», позволяющие достигать поставленных целей, быть конкурентоспособными и жизнестойкими.

Современной науке известны два типа навыков: «жесткие навыки» (hard-skills), предполагающие освоение конкретного учебного содержания, которым можно научить и которые можно измерить; «мягкие навыки» (soft skills), подразумевающие общечеловеческие или жизненные навыки, необходимые для работы и взаимодействия с другими людьми.

Сегодня именно мягкие навыки, или универсальные компетенции, все чаще появляются в фокусе современного образования, так как помогают обеспечить каждому ребенку тот уровень развития, который позволят ему быть успешным не только в школе, но и в жизни, и в будущей профессии.

Исследованием проблем «мягких» и «твердых» навыков в разное время занимались зарубежные (L.H. Lippman, R. Ryberg, R.Carney, A. Kristin и др.)

и отечественные ученые (М.М. Безруких, М.Э. Волкова, О. Игумнова, Н.В. Жадько, А.Э. Цымбалюк, Л. К. Раицкая и др.).

В науке на сегодняшний день нет однозначной трактовки термина *soft skills*. Так, Джеймс Хекман, Нобелевский лауреат и лауреат Премии «Экономист», определяет *soft skills* как особые черты личности, цели, мотивации и предпочтения, которые ценятся на рынке труда, в школе и во многих других сферах [1]. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. в своей работе рассматривают *soft skills* как совокупность компонентов личности и широкий набор навыков, компетенций, поведения, установок, личных качеств, которые позволяют людям эффективно ориентироваться в их среде, в работе с другими, выполнять свою работу, а также достигать своих целей [2].

В отечественной педагогике понятие «мягких навыков» также неоднозначно. Так, исследователи М.М. Безруких, Н.В. Жадько и Л.К. Раицкая определяют *soft skills* как часть или характеристику к эмоциональному интеллекту человека, как набор непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, личных характеристик, которые так или иначе связаны с эффективным взаимодействием с другими людьми [3; 4].

Раскрывая понятие *soft skills*, следует обратить внимание на то, какие компоненты выделяют ученые. По мнению М.Э. Волковой, в составляющие понятия *soft skills* входят: проявление гибкости, навык работы в команде, навык обучения других, способность быстро и точно ставить задачи, навык убеждения и навык управления своим временем [5]. В статье А.Э. Цымбалюк рассматриваются компоненты *soft skills*, предложенные Drew C. Appleby. Они включает в себя: мотивацию (Motivation); инициативу и любознательность (Enthusiasm); амбиции (Ambition); цели (Goals); навыки межличностного взаимодействия (Interpersonal Skills); навыки мышления (Thinking Skills) [6].

На наш взгляд, разработанные О.В. Игумновой компоненты мягких навыков наиболее полно отражают всю глубину и широту их формирования. Так, социально-коммуникативный компонент подразумевает способность осуществлять устную и письменную коммуникацию, выступать с публичной речью, использовать возможности невербального поведения, участвовать в межличностном и межкультурном общении. Функциональный компонент подразумевает информационную грамотность человека. Социо-эмоциональный компонент связан со способностью контролировать свои эмоции и распознавать эмоциональное состояние другого, а также избирать адекватные способы общения с ним. Организационный компонент включает способность работать в команде, планировать собственную деятельность, осуществлять выбор приоритетов, формировать команду, ставить осуществимые задачи, определять временные затраты на их реализацию [7].

Наука и практика убедительно доказывают, что наиболее продуктивное формирование мягких навыков можно осуществлять в младшем школьном возрасте, когда формируются базовые качества личности, которые будет сложно изменить

или развить в более взрослом возрасте. Для этого в содержании образования должны быть определены не только предметные знания и универсальные умения, но и “жизненные” или гибкие навыки, которые помогали бы ученику адаптироваться в условиях быстро развивающегося мира и реализоваться в будущем.

Библиографический список

1. Chan J., Goh J., Prest K. Soft skills, hard challenges. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/china_skills_gap_report_final_web.pdf. (дата обращения: 16.04.20).
2. Lippman, L.H. Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across field. URL: <https://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2015/06/201524WFCSOFTSKILLS1.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).
3. Жадько Н.В., Безруких М.М. Формирование «мягких» навыков в профессиональном обучении // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 8. С. 14–15.
4. Раицкая Л.К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 350–363.
5. Волкова М.Э. Формирование soft-skills у студентов педагогических специальностей: теоретический анализ // Студенческая наука и XXI век. 2017. № 2 (15). С. 224–226.
6. Цымбалюк А.Э. Анализ подходов к проблеме soft skills // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 1. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 219–224.
7. Игумнова О.В. «Жизненные» и «гибкие» навыки обучающихся: границы применимости понятий в педагогике // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2019. № 4 (8).

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВА: КЛЮЧЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ORGANIZATION OF LIFE AND ITS COMPETENCE: KEY EDUCATIONAL RESULT OF PRIMARY SCHOOL

Ю.В. Ольхова

Yu.V. Olkhova

Научный руководитель **М.В. Сафонова** –
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **M.V. Safonova** –
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Образовательный результат, компетентность, грамотность, Я-концепция, компетентность жизнестроительства.

В статье рассматривается компетентность жизнестроительства как ключевой образовательный результат основной общеобразовательной программы начальной школы. Системообразующий результат позволяет ввести 3D модель образовательных результатов, иллюстрирующую равнозначность личностных, предметных и метапредметных результатов начального образования.

Educational result, literacy, self-concept, competence, competence of organization of life.

The article considers the competence of competence of organization of life as a key educational result of the basic general educational program of primary school. The systemically important educational result allows us to introduce a 3D model of educational results that illustrates the equivalence of personal, subject and meta-subject results of primary education.

Образовательный результат – полезное устойчивое запланированное внутреннее изменение человека. 3D модель образовательного результата (М.М. Миркес) – это трехмерное геометрическое пространство с тремя векторами, отражающими три составляющие развития. Трехмерность позволяет увидеть образовательное пространство как объект с тремя характеристиками, которые проявляются в нем одновременно: личностными, предметными и метапредметными результатами [1].

Метапредметные результаты связываются с понятием компетентности, предметные результаты – с понятием грамотности. Компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал для успешной деятельности в определенной области [2]. Грамотность – это способность человека формировать, применять

знания из определенной области науки в разнообразных контекстах. Понятие компетентности мы будем использовать в отношении метапредметных результатов, стремления и способности ученика использовать в разных видах деятельности, а понятие грамотности – в отношении метапредметных результатов.

На основе предметных результатов ФГОС НОО мы сформулировали перечень грамотностей ученика начальной школы: языковая, математическая, естественнонаучная, культурная (область литературы, музыки и изобразительного искусства, прикладного творчества), социальная (устройство общества, мира). Типы контекстов, в которых ученики начальной школы используют знания: собственно учебные, учебно-жизненные, жизненные. Анализ трех блоков метапредметных результатов ФГОС НОО позволил выделить следующие компетентности: коммуникативная, продуктивная деятельность, решение учебных задач, смыслового чтения, логического мышления, организационная, рефлексивная.

Анализ требований к личностным результатам ФГОС на предмет соотношения их с уровнями «Я-концепции», описанными М.Г. Синчуриной: уровень «организм-среда», уровень социального индивида, уровень личности [3] показало следующее. Уровень «организм-среда», касающийся физического «Я-образа» и связанный с потребностью в физическом благополучии организма, представлен одним упоминанием: формирование установки на безопасный и здоровый образ жизни. Уровень социального индивида, касающийся социальных идентичностей человека и связывающийся с потребностью человека в принадлежности к обществу, представлен наиболее объемно. Это формирование целостного взгляда на мир, гражданской идентичности, осознание своей этнической и национальной принадлежности, принятие и освоение социальной роли обучающегося, формирование бережного отношения к материальным и духовным ценностям, развитие этических чувств и доброжелательности, эмоциональной отзывчивости, формирование представлений о нравственных нормах. Уровень личности – дифференцирующий «образ Я», касающийся знаний о себе как об отличном от других людей, о собственной уникальности и связывающийся с потребностью в самоопределении и самореализации – представлен тезисом о развитии самостоятельности и личной ответственности за свои поступки.

Перегруженный уровень, связанный с отношениями с другими людьми и обществом в целом, и оставленные без внимания уровни, связанные с самим собой (осознание и принятие собственного тела и собственной личности) неизбежно приведут к психологическому дисбалансу. Мы сохранили требуемые личностные результаты и усилили уровни, связанные с физическим Я и Я-дифференциальным. На уровне социального индивида – «Я и другие люди (социальные отношения)», «Я и школа (образовательные отношения)»; на уровне личности и организма: «Я и Я» (отношения с собственным телом и личностью), «Я и жизненные планы» (отношения с жизненным процессом, жизненными задачами).

Согласно 3Dмодели образовательных результатов, содержащей три оси (тип отношений с внешним и внутренним миром («Я и ...»)), грамотность и компе-

тентность), образовательная ситуация представляется как стык компонента этих трех векторов в одной единице пространства и времени. А образовательный процесс в целом – как набор таких ситуаций, в котором с достаточной частотой появляются комбинации с присутствием всех элементов модели. Для построения системы необходим системообразующий результат, который будет связывать отдельные образовательные практики воедино и ставить в фокус образовательного проектирования личность ребенка. Это компетентность жизнестроительства – интегральное свойство личности, характеризующее её способность и стремление реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и т.д.) для ответственного создания и реализации жизненных планов [4].

Компетентность жизнестроительства задаёт «рамку» всей образовательной системе начальной школы, определяет типы образовательных практик, реализуемых внутри системы. Сбалансированная система начального образования должна включать практики на каждый компонент компетентности жизнестроительства и проектные практики, в которых раскрываются сразу все элементы.

Библиографический список

1. Практики субъектности в образовании / под ред. М.М. Миркес. М.: Линка-Пресс, 2019. 320 с.
2. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Синчурина М.Г. Структура Я-концепции: интеграция научных представлений // Сибирский педагогический журнал. № 2. 2012. С. 115–119.
4. Ольхова Ю.В., Сафонова М.В. Компетентность жизнестроительства: категория жизненного планирования в компетентностном подходе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 4 (50). С. 127–143.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

SPECIAL FEATURES OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT FRIENDSHIP IN PRIMARY SCHOOL AGE

В.А. Привалихина

V.A. Privalikhina

Научный руководитель **Е.М. Плеханова** –
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.M. Plekhanova** –
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Социальные представления, представления, дружба, младший школьник.

В статье рассматриваются результаты изучения социальных представлений о дружбе в младшем школьном возрасте, раскрыт термин дружбы как взаимоотношения детей друг с другом, представлены критерии для осуществления представления о дружбе.

Social representations, representations, friendship, primary school student.

The article considers the results of studying the social representations of friendship at primary school age, reveals the term of friendship as the relationship among children and also provides the criteria for the implementation of the representations about friendship.

О тношения со сверстниками являются традиционным предметом исследования в самых разных научных школах и направлениях. Роль общения, дружбы со сверстниками для развития личности исследуется в работах К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Э. Дюркгейма, С. Московичи, Д.Б. Эльконина и др., где оно определяется одним из важнейших факторов эффективности человеческой деятельности. Дружба – это определенные взаимоотношения детей друг с другом, которые являются важной стороной в жизнедеятельности школьника. Для каждого человека, а тем более для ребенка, понятие дружбы имеет собственный смысл, который обусловлен субъектностью понимания, а также глубиной освоения данного феномена [1]. Актуальность исследования представлений о дружбе у младших школьников обусловлена необходимостью анализа плана развития личности ребенка, где межличностные отношения со сверстниками занимают важное место.

Для исследования представлений о дружбе мы использовали выделенные С. Московичи показатели социальных представлений: установка (отражает общее (позитивное или негативное) отношение субъекта к объекту представления и выражает готовность субъекта выразить то или иное суждение; информация (совокупность знаний об объекте представления, полученная из разных источников,

то есть из СМИ и институтов образования); поле представления (качественная характеристика объекта, некая общая смысловая рамка или диапазон возможных толкований этого явления) [2].

Сегодня все большее значение для развития младшего школьника приобретает его общение со сверстниками, при котором формируются важнейшие коммуникативные навыки и навыки нравственного поведения. Именно поэтому исследование включало респондентов младшего школьного возраста в возрасте 9–10 лет, когда осознание того, что у меня есть друг, должно быть четко сформировано в сознании ребенка.

Базой исследования стала МОУ СОШ Гимназия № 10 с углубленным изучением отдельных предметов им. академика Ю.А. Овчинникова г. Красноярск. Было опрошено 22 школьника в возрасте 9–10 лет.

Для исследования представлений в науке используются проективные методики изучения личности: сочинения, рисунки, опросники, незаконченные предложения и т.д. Поэтому нами была использована адаптированная к младшему школьному возрасту методика «Незаконченные предложения» Джозефа Сакса и Сиднея Леви. В основе методики лежит метод свободных ассоциаций. В изучении представлений методика позволяет изучить критерий «информация», отражающий понимание детьми, кто такой настоящий друг, чем поможет, никогда не сделает плохого и т.д. Нами были сформулированы 4 предложения: «Настоящий друг – это такой человек, который...»; «Настоящий друг всегда...»; «Настоящий друг никогда...»; «Я бы хотел (а), чтобы мой друг сделал...».

Анализ результатов показал следующее. Предложение «Настоящий друг – это такой человек, который...» обучающиеся дали такие варианты ответов: уважает тебя (3 человека, 14 %); никогда не бросит в трудную минуту, поможет (17 человек, 77 %); никогда не предаст (1 человек, 5 %); с которым никогда не скучно (1 человек, 5 %). По ответам детей видно, что настоящая дружба основывается на доверии, взаимопонимании, поддержке товарища в трудную минуту.

По критерию «установка» мы определяли отношения ребёнка к своему другу (негативное или позитивное). Для этого был проведён рисуночный тест «Мой лучший друг».

Анализируя рисунки детей, мы выявили, что большинство детей – 55 % (12 человек) – изображали своего друга и использовали яркие цвета (оранжевый, зелёный, жёлтый), линия и объекты прорисованы аккуратно, что свидетельствует о взаимной, благополучной, настоящей дружбе. Чуть меньше половины детей (46 %, 10 человек) использовали холодные оттенки (чёрный, синий, коричневый). Это означает присутствие эмоционального напряжения ребенка, вызванное ассоциациями с лучшим другом. Использование черного цвета мы интерпретировали как страх. Так как объекты изображены схематично, слабыми линиями, мы можем предположить, что у ребёнка возникают какие-то трудности в общении.

Таким образом, мы видим, что некоторые ученики испытывают тревожность по поводу дружеских отношений, у детей нет чёткого понимания, каким должен быть друг, следовательно, у них не сформировано правильное представление о лучшем друге.

Критерий «поле представления» показывает, что важно для ребёнка в дружбе, что особенно ценит ребёнок в своём друге. Использовали методику сочинения «Мой лучший друг». Детям предлагалась инструкция: «Напишите о своём друге или подруге так, чтобы, прочитав ваш рассказ, можно было «познакомиться» с вашим другом, узнать, какой он».

Мы пришли к следующим результатам: 40 % (9 чел.) школьников имеют полное представление о дружбе и какой должен быть настоящий друг, у 60 % (14 чел.) учащихся отсутствует представление о дружбе и о том, каким должен быть друг. Большая часть детей понимает, кто такой лучший друг, но есть дети с выраженным «потребительским» отношением к товарищу, т.е. дружба из-за каких-либо материальных ценностей и выгод.

Выше сказанное позволяет сделать вывод, что в возрасте 9–10 лет дети имеют размытые представления о том, что такое настоящая дружба, кто такой друг и каким другом ты являешься сам. Поэтому, чтобы помочь современным младшим школьникам разобраться в понятиях «дружба», «лучший друг», «друзья», важно построить целенаправленную работу, основанную на формировании у детей доброжелательного и доверительного отношения друг к другу, на развитии у каждого ребёнка эмоционального сопереживания другому.

Библиографический список

1. Амельков А.А. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия. Мозырь: Содействие, 2006. 108 с.
2. Московиси С. От коллективных представлений к социальным // Вопр. социологии. М., 1992. Т. 1. № 2.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

STAGING RUSSIAN FOLK FAIRY TALES AS A WAY OF DEVELOPING MORAL IDEAS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN

А.И. Райская

A.I. Raiskaia

Научный руководитель **С.А. Митасова** –
доктор культурологии, доцент кафедры
музыкально-художественного образования КГПУ им В.П. Астафьева,
профессор СГИИ имени Дмитрия Хворостовского

Scientific adviser **S.A. Mitasova** –
Doctor of Cultural Science, Associate Professor,
Department of Music and Art Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
Professor of the SSIA named after Dmitry Hvorostovsky

Нравственность, нравственное развитие, младший школьный возраст, нравственные представления.

В статье определена актуальность формирования нравственных представлений посредством театрализации русской народной сказки. Выделены этапы театрализации сказки, в которых описаны факторы, влияющие на формирование нравственных представлений младших школьников. Также сделаны выводы о значении театрализации сказки для развития и воспитания нравственности младшего школьника.

Morality, moral development, primary school age, moral representations.

The article presents the relevance of developing moral ideas through staging of a Russian folk fairy tale. Steps of fairy tale staging which describe the factors that influence the development of young schoolchildren's moral ideas are identified. The conclusions about the importance of staging fairy tales for the development and education of moral ideas of young schoolchildren have also been drawn.

В рамках ФГОС внеурочная деятельность младших школьников реализуется в рамках пяти направлений (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Духовно-нравственное развитие и воспитание предполагает принятие учащимися моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей.

Проблеме нравственного развития посвящено достаточно исследований в педагогике и психологии. Великий педагог В.А. Сухомлинский говорил о том, что

«все дело в одной, в очень важной закономерности нравственного воспитания. Если человека учат добру – учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу – все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать» [1, с. 170].

Первой ступенью нравственного воспитания является формирование нравственных представлений – обобщённых образов и знаний о нравственных нормах, правильном осмыслении поступков, мыслей и желаний по отношению к себе и окружающему миру. При формировании нравственных представлений происходит изменение личности ребенка под влиянием внешних воздействий (Н.А. Платонов), саморазвитии (А.В. Петровский), усложнении личности ребенка (С.Д. Поляков).

По мнению Л.Б. Ительсона, нравственные представления – это «образы предметов и явлений, основывающиеся на прошлом опыте человека и возникающие в его психике (сознании) в отсутствие этих самых предметов и явлений. Они отражают нормы и принципы поведения людей по отношению к обществу и другим людям, образы человеческих ценностей и добродетелей, воплощенных в категориях «добро и зло», «прекрасное и безобразное» [2, с. 5]. Формирование нравственных представлений младшего школьника происходит с учетом его возрастных, природных и индивидуальных особенностей.

Русские народные сказки и их герои – это те высоконравственные образы, которые способен усвоить младший школьник. Учитель может совместно с младшими школьниками проработать и уточнить содержание нравственных представлений. На наш взгляд, театрализация способствует усилению нравственного потенциала русской народной сказки.

По мнению К.С. Станиславского, театральная деятельность – средство для социализации и развития детей. «Это чудо, способное развивать в ребенке творческие задатки ... формировать творческую активность; способствовать сокращению духовной пропасти между взрослыми и детьми. В игре ребенок ... учится жить в этом мире, строить взаимоотношения с окружающими, а это, в свою очередь, требует творческой активности личности, умения держать себя в обществе» [3, с. 123].

Нами выделены следующие этапы театрализации сказки:

1. Коммуникативно-мотивирующий. Ритуал входа в сказку для младших школьников обязателен, он мотивирует детей на «путешествие». Для этого чаще всего используются манипуляции с волшебными предметами (волшебный клубочек, палочка, книга, проговаривание волшебных заклинаний и т.п.), также учащимся нравится «проходить» в сказку с помощью проводника, у которого есть легенда, объясняющая его присутствие в нашем мире. Роль проводника играют куклы – феи, гномики, эльфы.

2. Знакомство со сказкой. Включает в себя прослушивание или просмотр сказки. Сказочные путешествия наполнены играми, упражнениями, позволяющими ближе познакомиться с изучаемыми нравственными представлениями.

3. Практический. На этом этапе младшие школьники изготавливают куклы, декорации, готовятся к кукольному театру, проводят спектакль. Во время изготовления куклы необходимо особое внимание уделить лицевой части. Для этого школьнику нужно хорошо представлять выбранного героя, понимать его характер, эмоциональное состояние. При подготовке к спектаклю проходит несколько репетиций, на которых осуществляется работа над дикцией, выразительностью речи, движениями персонажа.

4. Рефлексивный. После проведения спектакля происходит обсуждение того, что получилось более удачно, над чем еще стоит поработать, то есть происходит рефлексивный анализ деятельности.

Благодаря театру активизируется словарный запас младших школьников, что оказывает благотворное влияние на формирование нравственных представлений. Театр способствует развитию адекватных оценочных суждений как за собственные действия и поступки, так и за действия и поступки одноклассников, литературного героя. Младший школьник начинает понимать, почему в различных обстоятельствах люди поступают так, а не иначе. Примеряя на себя роль положительного нравственного героя, школьники начинают лучше осознавать значение добра в жизни человека.

Библиографический список

1. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М., 1980.
2. Кравченко М.Б., Терещенко Г.Ф. Роль нравственных представлений в формировании личности старшеклассника // Гаудеамус. 2005. № 2 (8). С. 3–8.
3. Станиславский К.С. Собрание сочинений. Т. 9. М., 1993.

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ВОРОВСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

SPECIFICITY OF ACTS OF THEFT AT PRIMARY SCHOOL AGE

А.Ф. Сафиянова

A.F. Safiyanova

Научный руководитель **М.А. Мартынова** –
*старший преподаватель кафедры психологии развития личности
Лесосибирского педагогического института –
филиала Сибирского федерального университета*
Scientific adviser **M.A. Martynova** –
*Senior Lecturer, Department of Psychology of Personality Development, Lesosibirsk
pedagogical Institute-branch of the Siberian Federal University*

Младший школьный возраст, девиантное поведение, воровство, преступление, семья.

В статье рассматривается содержание понятия «воровство», особенности его проявления в младшем школьном возрасте, а также причины, по которым у детей проявляется такая форма девиантного поведения.

Primary school age, deviant behavior, theft, crime, family.

The article discusses the content of the concept of «theft», the features of its manifestation at primary school age, as well as the reasons why children display this form of deviant behavior.

Воровство в младшем школьном возрасте является очень серьезной проблемой. Она беспокоит не только родителей, но и учителей.

Рассмотрим содержание понятия «воровство». Воровство – это хищение чужого имущества. Проблема воровства в младшем школьном возрасте является сложной, и ответ на вопрос: «По какой причине ребенок совершает воровство?» – также очень сложен. Существует много точек зрения относительно того, почему ребенок начинает совершать противозаконные действия, рассмотрим наиболее распространенные:

1. Влияние внешних факторов, например, поведения сверстников или ребят постарше. В таком возрасте дети не думают о последствиях своих поступков, поэтому они легко решаются на воровство, чтобы завоевать авторитет.

2. Непобедимое желание завладеть вещью, которая понравилась. Система как моральных, так и этических норм ребенка все еще находится в зачаточном состоянии, и понятия «мое» – «не мое» еще не являются понятными для него и поэтому недоступны для понимания.

3. Кража как способ привлечения внимания своих сверстников или мести своему обидчику. В этом возрасте ребенок уже равнодушен к своему месту в группе сверстников, и он способен осмысленно достичь того, чего хочет, выбирая для этого различные методы. Воровство является одним из них.

4. Проблемы в семье. Некоторые дети вынуждены пойти на воровство, чтобы обратить внимание своих родителей на себя. Это возможно в том случае, когда родители только публично показывают свои родительские чувства, но фактически игнорируют ребенка, посвящая все свое время работе. С помощью кражи ребенок показывает другим, что его родители действительно не такие хорошие, а также пытается изменить свое отношение к себе [1].

5. Отсутствие развития собственной воли. Ребенок в этом возрасте не может сказать себе «нет». Детям все еще трудно справиться с искушением, хотя они стыдятся своего поступка.

Б. Спок говорит о причинах воровства в младшем школьном возрасте так: «Ребенок, который совершает кражу, чаще всего чувствует одиночество и несчастье. Скорее всего, он чувствует нехватку в родительском внимании, а также ему трудно завести друзей». Он полагает, что младший школьный возраст заставляет детей осознать тот факт, что они разлучаются со своими родителями, чувствуя, что родным людям безразлично их присутствие. Одной из самых главных причин совершения кражи в любом возрасте является нехватка любви родных людей. Есть и другие индивидуальные причины: ревность, страх, раздражение [2].

Как отмечает известный психолог Л.Б. Шнейдер, для некоторых детей воровство – это:

- Случайность, которая противоречит общей направленности личности.
- Результат общей негативной ориентации личности, которая определяет выбор среды, времяпрепровождения и немедленного выбора при подстрекательстве, пример антиобщественного поведения [3].

Когда ребенку скучно, он считает, что кража – это нечто интересное и новое, а также доказывает, что он не может найти применения для своей силы в обычной жизни.

Для младших школьников характерно совершать групповые кражи, так как некоторые из них становятся смелыми и даже наглыми, когда они принимают участие в совершении кражи, о чем свидетельствует авторитет группы. Кражи осуществляются как по шаблону, дети даже не пытаются их утаить.

Иногда у детей проявляется kleptomания. Kleptomания – это непреодолимое болезненное стремление к воровству, связанное с некоторыми психическими заболеваниями.

Стоит принять во внимание тот факт, что совершение данного преступления может проявиться и у детей в более раннем возрасте, поэтому следует проводить профилактику, начиная с дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Издательство «Академия», 2007. 272 с.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности / под ред. Е.Н. Степанова. М.: Издательство «Сфера», 2008. 128 с.
3. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Издательство «Академия», 2005. 189 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЧУВСТВА ВИНЫ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

TRANSFORMATION OF GUILT AT SCHOOL AGE

Е.А. Филиппова

E.A. Filippova

Научный руководитель **Е.В. Гордиенко** –
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.V. Gordienko** –
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Чувство вины, младший школьник, младший подросток, социальный контроль.

В статье рассматриваются результаты исследования особенностей переживания чувства вины в школьном возрасте.

Guilt feeling, primary school child, younger teenager, social control.

The article considers the results of the research of the special features that guilt feelings at school age tend to have.

На данный момент чувство вины изучается с позиций разных подходов. Но многие специалисты сходятся во мнении, что чувство вины – это аффективное состояние, характеризующееся проявлением страха, угрызений совести и самоупреков, ощущением собственного ничтожества, страдания и потребности в раскаянии. Чувство вины не является врожденным, оно формируется социумом [1]. Э. Эриксон выдвинул предположение о том, что чувство вины появляется у детей в возрасте 4–6 лет. Формирование этого чувства он связывал с неблагоприятным исходом локомоторно-генитальной фазы, т.е. в случае подавления активности и инициативы ребенка [2].

Чувство вины является механизмом социального контроля. Он регулирует социальное поведение и гарантирует соблюдение норм нравственности. Но проблема в том, что для ребенка понятия «хорошо» и «плохо» достаточно размыты, младший школьник, согласно теории Л. Кольберга, находится на предконвенциональном уровне морального развития, т.е. не пришел к действительному пониманию и поддержке правил, соглашений и ожиданий общества [3]. Младший подросток, согласно данной теории, находится на конвенциональном уровне, который предполагает ориентацию на одобрение и стратегию хорошего поведения. По этой причине взрослые могут быстро и эффективно вырабатывать у ребенка чувство вины вместо совести. Воспитательные ошибки могут закрепить у ребенка повышенное, болезненное чувство вины или, наоборот, полностью вытравить у ребенка способность чувствовать себя виноватым. Результаты таких манипуляций детским поведением могут быть непредсказуемыми, один из возможных вариантов продолжительного переживания неадекватного чувства вины – неврозы.

Вышеперечисленные факты доказывают важность изучения особенностей переживания чувства вины в детском и подростковом возрасте.

В исследовании мы изучаем процесс трансформации чувства вины в школьном возрасте. Мы предположили, что в младшем школьном возрасте переживание чувства вины ситуативно, а в младшем подростковом возрасте чувство вины может трансформироваться в черту характера. Вина – временное (текущее) эмоциональное состояние, переживаемое в данный момент за совершаемый или недавно совершенный проступок; вина – устойчивая личностная характеристика, которая связана с наличием сожаления, желанием исправить свои ошибки, ненавистью к себе.

Целью эксперимента было выявление особенностей переживания чувства вины в школьном возрасте. В эксперименте приняли участие 73 человека 2, 3 и 6 классов.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Переживание чувства вины как состояния не является актуальным для 90 % учащихся. Это свидетельствует о том, что они не переживают недовольства собой, т.е. они не обнаруживают рассогласованности между собственным поведением и принятыми моральными нормами.

2. Высокий уровень проявления вины как состояния встречается только у младших подростков. Это свидетельствует о заикленности школьников на уже совершенных поступках, выраженной негативной оценке своего поведения.

3. Чувство вины как черта выявлена у 6 младших подростков, у младших школьников не выявлена.

Анализ результатов исследования доказывает наше предположение о том, что в младшем школьном возрасте переживание чувства вины ситуативно, а в младшем подростковом возрасте есть случаи трансформации чувства вины в черту характера.

Вина является моральным регулятором и поддерживает нормы просоциального поведения. Ведь именно предвосхищенное чувство вины зачастую удерживает человека от многих проступков и даже преступлений. Также чувство вины помогает сформироваться самоотношению и способствует профилактике психических расстройств. Из этого можно сделать вывод о важности этого чувства в социализации и межличностных отношениях.

Успешность осуществления этих функций возможна только тогда, когда уровень переживания вины будет оптимальным, не слишком большим, но и не слишком малым. Необоснованное и преувеличенное чувство вины приносит человеку вред: вызывает хроническую усталость, фригидность, может даже привести к суициду. Поэтому дальнейшие усилия будут направлены на разработку программы для детей, у которых чувство вины не сформировано, и для тех, у кого чувство вины стало чертой характера.

Библиографический список

1. Изард Е. Эмоции человека: Пер. с англ. М.: Изд-во МГУ, 1980. 439 с.
2. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996. 592 с.
3. Байковская Н.А. Развитие идей Л. Кольберга о межкультурной универсальности становления // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 2.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О МИРЕ ТРУДА И ПРОФЕССИЙ

SCHOOLCHILDREN'S REPRESENTATIONS ABOUT THE WORLD OF WORK AND PROFESSIONS

А.В. Цемина

A.V. Tsemina

Научный руководитель **Е.В. Гордиенко** –
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.V. Gordienko** –
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Школьник, представление, профессия.

В статье рассматриваются результаты представлений школьников о мире труда и профессий. В исследовании приняли участие 100 школьников, описаны представления школьников.

Pupil, representation, profession.

The article presents the results of studying students' representations about the world of work and professions. 100 pupils took part in the research; their representations are described.

Выбор профессии – задача не из легких. Чтобы он был удачен, важно осознавать свои потребности, интересы, способности, ресурсы, знать мир профессий, требования и возможности той или иной профессии, уметь осознанно управлять своим поведением, планировать свою жизнь, иметь направленность на успех.

В процессе развития ребенок наполняет свое сознание информацией о мире профессий. Если в период дошкольного детства ребенок постигает жизнь играя, то в младшем школьном возрасте важно осознанно формировать представления о труде и профессиях. У детей во время обучения складывается определенное отношение к различным областям труда, представление о многих профессиях и самооценка своих возможностей, ориентировка в социально-экономической ситуации, представление о «запасных вариантах» выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние внутренней готовности к профессиональному самоопределению.

В Российской педагогической энциклопедии под ред. В.Г. Панова профессия (лат. *professio* – официально указанное занятие, от *profiteor* – объявляю своим делом) вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, которые приобретены в результате целенаправленной подготовки, опыта работы. Она отражает

способность человека к выполнению конкретных функций в системе общественного разделения труда и является одной из основных качественных характеристик его как работника [1].

Из полученного опыта игровой, учебной и трудовой деятельности школьник осознает свои способности и формирует представление о будущей профессии. Так, например, учебная и трудовая деятельность дает толчок развитию воображения детей, что дает возможность понимать условность отдельных событий, воображать себя человеком определенной профессии.

Представления о профессиях у младших школьников обычно ограничены его пока небогатым жизненным опытом – работа мамы и папы, воспитателя в детском саду и учителя в школе, профессии продавца, пожарного, врача, но и об этих известных профессиях младшие школьники знают, как правило, мало и совсем поверхностно.

В исследовании мы изучаем особенности представлений о профессии в школьном возрасте. В эксперименте приняли участие 100 человек. Это школьники 2, 3, 4, 8 классов.

Мы подобрали следующие методики и методы:

- Тест «Знаешь ли ты профессии?» С.В. Яковлевой.
- Методика «Незаконченные предложения» (на основе методики Сакса-Леви).
- Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова.

Исследовав и проанализировав полученные нами результаты, мы пришли к выводу, что школьники имеют поверхностные представления о мире труда и профессий.

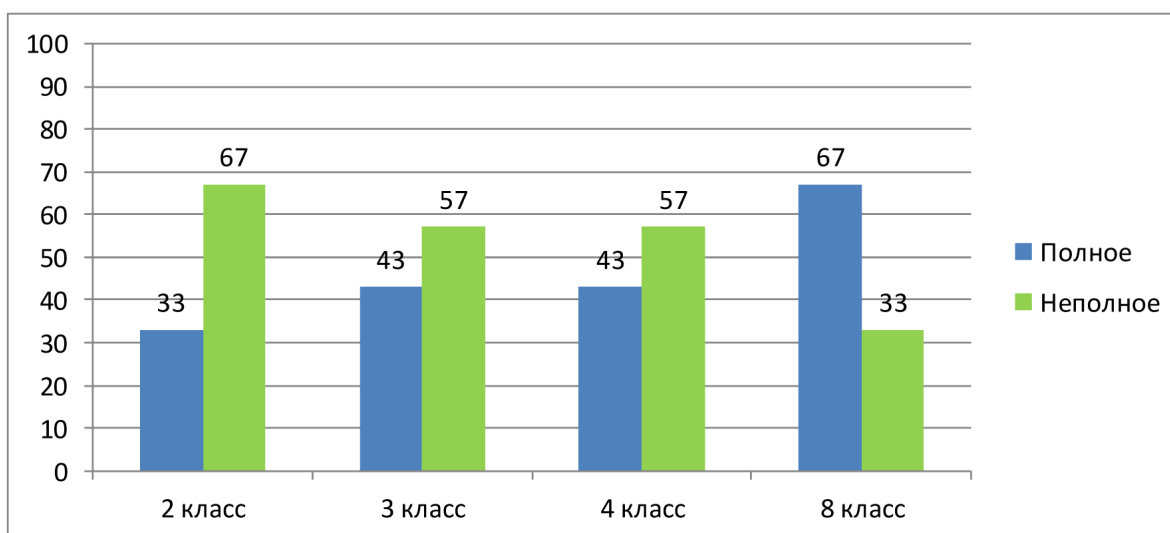


Рис. Общие результаты сформированности представлений о профессиях у учащихся разных классов

Ученики с полным представлением точно называют профессию и определяют ее функции. Определяются с выбором своей профессии, объясняют свой выбор: «Я хочу стать ветеринаром. Я буду лечить животных. Нужно знать все о животных, лекарствах». Ученики с неполным представлением о профессии неточно

называют профессию, не могут определить ее суть. С собственной профессией определяются, но не понимают ее функционал: «Мой папа программист. На работе он работает».

Стоит отметить, что у учеников 8 класса преобладает полное представление о мире труда и профессий, что отличает данный класс от 2 – 4 классов.

В процессе обучения учащиеся получают разнообразные знания о мире труда, о разнообразных профессиях, о значении труда в жизни каждого человека и общества в целом. Необходимо усиливать данный аспект на уроках чтения, русского языка, естествознания, трудового обучения, математики, используя для этого специфические особенности предметов.

Учет результатов изучения представлений школьников позволяет наметить основные направления в организации профориентационной работы со школьниками [2]. Им нужно давать доступную и достоверную информацию о мире профессий в целом и различных видах профессионального труда в форме бесед, увлекательных рассказов, игр профориентационной направленности, а также проводить экскурсии на предприятия и в учреждения. Такая работа поможет не только расширить представления детей о профессиях, которые их интересуют, но и познакомить с другими видами деятельности.

Библиографический список

1. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.Г. Панова. 1993. URL: <http://didacts.ru>
2. Чистякова С.Н., Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

SPECIAL FEATURES OF EMPATHIZING AMONG PRIMARY SCHOOL TEACHERS

А.П. Яковлева

A.P. Yakovleva

Научный руководитель **М.В. Сафонова** –
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **M.V. Safonova** –
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Эмпатия, ведущие каналы эмпатии, структура эмпатии, профессиональная деятельность педагога.

В статье рассматриваются результаты изучения особенностей проявления эмпатии у педагогов начальных классов. В исследовании приняли участие 30 педагогов, описаны уровни, каналы эмпатии.

Empathy, leading channels of empathy, structure of empathy, teacher's professional activity.

The article discusses the results of studying the special features of empathizing among primary school teachers. The study involved 30 teachers, the levels and channels of empathy are described.

В современной школьной практике взаимоотношения педагога с учениками нередко далеки от идеала. В СМИ часто говорят о конфликтах педагога и учеников, но конфликт – это не ссора, а недопонимание. Для предотвращения конфликтной ситуации и урегулирования любого конфликта важно понять своего оппонента. То есть для педагога необходимы такие качества, как эмоциональная отзывчивость и эмпатия [1; 2].

Эмпатия занимает главное место внутри социальных эмоций. Изучению эмпатии, как эмоциональной отзывчивости человека на переживания других людей, посвящено большое количество исследований (Е.Я. Басин, В.В. Бойко, Л.П. Выговская, Т.П. Гаврилова, А.В. Запорожец, В.А. Микаэлян, А.Н. Насифулина, Н.Н. Обозов, К. Роджерс и другие). Являясь «ядерным» образованием личности, эмпатия играет важнейшую роль в жизни человека.

Ученые дают множество определений эмпатии. Но, несмотря на различия в терминах «эмпатия», специалисты утверждают, что эмпатия влияет на процесс межличностного общения, помогает установить межличностный контакт, делать выводы и прогнозы о поведении другого человека и строить на этой основе свое поведение [3].

Мы считаем, что многие проблемы возникают из-за неумения учителя понять учащегося, услышать его переживания, отсутствия того, что мы называем эмпатией. Целью констатирующего эксперимента было изучение уровней развития эмпатии

у педагогов. В нем приняли участие 30 педагогов, из них 28 женщин, 2 мужчин в возрасте от 25 до 60 лет, которым была предложена методика В.В. Бойко «Диагностика эмпатических способностей» для изучения ведущих каналов эмпатии [4].

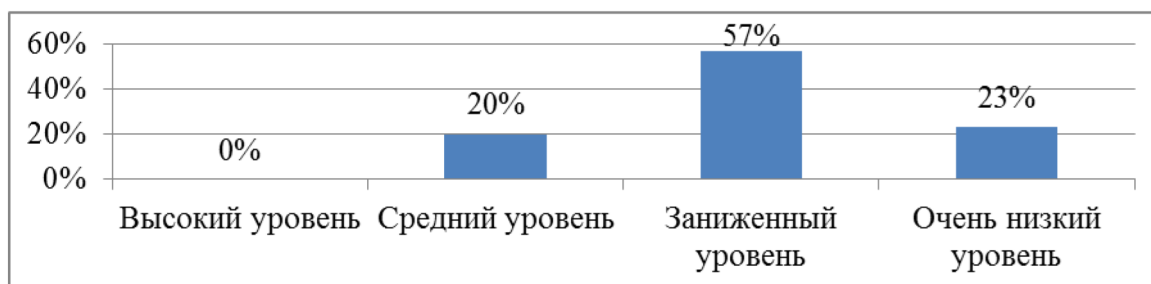


Рис. 1. Уровни эмпатии педагогов по методике «Диагностика эмпатических способностей» В.В. Бойко (в %)

Анализ результатов исследования, показал, что «высокий» уровень не имеет ни один испытуемый.

Средним уровнем эмпатии обладают 20 % педагогов, которым свойственен достаточный уровень развития эмоционального канала и проникающей способности, но при этом низкий уровень развития рационального канала, интуитивного канала эмпатии и идентификации, что свидетельствует о неспособности понимать чувства ребенка, а также о неумении поставить себя на его место.

Заниженный уровень эмпатии был диагностирован у 56,7 % педагогов. Этим педагогам безразличны чувства своих учеников, их больше интересуют свои собственные чувства. Такие учителя видят эмоции ребенка, но не умеют их понимать.

Очень низкий уровень эмпатии имеют 23,3 % педагогов. Они редко понимают окружающих и испытывают затруднения при установлении контактов. Эмоциональные проявления таких педагогов кажутся другим непонятными. Представители низкого уровня эмпатии – сторонники точных формулировок, а также рациональных решений. Такие педагоги отличаются ясным умом и деловыми качествами, а не чуткостью и отзывчивостью. Зачастую для них очень трудны контакты с детьми, а также старшими людьми.

Для выявления ведущего канала эмпатии рассмотрим распределение педагогов по следующим параметрам в структуре эмпатии.

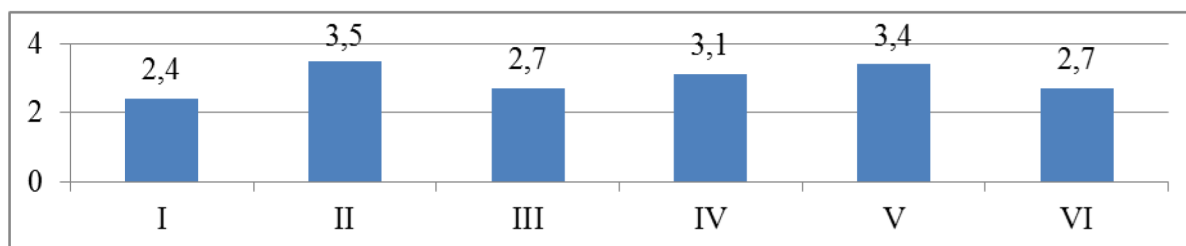


Рис. 2. Уровень развития структурных параметров эмпатии (среднее значение в баллах)

- I – рациональный канал эмпатии
- II – эмоциональный канал эмпатии
- III – интуитивный канал эмпатии
- IV – установки, способствующие эмпатии
- V – проникающая способность в эмпатии
- VI – идентификация в эмпатии

Обратим внимание на то, что при максимально возможных 6 баллах по каждому параметру ни один показатель не поднимался выше 3,5 баллов. Это говорит о преобладании заниженного уровня развития всех параметров в структуре эмпатии.

Таким образом, можно сделать вывод, что у педагогов начального общего образования преобладает заниженный уровень эмпатии. Педагоги пользуются эмоциональным компонентом эмпатии, проникающей способностью и установками. Рациональный и интуитивный канал эмпатии, а также идентификация менее развиты, что говорит о неспособности направить внимание, восприятие и мышление на состояние, проблемы, поведение другого, неумении поставить себя на место ребенка, а также неумении опираться на опыт, хранящийся в подсознании.

Повысить уровень эмпатии у педагогов поможет групповой тренинг. С помощью приемов невербальной и межличностной коммуникации он сможет развить у педагогов умения понимать, сопереживать, выражать свои чувства и эмоции, обучит их навыкам эмпатического общения и сотрудничества.

Библиографический список

1. Овчаренко Е.Р. Развитие эмпатии как профессионально значимого личностного качества педагога // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск: СибАК, 2011. С. 111–119.
2. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал*: монография. М.: Просвещение, 1994. 215 с.
3. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной психологии // *Молодой ученый*. 2012. № 8. С. 256–258.
4. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*: монография. М.: Филинь, 1996. 472 с.

Раздел 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАНА РАБОТЫ С ЗАДАЧЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE USE OF WORK PLAN WITH A TASK
IN TEACHING PRIMARY SCHOOLCHILDREN
TO SOLVE PROBLEMS

Н.Г. Артюхова

N.G. Artyukhova

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры естествознания,
математики и частных методик КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **M.V. Basalaeva** –
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of natural science, mathematics and private methods,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Задача, план решения задачи, правильность, осознанность, рефлексивность.

В статье рассматривается проблема обучения решению сюжетных арифметических задач младшими школьниками. Приведены результаты констатирующего эксперимента, выявлены возможные затруднения при работе с решением задачи, а также намечены пути решения данной проблемы.

Task, plan for solving a problem, correctness, awareness, reflexivity.

The article discusses the problem of teaching primary students to solve plot arithmetic problems. The results of a stating experiment are presented, possible difficulties in working with the solution of the problem are identified, the ways of solving this problem are outlined.

Окружающий нас мир постоянно изменяется, преобразования происходят во всех сферах жизни человека. Современная школа также претерпела изменения с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, в которых прописаны требования, обязательные при реализации образовательных программ. В них обозначено, что обучающийся должен уметь решать текстовые задачи, поэтому данная проблема рассматривается в теории и практике преподавания математики как одна из важнейших [1].

Вопросами обучения решению задач занимались такие ученые, как М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, В.В. Малыхина, М.И. Моро, А.В. Белошистая и многие другие. Все они сходятся во мнении, что работа над умением решать сюжетные арифметические задачи подразумевает всесторонний, непрерывный процесс, имеющий метапредметный характер, так как умение решать задачи необходимо не только на уроках математики, но и во время всего образовательного процесса [2; 3].

Мы исследовали актуальный уровень сформированных умений решать сюжетные арифметические задачи у младших школьников. На базе школы МАОУ СШ №32 г. Красноярска был проведен констатирующий эксперимент. В нём приняли участие 23 ученика в возрасте 9–10 лет. Проводилась серия работ на уроках математики длительностью 15 минут.

При выборе критериев мы опирались на Федеральные государственные образовательные стандарты и всероссийские проверочные работы [1] и выделили следующие критерии: правильность (ученик верно выбирает стратегию решения задачи, реализует ее без арифметических ошибок); осознанность (ученик видит связь между данными и искомым, может реализовать связь в тексте и объяснить правильность всех действий выбранного решения); рефлексивность (ученик может доказать правильность всех действий выбранного решения с опорой на текст).

При оценивании качественных и количественных результатов заданий мы опирались на требования к оценке работ программы по математике «Школа России». Результаты складывались, и на основе суммы был сделан общий вывод об актуальном уровне сформированности критериев.

Результаты исследования показали, что младшие школьники подходят к решению задачи несистемно, допуская большое количество разноплановых ошибок на каждом из этапов работы.

Анализ современной методической литературы позволил разработать комплекс упражнений, направленный на работу с возможными затруднениями у обучающихся при работе с задачей. Предложенные нами виды работы можно выполнять как в комплексе, так и отдельно, по мере выявления трудностей в решении задач. Рассмотрим их в приведённой ниже таблице:

Комплекс видов заданий, направленных на развитие умения решать сюжетные арифметические задачи

Пункт плана	Основное возможное затруднение	Возможные виды работы
1	2	3
1. Ознакомление с содержанием текста (прочтение текста задачи и представление той ситуации, которая в ней отражена)	Неверное понимание смысла прочитанного	Лингвистическая интерпретация текста (переоформление исходного текста (в нашем случае это текст сюжетной арифметической задачи)), с учетом лингвистических факторов, осложняющих его понимание, таких как длинные (объемные), сложные, информативно насыщенные предложения [5]; Сравнение текстов задач

1	2	3
2. Структурный анализ задачи (правильно выделить структурные элементы задачи, такие как: вопрос и условие, известные и неизвестные, а также верно установить связь между ними)	Неполное выделение структурных элементов задачи и (или) ошибочное	Работа с информационными единицами: выбор условия к данному вопросу; постановка вопроса к данному условию; объяснение выражений, составленных по данному условию; работа с недостающими и лишними данными; постановка вопроса, соответствующего данной схеме; выбор схемы, соответствующей условиям задачи; работа со схемой, составленной по задаче
3. Составление плана решения (установить связь между данными и искомыми объектами, а также наметить последовательность действий)	Незнание, непонимание того, как отношения, описанные в тексте, будут выражены на математическом языке	Выбор выражений; восстановление недостающих элементов плана решения; восстановление порядка плана решения; запись решения в соответствии с пояснениями; закончить решение задачи
4. Решение и запись (выполнив все действия в соответствии с планом, найти ответ на вопрос задачи)	Незнание формы	Выбор верного решения задачи из предложенных вариантов; представление готового решения задачи в другой форме; дополнить запись решения и написать пояснение к каждому действию
5. Проверка правильности решения (установить правильность или ошибочность выполнения решения)	Незнание способов проверки	Составление обратной задачи на основе решенной; установление соответствия между результатом и условиями задачи; нахождение другого способа решения задачи; прикидка

Таким образом, с помощью заданий, представленных в таблице, можно строить работу на каждом из этапов плана работы с задачей, которая позволит значительно развить умение решать сюжетные арифметические задачи.

Библиографический список

1. ФГОС НОО 2 поколения: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/>
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: курс лекций: учеб. пособие для студ. спец. и высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 288 с.
3. Моро М.И. Методика обучения математике в 1-3 кл. / М.И. Моро, А.М. Пышкало. М.: Просвещение, 1978. 336 с.

ИЗУЧЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

STUDYING THE CURRENT LEVEL OF FORMED SPATIAL REPRESENTATIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Е.В. Белоногова

E.V. Belonogova

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры естествознания,
математики и частных методик КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **M.V. Basalayeva** –
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of natural science, mathematics and private methods,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Начальная школа, пространственные представления, метапредметные результаты, пространственная комбинаторика, образное мышление.

В данной статье рассматривается проблема развития пространственных представлений младших школьников. Приведены результаты исследования актуального уровня сформированности пространственных представлений. Сформулированы выводы по проблеме.

Primary school, spatial representation, meta-subject results, spatial visual thinking.

This article discusses the problem of the development of spatial representations. The results of the study that shows the current level of formed spatial representations of primary school children are given. The conclusions on the problem are formulated.

В современном мире роль образования достаточно высока. Пространственные представления необходимы для обучения ребенка счету, письму, рисованию, чтению и другим дисциплинам, которые основаны на установлении соотношений между предметами и явлениями, их последовательности, а значит, их пространственных взаимосвязях.

Данную проблему в своих работах рассматривали Б.Г. Ананьев, А.В. Белошистая, А.М. Леушина, С.Д. Луцковская, Т.А. Мусейбова, Н.Я. Семаго, И.М. Сеченов, А.А. Столяр и др.

Одним из метапредметных результатов в начальной школе является овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами [1]. Достижение этого результата неразрывно связано с формированием пространственных представлений младших школьников.

Из вышесказанного можем сделать вывод о том, что данная проблема является действительно актуальной. Чтобы определить стратегию ее решения, необходимо понимать, что включает в себя понятие «пространственные представления», а также знать об актуальном уровне их сформированности у школьников.

Перейдем к понятию пространственных представлений. Определение И.С. Якиманской звучит так: «Пространственное представление является специфическим видом мыслительной деятельности, которая имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображаемом). В своих наиболее развитых формах это есть мышление образами, в которых фиксируются пространственные свойства и отношения. Опираясь на исходными образами, созданными на различной наглядной основе, представление обеспечивает их видоизменение, трансформацию и создание новых образов, отличных от исходных» [2].

Существует немало методических разработок и упражнений для развития пространственных представлений в начальной школе. Особая работа должна вестись на уроках математики. В настоящее время представлено достаточно много комплексов упражнений по развитию пространственных представлений, но такие упражнения недостаточно представлены в школьных учебниках. В программах есть уроки, направленные на развитие пространственных представлений, но они не собраны в систему.

На базе МАОУ СШ №154 г. Красноярска нами был проведен констатирующий эксперимент по выявлению актуального уровня сформированности пространственных представлений у учащихся 3 классов. В нем приняли участие 25 учеников в возрасте 9–10 лет.

Мы будем придерживаться трех критериев, которые выделил В. П. Песков: умение различать и узнавать пространственные признаки и отношения предметов; способность воспроизводить в представлениях знакомые пространственные признаки и отношения; способность к пространственной комбинаторике в воображении [3].

Также нами был подобран диагностический инструментарий. Для определения уровня по критерию различать и узнавать пространственные признаки и отношения предметов было использовано задание, составленное нами на основе геометрических фигур, изучаемых в курсе начальной школы. Для определения уровня по критерию воспроизводить в представлениях знакомые пространственные признаки и отношения нами была использована методика «Черные и белые квадраты» М. Саарелы. Для определения уровня по критерию пространственной комбинаторики в воображении обучающимся предлагалось подобрать верную развертку к изображенной фигуре.

Мы установили, что у 28 % учащихся высокий уровень сформированности пространственных представлений, у 56 % – средний уровень, у 16 % – низкий уровень. Большинство учеников затрудняются в воспроизведении пространственных отношений предметов и не имеют способности к пространственной комбинаторике.

Из вышесказанного мы делаем вывод, что проблема развития пространственных представлений требует дальнейшей разработки. Способом решения данной проблемы может стать разработка специальных упражнений и методические рекомендации по систематическому включению упражнений на развитие пространственных представлений в уроки математики в начальной школе, ведь учебники по математике содержат достаточное количество геометрического материала и целесообразно использовать его как средство для развития пространственных представлений.

Библиографический список

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. № 12. 22.03.2010; Российская газета. 2011. 16 фев. № 5408.
2. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
3. Песков В.П. Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 22 с.

ОПИСАНИЕ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССА

DESCRIPTION OF THE CURRENT STATE OF THE FORMED LEVEL OF UNDERSTANDING EDUCATIONAL TEXTS AMONG STUDENTS OF THE 3RD GRADE

Е.В. Босикова

E.V. Bosikova

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П.Астафьева
Scientific adviser **M.V. Basalaeva** –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of the Russian Language and Methods of its Teaching,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Учебный текст, младшие школьники, мыслительные операции, глубина понимания, точность понимания, широта понимания.

В данной статье рассматривается проблема понимания учебного текста младшими школьниками. Представлены результаты исследования актуального уровня понимания учебного текста младшими школьниками. Сформулированы выводы по проблеме.

Educational text, elementary school students, mental operations, depth of understanding, accuracy of understanding, breadth of understanding.

This article discusses the problem of understanding the educational text by elementary school children. The results of the study of the current level of understanding of a scientific and informative text by primary school children are presented. The conclusions on the problem are formulated.

Актуальность данной тематики определяет Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Умение понимать текст, вычленять из него информацию различного типа в образовательных стандартах нового поколения отнесено к метапредметным умениям, носящим универсальный характер и являющимся залогом успешности не только обучения, но и всей жизни в современном информационном обществе [1].

Проблема широко распространена в современной педагогической практике. Например, в многочисленных исследованиях, выполненных в рамках психолого-педагогического подхода (Г.И. Богин, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, М.Г. Качурин, и др.), понимание текста рассматривается в ракурсе именно литературного развития учащихся.

Таким образом, данная проблема действительно является актуальной, и, чтобы определить дальнейшую стратегию ее решения, необходимо понимать, что такое учебный текст и по каким основным направлениям ведется работа по формированию навыка, а также иметь представление об уровне сформированности понимания учебного текста у младших школьников.

Понимание (с точки зрения педагогики) – это активный мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека.

Особенность понимания учебного текста заключается в том, что он ограничивается «учебным языком», то есть языком, определенным образом отобранным и минимизированным, т.е. «освобожденным» от малосущественных и второстепенных для данных целей обучения черт. Иными словами, учебный текст – это цельный и связанный, актуализированный, дидактически обусловленный материал, который обладает сообразной его характеристикам лексической структурой, семантикой и предназначен для усвоения содержательной и учебной информации [2].

Учащиеся начальной школы в практике обучения встречаются с разными видами учебных текстов (орфографические правила, инструкции, объяснение теоретического материала, сюжетные арифметические задачи). Специфика работы над пониманием учебного текста состоит в том, что каждый конкретный вид требует определенных приемов работы с ним.

На базе МАОУ СОШ № 3 г. Шарыпово был проведен констатирующий эксперимент, чтобы определить актуальный уровень понимания учебного текста младшими школьниками. В эксперименте принимал участие 31 ученик в возрасте от 9 до 10 лет, из которых 18 мальчиков и 13 девочек.

Учитывая анализ научной литературы и возрастные особенности младших школьников и специфику учебных текстов, которые были выбраны для исследования (орфографические правила исключены), были отобраны следующие критерии: глубина понимания, широта понимания и точность понимания.

Под первым критерием – глубина понимания – подразумевается сформированность такого образа содержания текста, который хранит в себе все объекты и все связи между ними. Для диагностики данного критерия, обучающимся предлагалось прочитать учебный текст и пересказать его.

Второй критерий – широта понимания – характеризуется отношением понятных элементов и связей между ними ко всем имеющимся в объекте понимания таким элементам и связям. Для диагностики данного критерия была подобрана методика, которая состояла в прочтении текста и в нахождении имеющихся в нем данных.

Под третьим критерием – точность понимания – подразумевается адекватность понимания или то, насколько детально сформирован образ содержания текста. Для диагностики была подобрана методика, в ходе которой ученикам предлагалось ответить на ряд вопросов, относящихся к конкретному учебному тексту.

Анализируя три основных критерия понимания учебного текста, можно сделать следующие выводы: на высоком уровне понимания – 30,2 % учащихся младших классов, на среднем уровне – 44,1 % обучающихся, и на низком уровне – 26,7 % младших школьников.

Количественный и содержательный анализ работ позволил нам заметить, что у большинства младших школьников преобладают средние показатели в понимании учебных текстов. Это подтверждается большим количеством смысловых ошибок, совершаемых в заданиях. По нашему мнению, это обусловлено трудностью в восприятии учебного текста, в том числе и тем, что эти задания требовали повторного возвращения к тексту и применения определенных приемов работы с текстом, обеспечивающих его понимание.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что проблема развития понимания учебного текста у младших школьников действительно существует и над ней необходимо работать.

Одним из способов решения данной проблемы может стать разработка комплекса упражнений, обладающего определенной структурой (от текста к тексту) и содержащего приемы для работы с теоретическим учебным текстом, прежде всего направленные на повышение уровня понимания текстов данного типа, в том числе на активизацию работы учащихся, облегчение восприятия и осознание связей между элементами текста [3].

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010. С. 29.
2. Сабина А.А. Учебный текст: структура и прагматика // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. С. 222–224.
3. Басалаева М.В. Обучение лингвистической интерпретации текста сюжетной арифметической задачи как условие преодоления трудностей понимания ее содержания [Текст]: автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.02) / Басалаева Мария Владиславовна. Екатеринбург, 2013. 23 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНО-ЦЕЛЕВОГО КОНТЕКСТА ТЕКСТА УЧЕБНИКОВ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

POSSIBILITIES OF USING ELEMENTS
OF TRAINING-TARGET CONTEXT
OF MATHEMATICS TEXTBOOKS
IN DEVELOPING COGNITIVE OPERATIONS
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

В.Н. Буракова, М.В. Басалаева

V.N. Burakova, M.V. Basalaeva

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры естествознания,
математики и частных методик КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **M.V. Basalaeva** –
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Natural Science, Mathematics and Private Methods,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Мыслительные операции, анализ, синтез, обобщение, учебно-целевой контекст.

В статье рассматривается проблема развития мыслительных операций младших школьников в процессе освоения предметного содержания на уроках математики с помощью элементов учебно-целевого контекста. Приведены результаты исследования актуального уровня сформированности операций анализа, синтеза и обобщения.

Mental operations, analysis, synthesis, generalization, educational and target context.

This article deals with the problem of developing mental operations of primary schoolchildren in the process of mastering the subject content in mathematics lessons using elements of the educational and target context. The results of the study of the current level of developed operations of analysis, synthesis and generalization are presented.

Современная школа создает такие условия, при которых ученик может самостоятельно получить знания и применить их на практике, то есть работает в рамках системно-деятельностного подхода. Чтобы применение знаний стало успешным, педагогам необходимо вооружить учащихся способами действия, которые опираются на различные мыслительные операции. Уже в начальной школе ученики овладевают основными приемами логического мышления (сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение и др.).

Проблема организации работы по формированию и развитию мыслительных операций всегда была обсуждаемой. Данную проблему в своих работах рассматри-

вали как психологи, так и методисты: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Н.Б. Истомина и другие.

Развитие логического мышления является одним из ключевых направлений современного образования. Если мы обратимся к федеральному государственному стандарту начального общего образования, то увидим, что в планируемых результатах в разделе «Познавательные универсальные учебные действия» выделяются такие пункты, как: осуществление синтеза как составление целого из частей; проведение сравнения и классификации по заданным критериям; установление причинно-следственных связей; осуществление подведения под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза и т.д. [1].

Таким образом, данная проблема действительно является актуальной, и чтобы определить дальнейшую стратегию ее решения, необходимо понимать, что такое мыслительные операции, а также иметь представление об уровне сформированности мыслительных операций младших школьников.

Мыслительные операции – это главные составные элементы, или процессы умственных действий, то есть действий с объектами, отраженными в образах, обобщениях и понятиях, которые осуществляются устно при помощи внутренней речи [2]. Таковыми операциями являются анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение.

На базе МБОУ СШ № 27 г. Красноярска было проведено исследование актуального уровня сформированности мыслительных операций анализа, синтеза и обобщения у младших школьников. Диагностика проводилась среди учащихся 3-го класса с помощью ряда психологических методик. Каждая методика была оценена по баллам, которые впоследствии переводились в уровень.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования мы установили, что у 26 % класса высокий уровень сформированности мыслительных операций, у 52 % – средний, у 22 % – низкий.

Опираясь на результаты исследования, мы пришли к выводу, что в развитии мыслительных операций существуют дефициты, проявляющиеся в неумении выделять существенные признаки предметов, делать содержательные выводы, выстраивать причинно-следственные связи.

Совокупность результатов исследования, теоретических сведений и уже известных методических разработок наталкивает на мысль о том, что формулировки заданий обеспечивают развитие мыслительных операций еще до выполнения самого задания. Таким образом, речь идет о понятии учебно-целевого контекста текста учебника математики для начальных классов.

Учебно-целевой контекст – 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 [3].

Для того чтобы сделать процесс обучения более эффективным и целенаправленным, мы предлагаем комплекс формулировок заданий, направленных на раз-

витие конкретных мыслительных операций у обучающихся по разным учебным программам. Задания, сконструированные с помощью данного комплекса, можно применять на каждом уроке и при изучении любого раздела математики.

Комплекс разработан на основе систем развивающего обучения и состоит из формулировок заданий, направленных на три мыслительные операции: анализ, синтез и обобщение для 7 основных разделов математики. Некоторые из них представлены в таблице ниже.

Разделы	Анализ	Синтез	Обобщение
Арифметические действия	– Не выполняя вычислений, распредели выражения на 2 группы. Объясни свой выбор. – Проанализируй выражения. Что общего? В чем отличия?	– Составь выражения, используя числа ... и арифметические знаки... – Составь 4 выражения с разными арифметическими знаками, чтобы результат вычисления был одинаковым	– Выдели лишнее выражение и объясни свой выбор. – Сравни группы выражений. По какому принципу объединены группы?
Величины	– Проанализируй ряды величин. Найди ошибки и исправь. – Замени единицы измерения, чтобы в ряду оказались одинаковые величины	– Составь задачу, используя данные величины... – Составь ряд, в котором будут одинаковые величины, но разные единицы измерения	– Объедини представленные единицы измерения в группы. Объясни. – Объясни, что лишнее в группе величин
Геометрический материал	– На какие фигуры можно разбить данную? Проиллюстрируй свой ответ. – Перерисуй фигуру и выдели в ней квадраты (треугольники и т.д.)	– Из предложенных деталей собери геометрическую фигуру. – Построй фигуру, опираясь на данные...	– Какая геометрическая фигура лишняя и почему? – Как можно назвать данные фигуры одним словом? Почему?

Предлагаемый комплекс эффективен и успешно работает.

Библиографический список

1. ФГОС НОО 2 поколения: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 373. URL: <http://минобрнауки.рф/министерство>.
2. Вари М.И. Общая психология: учебное пособие / 2-е изд., испр. и доп. Киев: «Центр учебной литературы», 2007. 968 с.
3. Макаrenchенко М.Г., Пасечникова Н.В. Понятие учебно-целевого контекста текста учебника математики для начальной школы // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2013.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРАВИЛЬНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА

DEFINING THE CURRENT LEVEL OF FORMED CORRECT ORAL SPEECH OF STUDENTS IN THE THIRD CLASS

П.С. Горшкова

P.S. Gorshkova

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **M.V. Basalaeva** –
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of the Russian Language and Methods of its Teaching,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Младший школьник, речевая культура, устная речь, правильная речь, критерии измерения, констатирующее исследование.

В данной статье рассматривается проблема формирования правильной устной речи школьников младшего возраста. Обозначены также критерии, по которым определяются актуальный уровень сформированности речевой культуры и результаты констатирующего исследования. Сформулированы выводы по представленной проблеме.

Primary school student, speech culture, oral speech, correct speech, estimation criteria, summative assessment.

The article examines the problem of forming correct oral speech among primary school students. The criteria identifying the current level of speech culture development and the results of the summative assessment are defined. The conclusion on the presented problem is formulated.

Одной из центральных проблем современной методики обучения русскому языку является развитие речи обучающегося. Уже с первого класса младшие школьники знакомятся и постепенно овладевают нормами устного и письменного литературного языка. Необходимо не только знать данные нормы, но и уметь ими правильно пользоваться на практике. Уверенное, правильное использование норм устного и письменного литературного языка является одним из условий построения успешной коммуникации.

Внимание на эту проблему обращали уже в XVIII веке ученые, педагоги и лингвисты. Данную проблему рассматривали М.В. Ломоносов, А.А. Леонтьев, Т.А. Ладыженская, Л.А. Введенская, Л.П. Федоренко, А.Н. Гвоздев, О.Б. Сиротина, Г.О. Винокур и другие. В своих работах они затрагивали такие вопросы, как роль речи в развитии ребенка, роль упражнений в воспитании правиль-

ной речи у ребенка младшего школьного возраста, система работы по развитию связной устной речи.

Считается, что высокий уровень речевой культуры помогает социализироваться и развиваться. Трудности в коммуникации могут возникнуть из-за того, что собеседник неточно употребляет слова в заданной ситуации, также возможны несогласованность слов в предложении и небольшой активный словарь.

В связи с тем, что формирование культуры речи – это сложный и достаточно долгий процесс, который идет в течение всей жизни человека, необходимо начинать формирование с первого класса. В Федеральном государственном образовательном стандарте напрямую связаны 3 и 4 предметные результаты по русскому языку.

Традиционно под культурой речи понимается владение нормами литературного языка в его устной и письменной формах, умение выбрать и использовать, учитывая ситуацию общения, такие языковые средства, которые способствуют достижению поставленных задач коммуникации; соблюдение этики общения [1]. Понятие «культура речи» – широкое понятие, которое включает в себя большое количество разных компонентов. Следовательно, в проведенном эксперименте рассматривалась только правильная устная речь.

На базе МБОУ № 154 г. Красноярска был проведен констатирующий срез, чтобы определить актуальный уровень сформированности правильной устной речи младшего школьника. В нем принимали участия 28 учеников в возрасте 9–10 лет. Эксперимент проводился в присутствии учителя и в благоприятной эмоциональной обстановке.

Изучение методической литературы показало, что в качестве критериев для определения сформированности правильности устной речи используются следующие критерии: правильность, коммуникативная целесообразность, точность, логичность, ясность и доступность, чистота речи, выразительность, разнообразные средства выражения, эстетичность, уместность. Из предложенного списка были выделены нормативность, точность и уместность. Данные требования были предложены лингвистом Л.А. Введенской.

Следующие критерии были выбраны потому, что, во-первых, процесс, который совершенствуем или формируем у ученика, накладывается на возраст ребенка, а, во-вторых, исследуемый процесс находится лишь на старте, следовательно, нецелесообразно рассматривать его по всем критериям.

Первый выделенный критерий – нормативность. Здесь подразумевается соблюдение литературных языковых норм. К этому критерию были подобраны 3 задания, которые относились к разным языковым нормам: лексические нормы, акцентологические и морфологические.

Второй критерий – точность. Точность речи чаще связывают с точностью словоупотребления, что сказывается на коммуникации между собеседниками или группой лиц. Учащимся даны были три текста, которые были подобраны из учебника по русскому языку УМК «Школа России». Задача учащихся состояла в том, чтобы правильно выбрать слово из трех вариантов исходя из контекста.

Третий критерий – уместность (речевой этикет). Речевой этикет – совокупность принятых обществом правил речевого поведения в соответствующих сферах и ситуациях общения. В этом критерии был выбран один текст из учебника по литературному чтению УМК «Гармония». Задача учащихся состояла в том, чтобы найти в тексте слова и выражения, которые не соответствуют данному стилю текста.

Исходя из полученных результатов, мы установили у 18 % учащихся высокий уровень сформированности правильной устной речи, у 57 % – средний уровень, а у 25 % – низкий уровень. Замечено, что основной проблемой для учащихся было выявление слов и выражений, которые не соответствовали заданному стилю речи. Помимо этого, почти у каждого ученика наблюдались проблемы в знании языковых норм.

Таким образом, мы понимаем, что рассматриваемая проблема актуальна, и в дальнейшем с ней можно работать с помощью выстраивания индивидуальных маршрутов. Данные планы будут содержать именно те темы или разделы, в которых учащийся испытывает трудности. Другим инструментом может послужить разработка упражнений, которые связаны непосредственно со стилями речи (составление «карточек – подсказок»; моделирование разных ситуаций общения; создание интерактивных упражнений) [2].

Библиографический список

1. Введенская Л.А., Черкасова М.Н. Русский язык и культура речи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 381 с.
2. Культура речи. Сборник практических заданий / Авт.-сост. О.Ю. Машина; НовГУ им. Ярослава Мудрого. В. Новгород, 2002. 145 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ С ПРОПОРЦИОНАЛЬНЫМИ ВЕЛИЧИНАМИ

DIAGNOSTIC RESULTS OF DEVELOPED LEVEL OF THE ABILITY TO SOLVE PROBLEMS WITH PROPORTIONAL QUANTITIES

В.Г. Еремина

V.G. Eremina

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры естествознания,
математики и частных методик КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **M.V. Basalaeva** –
*Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Department of Natural Science,
Mathematics and Private Methods,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Сюжетная арифметическая задача, пропорциональность, прием визуализации, младший школьник, семантический анализ задачи.

Статья посвящена исследованию актуального уровня сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи на пропорциональные зависимости у младших школьников. Рассматриваются виды задач с пропорциональными зависимостями и этапы работы над задачами такого типа.

Story problem, proportionality, visualization technique, elementary schoolchild, semantic analysis of the problem.

The article is devoted to the study of the current level of younger schoolchildren's development of the ability to solve story problems for proportional connections. Types of tasks with proportional connections and the stages of working on these types of tasks are considered.

Согласно ФГОС НОО одним из предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования по предмету математика является умение решать текстовые задачи. Л.Г. Петерсон и Н.Б. Истомина считают, что «задача – это мощное средство обучения и развития, средство контроля и оценки как усвоенных знаний, предусмотренных программой, так и уровня умственных способностей» [1]. По этой причине решение задач необходимо рассматривать и как средство формирования математических знаний, и как средство развития общеучебных умений: рассуждение, доказательство, анализ, синтез.

Традиционно в математике умение решать текстовые задачи довольно сложно формируется у младшего школьника. Это подтверждает и практика работы в школе, и итоги всероссийских проверочных работ.

Значительные трудности у младших школьников вызывают задачи с пропорциональными величинами. Во-первых, само явление «пропорциональной зависимости» весьма сложное и не является предметом специального изучения и анализа в начальной школе. Во-вторых, большинство программ не уделяют времени на уроках для наблюдения этого явления. Поэтому методика работы должна обеспечивать эффективную деятельность обучающихся и учителя в процессе обучения решению задач на пропорциональные величины. Перед педагогом стоит задача научить детей решать задачи, то есть научить их устанавливать связи между данным и искомым и в соответствии с этим выбрать стратегию решения, а затем выполнить арифметические действия в условиях, когда явление описанной зависимости между величинами может быть им не до конца ясно.

Под задачей с пропорциональными величинами в начальном курсе математике подразумевают «специальный текст, в котором обрисована некая житейская ситуация и в которой существует взаимосвязь между двумя величинами. При этом изменение одной из них влечет за собой изменение другой во столько же раз» [2]. Равенство между отношениями двух или нескольких пар чисел или величин в математике называется пропорцией.

В задачах с пропорциональной зависимостью, включенных в начальный курс математики, в учебниках рассматриваются, в основном, три процесса: купля-продажа, движение и работа. Первый процесс характеризуется такими величинами, как цена, количество, стоимость; второй – скоростью, временем и расстоянием; а третий – производительностью, временем, объемом работы [3].

Традиционно в математике выделяются такие виды [2]:

- с пропорциональными величинами;
- на нахождение четвертого пропорционального;
- на пропорциональное деление;
- на нахождение неизвестных по двум разностям;
- задачи логического и комбинаторного характера;
- на нахождение доли целого и целого по его доле.

«Работа над задачами не должна сводиться к натаскиванию учащихся на решение задач определенного вида, то есть решению по образцу. Главная ее цель – научить детей осознанно устанавливать определенные связи между данными и искомым в разных жизненных ситуациях, предусматривая постепенное их усложнение» [2]. Чтобы добиться этого, учитель должен предусмотреть в методике обучения решению задач каждого вида такие этапы [3]:

- подготовительная работа к решению задач;
- ознакомление с решением задач;
- закрепление умения решать задачи.

Мы провели эксперимент, в ходе которого определили актуальный уровень сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи с пропорциональными зависимостями у младших школьников. В исследовании принимало участие 30 обучающихся 3 класса МАОУ гимназии №2 г. Красноярска.

Обучающимся было предложено решить три задачи из ВПР и записать решение на листах, отдельно внимание не акцентировалось на том, что необходимо выполнять визуализацию текста.

Работы оценивались по трем критериям, разработанным и утвержденным «Письмом Министерства общего и профессионального образования РФ»:

- 1) правильность решения сюжетной арифметической задачи;
- 2) обоснованность решения (пояснения к действиям);
- 3) наличие адекватной визуализации с видимой стратегией решения.

Были получены следующие результаты: полностью справились с заданием 13% обучающихся, с двумя задачами – 47%, с одной – 30%, были дети, которые вовсе не справились с задачами.

Анализируя полученные результаты, мы отметили, что количество обучающихся, использующих визуализацию в процессе решения сюжетных арифметических задач с пропорциональными величинами, является небольшим, у 70% она отсутствовала. Мы можем и не знать о том, что визуализация была, так как учащиеся могли ее не изображать на листе, но можем только предположить, что наличие визуализации на бумаге значимо.

Для нас важны не столько качественные результаты, сколько содержательные. Ребенку сложно на слух воспринять задачи с явлением пропорциональности, поэтому он ничего не может сделать с величинами, так как не видит их зависимость. Исходя из этого, очевидна необходимость разработки комплекса специальных упражнений, направленного на увеличение эффективности использования приема визуализации на уроках математики при обучении решению арифметических задач с пропорциональными величинами.

Библиографический список

1. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 512 с.
2. Белошистая А.В. Методика преподавания математики в начальной школе. М.: Владос, 2005. 455 с.
3. Казько Е.С. Работа над текстом задачи с пропорциональными величинами // Начальная школа. 1998. № 5. С. 28–33.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

USING PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE PROCESS OF DEVELOPING PRIMARY STUDENTS' SPEECH

А.Д. Ищенко

A.D. Ishchenko

Научный руководитель **Н.В. Кулакова** –
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **N.V. Kulakova** –
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of the Russian Language and Methods of its Teaching,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Фразеологизм, фразеологические обороты, упражнение с фразеологизмами, развитие речи, младшие школьники.

В статье рассматриваются фразеологизмы как языковая категория и обсуждаются вопросы их использования в процессе развития речи младших школьников.

Phraseological unit, fixed phrases, exercise with phraseological units, speech development, primary schoolchildren.

The article deals with phraseological units as a language category and discusses their use in the development of speech in primary schoolchildren.

В каждом языке содержатся некие устойчивые выражения, равнозначные слову по своей воспроизводимости в виде готовых и целостных единиц. Данные устойчивые выражения приобрели определение «фразеологические обороты», а наука, их изучающая, – фразеология.

Становление фразеологии как лингвистической дисциплины в отечественной науке связано с именем В. В. Виноградова и относится к 40-м годам XX века. Именно он впервые дал классификацию фразеологических оборотов с точки зрения их семантической слитности и наметил дальнейшие пути их теоретического изучения. В.В. Виноградов выделил три типа фразеологических единиц с точки зрения их семантической слитности: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания [1]. Н.М. Шанский добавил к данной классификации еще один пункт: фразеологические выражения [2].

Включение в состав фразеологии данного типа стало границей, разделяющей узкое и широкое понимание фразеологических единиц. Так, представители узкого понимания фразеологизмов (А.М. Бабкина, В.П. Жукова и др.) чаще всего сводят к признанию таковыми только идиом, то есть фразеологических сращений

и фразеологических единств, которые эквивалентны слову, и фразеологических сочетаний, таких как: тянуть лямку, бить баклуши, намылить шею, закадычный друг и т. д. Сторонники широкого понимания (Н.М. Шанский, А.В. Кунин, А.Д. Райхштейн и др.) к фразеологизмам относят все устойчивые сочетания, включая пословицы, поговорки, «крылатые выражения». Их включение в состав фразеологии обусловлено тем, что они так же, как идиомы, не создаются в процессе речи, а воспроизводятся как заранее данные, готовые выражения [3].

Для выделения фразеологизмов в отдельную категорию и отличия их от других языковых единиц существует система критериев. Основными, традиционно выделяемыми критериями определения фразеологических единиц являются воспроизводимость, идиоматичность, устойчивость, раздельнооформленность. Отличительной чертой фразеологизмов является образность, из которых вытекают такие свойства фразеологических единиц, как экспрессивность, эмоциональность, оценочность.

Фразеология как языковая категория находит применение в процессе развития речи с первых лет обучения в школе. Задания, направленные на формирование фразеологических знаний и умений, могут быть различного характера, такие как:

1. Упражнения логико-стилистического характера, обеспечивающие достаточный уровень усвоения фразеологических единиц: запись фразеологизмов под диктовку; поиск фразеологизмов в тексте; вставка пропущенных слов во фразеологизм; дополнение предложения подходящим по смыслу фразеологизмом; описательное раскрытие смысла фразеологических оборотов; ответ на вопрос фразеологизмом: Как говорят о том, кто часто меняет свои решения? (У него семь пятниц на неделе); подбор фразеологизмов определенной тематики; замена фразеологизма одним словом: без сучка и задоринки (идеально); капля в море (мало), воспрянуть духом (ободрить), дать знать (сообщить); подбор синонимов и антонимов к фразеологическим оборотам [4].

2. Упражнения творческого характера: составление рассказов по картинке с фразеологизмами; подготовка рисунков, отражающих содержание фразеологизмов; составление и разгадывание кроссвордов, посвященных фразеологизмам; составление сказки, рассказа, составление учениками предложений с использованием фразеологизмов, стихотворения или написание сочинения с применением определенных фразеологизмов; конкурс на лучшее оформление обложки книги о фразеологизмах и т. д. [5].

При работе над фразеологизмами с младшими школьниками необходимо решить следующие задачи.

1. Показать сочетаемость слов в выражениях, смысл которых легко раскрывается.

2. Объяснить некоторые неразложимые по смыслу фразеологические единицы, в которых слова-компоненты непонятны для восприятия, например, бить баклуши – «праздно проводить время, бездельничать».

3. Провести смысловую грань между омонимичными свободными и устойчивыми словосочетаниями.

При отборе фразеологизмов для начальной школы должны соблюдаться следующие критерии:

1. Доступность фразеологизмов пониманию детьми младшего школьного возраста.

2. Фразеологизмы должны прививать детям этические нормы, формировать мировоззрение.

3. Высокая степень употребления фразеологизмов в различных жизненных ситуациях.

4. Соответствие фонетических, лексических, синтаксических особенностей фразеологизмов тому грамматическому материалу, который изучается в начальной школе.

Таким образом, целенаправленная и последовательная система работы с фразеологизмами в начальной школе помогает совершенствовать речь учащихся, учить их использовать богатство русской фразеологии на практике и прививать любовь к родному языку.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977.
2. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: учеб. пособие для вузов по спец. "Русский язык и литература». 4-е., изд., испр. и доп. СПб.: Специальная литература, 1996. 192 с.
3. Макарова М.А. Фразеологизмы и их использование на уроках русского языка в начальной школе. Теория и методика обучения, 2012.
4. Коврова М.А. Использование аналитико-синтетических упражнений с фразеологизмами на уроках русского языка в начальной школе. Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки).
5. Исаченко О.М. Фразеология русского языка как игровое пространство. Новосибирский государственный университет, 2011.

ВЫЯВЛЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

IDENTIFICATION OF THE CURRENT LEVEL
OF FORMED ABILITY TO SOLVE PROBLEMS
BY STUDENTS OF THE THIRD CLASS:
RESULTS AND THEIR ANALYSIS

Т.Л. Костылева

T.L. Kostyleva

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры естествознания,
математики и частных методик КГПУ им. В.П.Астафьева*

Scientific adviser **M.V. Basalaeva** –
*Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Department of Natural Science,
Mathematics and Private Methods,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Сюжетная арифметическая задача, младший школьник, решение задач, понимание текста задачи, правильность выбора арифметического действия, соответствие пояснительного текста.

В данной статье рассматривается проблема развития умения решать сюжетные арифметические задачи младшими школьниками. Приведены результаты исследования актуального уровня сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи.

Story arithmetic task, primary schoolchildren, solving tasks, understanding of the text of a task, correct choice of arithmetic actions, compliance of the explanatory text.

This article deals with the problem of developing the ability to solve story arithmetic tasks by primary schoolchildren. The research results of the current level of actual level of formation of the ability to solve story arithmetic problems are presented.

Обучение решению сюжетных арифметических задач младшего школьника является актуальной задачей современной образовательной теории и практики. Дело в том, что задача – это такой вид метапредметного упражнения, который имеет большой обучающий потенциал. Задача позволяет развивать мышление, осваивать предметные навыки, формировать функциональную грамотность. Из-за большой функциональности процесс обучения решению задач очень труден.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования одним из предметных результатов по математике обозначает «приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач», «умение решать текстовые задачи» [1].

Проблеме обучения решению сюжетных арифметических задач посвящены работы многих ученых и методистов: Н.Б. Истоминой, М.И. Моро, А.В. Белошистой, Л.Г. Петерсон, Г.Я. Перельмана и других. Каждый автор предлагает свой методический вариант решения вопроса. Однако в работах отмечается, что решение задач на сегодняшний день является наиболее проблемной частью курса математики.

Таким образом, данная проблема действительно является актуальной, и для определения дальнейшей стратегии ее решения необходимо понимать, что же такое сюжетная арифметическая задача, а также иметь представление об уровне сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи у младших школьников.

В методической литературе существуют различные подходы к определению понятия сюжетной арифметической задачи. А.В. Белошистая говорит: «Под задачей в начальном курсе математики подразумевается специальный текст, в котором обрисована некая житейская ситуация, охарактеризованная численными компонентами» [2]. «Сюжетная арифметическая задача – это некое математическое содержание в языковой оболочке. Именно эта двойственная природа задачи и определяет две ключевые проблемы учащихся при их решении, одна из которых лежит в области математики, другая – лингвистики» [3].

Существуют различные критерии, позволяющие определить уровень сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи младшим школьником. Во многом мнения таких авторов, как С.Е. Царева, В.М. Брадис, М.А. Бантова, схожи. Все они считают, что критериями могут служить обоснованность и правильность решения задачи, то есть ее безошибочность. Вслед за А.В. Белошистой [2] мы пришли к выводу, что процесс решения сюжетных арифметических задач целесообразно оценивать по следующим критериям: понимание текста задачи, правильность выбора действий, соответствие пояснительного текста. Такой выбор связан не только с возрастными особенностями младшего школьного возраста, но и с небольшим опытом в решении сюжетных арифметических задач у младшего школьника.

Констатирующий эксперимент был проведен на базе МАОУ СШ «Комплекс Покровский» г. Красноярска в несколько этапов. В нем приняли участие 30 учеников в возрасте 9–10 лет.

В соответствии с критериями нами были использованы следующие методы исследования. Мы отобрали пять текстов задач с несколькими видами заданий: с заданием ответить на вопросы по содержанию текста задачи, с заданием ответить на вопросы, выполнив арифметические действия, с заданием записать пояснение к выражениям.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента, мы определили, что у 5 учащихся класса (16,6 %) высокий уровень сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи, у 17 учащихся (56,7 %) – средний уровень, а у 8 (26,7 %) – низкий.

Исходя из полученных количественных результатов, можно сделать следующий вывод. Встречаются работы, в которых баллы по всем трем критериям соответствуют низкому уровню. Это говорит о том, что ребенок не может понять текст задачи, ему трудно представить описываемую ситуацию и выбрать нужное арифметическое действие.

Большая часть учащихся при низком уровне по критерию понимание текста и по критерию соответствие пояснительного текста имели средний или даже высокий уровень правильности выбора действия. Как правило, это либо дети, которые овладели умением решать задачи на высоком уровне, либо те, кто умеет решать только типовые задачи (по образцу).

Несколько детей при высоком уровне понимания текста получили по двум другим критериям баллы, соответствующие низкому или среднему уровню. Это связано с тем, что правильно понятый текст задачи еще не гарантирует правильности решения задачи.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что проблема развития умения решать сюжетные арифметические задачи действительно актуальна и над ней необходимо работать. Способом решения данной проблемы может стать разработка различных групп упражнений, которые позволяют работать отдельно над текстом задачи, над выбором арифметического действия, над соответствием пояснительного текста, а также над стратегией решения задачи. Наличие инструмента, который можно использовать при возникновении затруднений, должно облегчить процесс решения задачи.

Библиографический список

1. ФГОС НОО 2 поколения: приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/министерство>.
2. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций. М.: ВЛАДОС, 2007. 455 с.
3. Басалаева М.В. Учимся решать сюжетные арифметические задачи на уроках русского языка // Начальная школа. 2012. № 7. С. 42–45.

АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ И АНАЛИЗ

CURRENT LEVEL OF DEVELOPED SYNTACTIC SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN – NON-NATIVE SPEAKERS: RESULTS AND ANALYSIS

Е.В. Мастяева

E.V. Mastyaeva

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева

Scientific adviser **M.V. Basalaeva** –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of the Russian Language and Methods of its Teaching,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Инофон, синтаксические умения, содержательность предложения, предикативность, интонационная оформленность.

В статье рассматривается проблема овладения синтаксическими умениями младшими школьниками-инофонами. Приведены результаты исследования актуального уровня сформированности синтаксических умений. Сформулированы выводы по проблеме.

Non-native speaker, syntactic abilities, content of a sentence, predicativeness, intonational structure.

This article discusses the problem of mastering syntactic skills of primary schoolchildren which are non-native speakers. The research results of the current level of syntactic skills formation are presented. The conclusions on the problem are formulated.

Обширные миграционные процессы способствовали появлению детей-инофонов в русских школах. Эксперты института экономической политики имени Е.Т. Гайдара и РАНХиГС сообщают об аномальном миграционном притоке населения в Россию за 2019 год – 98 тысяч человек. Больше половины (57, 4 %) – из стран СНГ: Казахстана, Украины, Таджикистана и Армении. Эти дети пойдут учиться в русские школы, обучение в которых ведется на русском языке. И от того, насколько быстро и качественно ребенок освоит русский язык, будет зависеть успешность этого обучения.

Обучение русскому языку на территории РФ регламентировано ФГОС НОО. Одной из целей, обозначенных в нем, является осознание грамматического строя русского языка, развитие речи и мышления, воспитание любви к русскому языку и привитие интереса к его познанию.

Детям-инофонам приходится овладевать русским языком для осуществления коммуникации и успешного обучения, особенно труден для них синтаксис.

Столбова Я.Е. пишет: «Языковое мышление школьников-мигрантов осуществляется на родном, национальном языке», отсюда и возникают проблемы овладения синтаксическими умениями: дети затрудняются строить предложения разных типов, определять структуры конструкций, далеко не всегда могут логично и грамотно ответить на вопросы, сформулировать и аргументировать свои мысли [1].

Данную проблему в своих работах рассматривали Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, С.И. Бернштейн, И.В. Рахманова, З.М. Цветкова, В.С. Цетлин, Б.В. Беляев, Т.М. Балыхина, Е.Л. Кудрявцева, Т.Г. Рамзаева. От качественно сформированных синтаксических умений зависит успешность ребенка-инофона не только в изучении школьных предметов, но и в жизни, то есть в социализации. Чтобы определить дальнейшую стратегию ее решения, необходимо понимать, какие синтаксические умения обеспечат школьнику-инофону возможность обучаться на неродном языке и на каком уровне они сформированы.

Под синтаксическими умениями понимают: формирование грамматического понятия «предложение»; овладение структурой предложения; умение пользоваться в своей речи предложениями, разными по цели высказывания и по интонации; умение точно употреблять слова в предложении; умение оформлять предложение в письменной речи.

У всех авторов критерии сформированности синтаксических умений связаны с предложением, так как это минимальная единица общения. Для эксперимента были выбраны те, которые связаны и с предложением, и с текстом, а именно: содержательность, предикативность, интонационная оформленность. Обусловлено это возрастными особенностями; стартом формирования синтаксических умений; первичной успешностью.

Констатирующий эксперимент проводился на базе школы МАОУ СШ «Комплекс «Покровский» г. Красноярск в 2 этапа: проведение самостоятельных работ и наблюдение. В эксперименте приняли участие 10 учеников в возрасте 7–11 лет разных национальностей: узбеки, таджики, киргизы, армяне. Были выбраны учащиеся 3 «Б» класса – 4 мальчика и 2 девочки; учащиеся 2 «З» класса – 3 мальчика и 1 девочка.

Под критерием «содержательность» понимается умение полностью раскрыть смысл текста. Было выбрано произведение В. Осеевой «Кто хозяин?», так как особенности познавательного текста затрудняют его понимание. Вопросы на проверку уровня понимания текста разрабатывались на основе книги И. Логвиной и Л. Рождественской «Формирование навыков функционального чтения». Выяснилось, что 2 ученика справились на высоком уровне, 3 – на среднем уровне и 5 – на низком уровне.

Под критерием «предикативность» подразумевается понимание учеником того, что главные члены предложения выражают его грамматические значения (модальность, время, лицо), то есть соотношение с действительностью. Из сборника Е.В. Капелюшника и Е.А. Шериной «Тесты по русскому языку как иностранному» был подобран тест. Необходимо было выбрать сказуемое из трех вариантов ответов в правильном наклонении, времени и лице. На высоком уровне справились 3 ученика, 2 – на среднем уровне и 5 – на низком уровне.

Под критерием «интонационная оформленность» понимается умение правильно интонировать предложения. В задании из рабочей тетради по русскому языку М.И. Кузнецовой за 3 класс на основе методических рекомендаций И.А. Шерстобитовой предлагалось расставить знаки препинания и прочитать стихотворение, учитывая эти знаки. На высоком уровне справился 1 ученик, 3 – на среднем уровне и 6 – на низком уровне.

В результате 2 этапа выяснилось, что в свободной обстановке учащиеся грамотнее оформляют свои мысли. На среднем уровне справилось больше половины испытуемых – 6, на высоком – 2 и на низком – 2.

Таким образом, у одного учащегося (10 %) высокий уровень сформированности синтаксических умений, отметим, что он родился в России, а это значит, что с самого рождения слышал не только свой родной язык, но и русский. У четырех учащихся (40 %) – средний уровень, а у пятерых (50 %) синтаксические умения сформированы на низком уровне. Исходя из результатов, следует обратить внимание на комплексное развитие синтаксических умений, так как они взаимосвязаны между собой.

Способом решения данной проблемы может стать разработка индивидуального маршрута и методического сопровождения тем синтаксиса, учитывающего родной язык каждой национальности, при этом следует усилить мотивы, давать больше возможностей и снизить контроль. Полезными будут и серии «подсказок» для учащихся-инофонов. Это позволит как самостоятельно выполнять упражнения из учебников, так и применять навыки в жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Столбова Я.Е. Проблемы преподавания языка в классах полиэтничного состава // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. Т. II. С. 94–97.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ОЦЕНИВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

DEVELOPING THE ABILITY
TO EVALUATE A WORK OF ART
IN EXTRACURRICULAR CLASSES
WITH ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Ю.А. Медведева

Y.A. Medvedeva

Научный руководитель **Г.С. Спиридонова** –
*канд. филол. наук., доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **G.S. Spiridonova** –
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of the Russian Language and Methods of its Teaching,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

*Младший школьник, интерпретация, анализ, умение оценивать художественный текст,
оценочная деятельность, художественное произведение/*

В статье приведены результаты исследования актуального уровня сформированности умения оценивать художественное произведение у младших школьников. Представлены основные положения методической разработки внеурочных занятий по литературному чтению, целью которой является формирование высокого уровня умения оценивать художественный текст.

Elementary school child, interpretation, analysis, ability to understand a literary text, evaluation activity, fiction.

This paper analyzes the current level of the elementary school children's ability to understand a fiction. It also presents the main ideas of the guidance paper devoted to extracurricular classes in literary reading and aimed to form high level of the ability to evaluate a literary text.

В Федеральном государственном образовательном стандарте НОО к предметным результатам освоения предмета “литературное чтение” относится умение оценивать содержание и определять специфику разножанровых художественных текстов, а также развитие способности к творческой интерпретации литературного произведения [1].

Мы решили проверить, как справляются современные младшие школьники с задачей оценивания художественного текста. При этом исходили из следующих позиций: на высоком уровне умение оценивать художественный текст развито

в том случае, если ученик самостоятельно выражает свое отношение к тексту, последовательно выстраивает речевое высказывание, может объяснить ту или иную эмоциональную оценку текста посредством развернутого рассуждения, причем его эмоциональный отклик должен соответствовать эмоциям, выраженным автором в тексте. Низкий же уровень сформированности умения оценивать художественный текст характеризуется неспособностью ученика самостоятельно дать оценку тексту, односложностью ответов; учащийся не может объяснить данную им эмоциональную оценку, притом, что в таких ответах оценка текста является эмоционально нейтральной или полностью не соответствует тексту.

Для определения актуального уровня умения оценивать художественный текст нами было организовано экспериментальное исследование на базе СОШ № 27 города Красноярск. Диагностика проводилась среди учащихся 2-го класса при помощи 3-х разножанровых текстов: стихотворения с элементами пейзажа Ю. Мориц «Кувшинка», юмористического стихотворения О. Григорьева «Бабушка» и авторской сказки Л. Толстого «Летучая мышь». Школьники читали текст, затем отвечали на вопрос: «Что ты можешь сказать об этом произведении?» и (в случае затруднений) – на несколько наводящих вопросов. В итоге выяснилось, что на высоком уровне умение оценивать художественный текст развито у 24 %, на среднем – у 48 %, на низком – у 28 % учеников.

Примером ответа на высоком уровне может служить отзыв учащегося о стихотворении Ю. Мориц «Кувшинка»: «Мне понравилось стихотворение, потому что оно красиво написано, есть сравнения кувшинки с блюдцем. Стихотворение вызвало у меня хорошее, радостное настроение, потому что я люблю лето. Летом я уезжаю к бабушке в деревню, и мы ходим на речку, там тоже иногда можно увидеть красивые кувшинки. Думаю, что это стихотворение понравится моей маме, она любит читать книги про пчёл». Иллюстрацией отзыва, выполненного на низком уровне, может служить следующий ответ: «Стихотворение мне понравилось. Стихотворение грустное, мне показалось, что пчёлка могла утонуть, наверное, пчёлка перепутала кувшинку с рассадой».

Основываясь на результатах проведенного эксперимента, мы разработали внеурочные занятия, цель которых – развитие у младших школьников умения оценивать художественное произведение. Наши занятия составлены на основе принципов, разработанных Г. Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, авторами курса «Литературное чтение» [2]. Нами разработано 10 занятий, которые проводятся в течение одной учебной четверти (еженедельно). Темы распределены в соответствии с материалом основной образовательной программы по литературному чтению УМК «Школа России». В занятия включены произведения таких авторов, как Б.В. Заходер, В.Ю. Драгунский, И.П. Токмакова, Г.Б. Остер, Г.Х. Андерсен, Э.Н. Успенский, Ш. Перро, Э. Хогарт, В.П. Катаев.

В основе разработанных нами внеурочных занятий лежит исходное отношение *автор – художественный текст – читатель*, освоение которого представляется как непрерывный процесс практической литературной деятельности самих школьников то в позиции автора, то в позиции читателя, то в позиции критика.

Ведущим видом работы, обеспечивающим становление позиции читателя, выступает акцентное вычитывание, то есть выделение из текста определённых моментов, существенных для понимания авторского замысла и авторских оценок. Позиция критика отрабатывается в ходе коллективного обсуждения творческих этюдов и выразительного чтения, когда определяется соответствие акцентов, сделанных чтецом, реальному эмоциональному фону текста. Позиция «автор» представлена в процессе создания детьми творческих этюдов. Это может быть написание собственного текста на заданную тему, составление фор-эскизов по теме изученного произведения, драматическая постановка. В процессе выполнения этюда школьник может выбрать другой вид творческой деятельности, например, рисунок, драматическую постановку и т.п.

Мы считаем, что предложенные нами внеурочные занятия будут способствовать повышению уровня развития умения оценивать художественный текст у младших школьников.

Библиографический список

1. ФГОС НОО 2 поколения: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2019 г. № 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/>
2. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла // Начальная школа. 2002. № 46. С. 24–35.

ХАРАКТЕР РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ШКОЛЬНИКА С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

NATURE OF VERBAL COMMUNICATION OF STUDENTS WITH ASD IN INCLUSIVE LEARNING

О.Ю. Москова

O.Yu. Moskova

Научный руководитель **Г.Л. Гладиллина** –
*доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **G.L. Gladilina** –
*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Russian Language and Teaching Methods
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Инклюзия, расстройство аутистического спектра, речевая коммуникация, младший школьный возраст, актуальный уровень развития.

В статье рассмотрен актуальный уровень развития речевой коммуникации младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Inclusion, autism spectrum disorder, speech communication, primary school age, current level of development.

The article discusses the current level of the development of speech communication in primary school children with autism spectrum disorder.

В условиях инклюзии одним из учащихся начальной школы может оказаться школьник с расстройством аутистического спектра. Согласно определению ВОЗ, РАС – это группа комплексных нарушений развития, характеризующаяся отсутствием способности к социальному взаимодействию, общению, стереотипностью поведения [1]. Главная трудность в обучении таких детей – проблема в коммуникации между субъектами образовательного процесса. Данная проблема требует комплексного решения, и, прежде всего, необходимо провести диагностику речевой коммуникации ребенка с целью установления стратегий его успешного обучения.

Исходя из этого, нами было проведено исследование на базе МАОУ СШ № 32 г. Красноярска, целью которого было определение актуального уровня развития речевой коммуникации учащегося 2 ресурсного класса с РАС, обучающегося по программе ОВЗ 8.1. В своей работе мы опирались на адаптированную А.В. Хаустовым методику «Оценка социальных и коммуникативных навыков у детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002), где им были выделены следующие разделы: 1) оценка уровня сформированности базовых коммуникативных функций, 2) социоэмоциональных и 3) диалоговых навыков [2]. Также

мы посчитали нужным добавить еще один параметр: сформированность речи на лексико-грамматическом уровне, так как именно в этой сфере у детей с РАС возникают большие трудности [3].

Базовые коммуникативные функции представлены в виде просьб/требований, ответной социальной реакции, комментирования, сообщения и запроса информации. У учащегося В.К. навык просьбы сформирован на низком уровне. Когда объект доступен, у него нет мотивации просить, поэтому он берет предмет, в котором нуждается, не спрашивая. Например, забирает со стола чужой телефон и начинает фотографировать им себя или выхватывает из рук учителя карточку, чтобы рассмотреть. Когда объект доступен, В.К. вынужден прибегать к номинации объекта, явно выражая свои потребности в нем (В: «Сок». Т: «Хочешь?» В: «Да»). Несмотря на трудности с выражением просьб, В.К. понимает просьбы, к нему обращенные (реагирует на слово «дай»). Ответные социальные реакции у учащегося сформированы на среднем уровне. Он адекватно реагирует на свое имя, способен дать утвердительный ответ, отвечает на приветствия, но с задержкой в несколько секунд и при напоминании «Поздоровайся». Навык комментирования и сообщения информации сформирован на среднем уровне, так как В.К. называет знакомых людей по имени в ответ на вопрос «Кто это?», но вот вопросы он никогда не задает, в речи учащегося присутствуют исключительно утвердительные предложения, а вопросительные появляются лишь тогда, когда он зеркально повторяет слова говорящего («Помочь?» – «Помочь?»).

Социоэмоциональные навыки (выражение эмоций, чувств) у учащегося проявляются на низком уровне. Он не сообщает о своих чувствах. При этом эмоциональные реакции он демонстрирует (смех, улыбка, плач), но настоящая их причина неизвестна, ведь чаще всего эти эмоции проявляются в совсем неуместных ситуациях, например, на уроке. Возможно, это реакция на внутренние ощущения (на протяжении недели чувствовал себя плохо, плакал и громко кричал) или вызванные ситуацией ассоциации на физические впечатления, которые он испытывал ранее (напевает песню и смеется). В.К. испытывает разные эмоции, но облечь их в словесную форму не может, возможно, из-за того, что не осознает их как «радость», «грусть».

Еще одну трудность составляет сформированность вербальных и невербальных диалоговых навыков. Учащийся не приветствует собеседника и не прощается с ним самостоятельно. В диалог он, как правило, не вступает. Исключения составляют ситуации, когда удовлетворить свои потребности он может только с помощью другого человека («Телефон»), при этом он не использует слово «дай» и не обращается к собеседнику по имени. На обращенные к нему вопросы в обычной житейской ситуации В.К. почти не отвечает, иногда реагирует речевыми стереотипиями, услышанными в мультфильмах, например, «Скворец», «Где обезьяна? Великолепно». Обычно таким образом он успокаивает себя, создает комфортные условия. Исключение составляют уроки, на которых от него требуется ответить выученной фразой, например, назвать свое имя, букву или число. В таком случае он отвечает односложно. Во время занятий учащийся не смотрит в сторону учителя, который к нему обращается, а также не соблюдает дистанцию

(во время урока ложится на колени учителю), при этом дает верные ответы, следовательно, учителя он слышит.

У детей с РАС наблюдаются трудности на лексико-грамматическом уровне, а именно в словоизменении, составлении предложений, в понимании смысла того, что говорят другие люди, особенно переносного смысла слов [4]. Для оценки данного уровня мы использовали задания, проверяющие умение использовать категории числа и рода глаголов, прилагательных, умение использовать нужную форму местоимения для указания на предмет, а также задания, направленные на составление антонимичных и синонимичных пар. Учащийся верно вставил слово в нужной форме в большую часть предложений, но с организующей помощью (Девочка *пошла* в лес, а не *пошел*). Задание на соотнесение картинки и местоимения, заменяющего этот предмет, выполнил верно, допустив всего одну ошибку, при этом в повседневной жизни он не соотносит местоимение «я» с собой (на вопрос «Где В.?» реагирует повторением вопроса, но на себя не показывает). Мы можем заметить, что в экспериментальных условиях аутичные дети совершают меньше ошибок в употреблении местоимений, чем в повседневной жизни, о чем говорит У.А. Мамохина в своих работах [3].

Учащийся В.К. справился с большей частью работы с синонимами, но с помощью и опираясь на картинки. Также он соотнес верно почти все пары антонимов, за исключением одной: вместо пары твердый – мягкий он составил пару твердый – пушистый. В этом случае нельзя сказать, что В.К. ориентировался на изображения, а не на слова, так как на этих карточках изображены совершенно разные предметы. Это свидетельствует о том, что учащийся имеет довольно обширный пассивный словарный запас, запоминает слова и их значение, но актуализировать необходимое слово в речевом контексте не может. Итак, лексико-грамматический уровень речи у учащегося имеет среднее значение.

Результаты исследования, направленного на изучение коммуникативных навыков младших школьников с РАС, подтвердили и углубили положения специальной психологии и коррекционной педагогики о том, что при расстройстве аутистического спектра отмечаются нарушения коммуникативных навыков, проявляющиеся в виде несформированности базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных, диалоговых навыков, а также навыков на лексико-грамматическом уровне языка.

Библиографический список

1. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе: учебное пособие // О.Л. Беляева, М.Г. Философ, Е.А. Черенёва, Т.Л. Юкина. Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 124 с.
2. Хаустов А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями // Детский аутизм: исследования и практика. С. 208–235.
3. Мамохина У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 24–33.
4. Филиппова Н.В., Петелева Е.А., Барыльник Ю.Б. Исследование коммуникативных способностей и лексики у детей с ранним детским аутизмом // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 3. С. 72–84.

ВОЗМОЖНОСТЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

VISUALIZATION OF OBJECT-ORIENTED ACTIONS AS A TEACHING APPROACH TO PROBLEM SOLVING AT THE THIRD GRADE

А.Д. Румянцева

A.D. Rumiantseva

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры естествознания,
математики и частных методик КГПУ им. В.П.Астафьева
Scientific adviser **M.V. Basalaeva** –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Natural Science, Mathematics and Private Methods
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Федеральный государственный образовательный стандарт, сюжетная арифметическая задача, предметные действия, арифметические действия, визуализация, младший школьник.

В статье рассматривается проблема обучения решению сюжетных арифметических задач на уроках математики в начальной школе.

Federal State Educational Standard, story arithmetic problem, object actions, arithmetic operations, visualization, elementary school student.

The article examines the problem of teaching elementary school children to solve story arithmetic problems at mathematics lessons.

Сейчас во всех образовательных учреждениях России действует Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения [1]. Сюжетные арифметические задачи являются важной составляющей курса математики начальной школы, так как одним из требований стандарта обозначено научить обучающихся решать их. Выпускник начальной школы должен уметь работать с информацией, использовать для ее представления знаково-символические средства в виде моделей, схем, краткой записи.

Методические основы обучения решению задач рассматривались А.В. Белошистой, М.И. Моро, Н.Б. Истоминой, С.Е. Царевой, Л.Г. Петерсон. Они предлагали свои методические приемы по обучению решению задач. Однако отмечается, что решение задач – одна из самых проблемных областей в начальном курсе математики. Следовательно, выбранная проблема является актуальной. Для определения дальнейшей стратегии решения данной проблемы необходимо определить, что такое сюжетная арифметическая задача, что представляет собой процесс

решения и определить актуальный уровень сформированности умения решать сюжетную арифметическую задачу.

Под задачей в начальном курсе математики подразумевается специальный текст, в котором обрисована некая житейская ситуация, охарактеризованная численными компонентами [2]. Ситуация обязательно содержит определенную зависимость между этими численными компонентами. Таким образом, текст задачи можно рассматривать как словесную модель реальной действительности.

Исследование проводилось на базе МБОУ СШ № 27 им. А.Б. Ступникова г. Красноярск. В нём приняли участие 26 учеников 3 «В» класса в возрасте 9–10 лет.

В соответствии с ФГОС НОО и Всероссийскими проверочными работами мы определили такие критерии сформированности умения, как правильность, умение выбирать стратегию решения, умение делать визуализацию к тексту задачи. Для проверки выбранных критериев проводилась серия работ на уроках математики длительностью по 15 минут. Задачи подобраны в соответствии с уровнем знаний учащихся.

На констатирующем этапе эксперимента мы установили, что у 8 учащихся (30,8 %) высокий уровень сформированности умения решать сюжетную арифметическую задачу, у 11 учащихся (42,3 %) – средний уровень, а у 7 (26,9 %) умение сформировано на низком уровне.

Большая часть детей испытывает затруднения при решении задач. Происходит это оттого, что детей не учили решать задачу, они не видят в сюжете конкретных предметных действий, не могут перевести их в арифметические.

Исходя из полученных данных нашего исследования, мы можем сделать вывод, что дети, у которых правильность была на высоком уровне, они и визуализацию выполняли на высоком уровне, а те, кто не мог правильно решить задачи, не мог и выполнить визуализацию. Для решения сложившейся проблемы мы хотим предложить работать именно над визуализацией текста задачи. Так детям будет легче видеть предметное действие. Умение сделать адекватную визуализацию, по которой можно увидеть стратегию решения, поможет не только правильно решать сюжетные арифметические задачи, но и будет способствовать развитию мышления учащихся.

Мы составили комплекс упражнений, который может помочь детям увидеть предметные действия, заложенные в основу задачи. Всего мы выделили 15 предметных действий на все арифметические действия. Проанализировав методические рекомендации по организации деятельности по решению сюжетных арифметических задач, мы выделили 3 типа упражнений.

Первый тип упражнений направлен на нахождение взаимосвязи между текстом и визуализацией. Это могут быть самостоятельное составление модели, дополнения схем, вставка пропущенных числовых данных в тексте с опорой на схему. На данном этапе учащимся необходимо понять, как те или иные предметные действия могут быть замоделированы. Для каждого действия имеется своя модель, в которой отражены связи между компонентами.

Второй тип упражнений – задания, которые помогут увидеть взаимосвязь между визуализацией предметного действия и числовым выражением, которым она может быть выражена. На этом этапе учащимся необходимо понять, как то или иное предметное действие можно выразить с помощью числового выражения. Визуализация выступает важным элементом, который наглядно показывает изменения во множестве или связь между несколькими множествами.

Третий тип упражнений позволяет сопоставить текст и числовое выражение. Учащимся предлагается уже без визуализации составить числовое выражение к тексту, выбрать, какое из выражений подходит, понять, какое из них что означает и как соотносится с текстом.

Все три типа заданий должны быть встроены в учебный процесс непосредственно при изучении конкретных смыслов арифметических действий, чтобы учащиеся могли на самом начальном уровне научиться видеть предметные действия и смогли сделать адекватную визуализацию.

Подобные задания активно используются в развивающих программах. Если их выполнять в комплексе, то эффективность возрастет. Особенно важно использовать эти три типа упражнений при работе с традиционными УМК, где обучению решению задач не отводится времени, а визуализация почти не используется в качестве инструмента для обнаружения взаимосвязи данных в сюжетной арифметической задаче.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010.
2. Белошистая А.В. Обучение решению текстовых задач в начальной школе. Книга для учителя. Русское слово. М.: 2003. 286 с.

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ТАБЛИЦАМИ И ДИАГРАММАМИ У УЧАЩИХСЯ 3–4 КЛАССОВ

ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF DEVELOPED ABILITY TO WORK WITH TABLES AND DIAGRAMS AMONG STUDENTS OF 3RD–4TH GRADES

Д.А. Рыженко, М.В. Басалаева

D.A. Ryzhenko, M.V. Basalaeva

Научный руководитель **М.В. Басалаева** –
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры естествознания,
математики и частных методик КГПУ им. В.П.Астафьева*
Scientific adviser **M.V. Basalaeva** –
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Natural Science, Mathematics and Private Methods
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Таблицы, диаграммы, младший школьник, работа с информацией, математика.

В данной статье рассматривается проблема формирования умения работать с информацией, представленной в виде таблиц и диаграмм, у младших школьников в процессе освоения предметного содержания на уроках математики.

Tables, diagrams, primary school student, work with information, mathematics.

This article addresses the problem of forming and developing primary schools students' ability and skills of work with information in the form of tables and diagrams in the process of mastering subject matter in mathematics lessons.

Основу информационной культуры человека, которая закладывается в начальной школе, составляют умения работать с информацией. Содержание начального курса математики представлено не только традиционными для начальной школы разделами, но и новым разделом «Работа с информацией», который изучается на основе содержания всех других разделов курса математики. В результате освоения этой содержательной линии выпускники начальной школы должны научиться читать и понимать таблицы и диаграммы, а также уметь применять полученные данные для решения учебно-практических и учебно-познавательных задач.

Проблема организации работы по формированию и развитию умения работать с информацией всегда была обсуждаемой (Р.С. Немов, И.Г. Калинина, А.В. Лыфенко, Н.И. Чиркова, Н.Г. Мальцева, Т.С. Фатеева, Г.В. Воителева и другие).

В современном образовании развитие умения работать с информацией является одним из ключевых направлений. Если мы обратимся к Федеральному государственному стандарту начального общего образования, то увидим, что в качестве предметного результата по учебному предмету «Математика» выделяется

умение работать с таблицами, схемами, графиками и диаграммами, цепочками, совокупностями, представлять, анализировать и интерпретировать данные [1].

Таким образом, названная проблема действительно является актуальной, и, чтобы определить дальнейшую стратегию ее решения, необходимо понимать, что такое таблицы и диаграммы и по каким основным направлениям ведется работа по формированию умения работать с данными видами информации, а также иметь представление об уровне сформированности этого умения в практике начальной школы.

Таблица – это такой способ представления информации, когда отдельные элементы помещены в ячейки, каждой из которых соответствует определённый номер строки и столбца. Под диаграммой понимают «графическое представление данных, позволяющее быстро оценить соотношение нескольких величин. Обычно представляет собой геометрическое символическое изображение информации с применением различных приемов визуализации» [2].

В современных учебных программах эта работа ведется по-разному. Проявляется это различие в формулировках заданий и их видах. В учебниках традиционной программы «Школа России» с 1 по 4 класс встречаются формулировки: «Используя данные таблицы, ответь на вопросы», «Закончи предложение, используя таблицу», «Составь задачу по таблице», «Как надо заполнить пустые клетки таблицы?», «Используя таблицу, составь выражения», «Заполни», иногда формулировок вовсе не встречается [3].

На базе школы МБОУ Бараитская СОШ №8 с. Бараит был проведен констатирующий эксперимент для определения актуального уровня сформированности умения работать с таблицами и диаграммами у обучающихся начальных классов. В нем приняли участие 20 человек в возрасте 9–11 лет. Были выбраны учащиеся 3–4 классов.

Условием диагностики уровня умения работать с таблицами и диаграммами является определение критериев и их показателей. Если традиционно работу с таблицей рассматривают как умение, то в этом случае выделяются такие критерии: когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Как правило, в младшем школьном возрасте не оценивается рефлексивный критерий, поэтому мы остановимся на когнитивном и деятельностном критерии, который, в свою очередь, включает в себя использование данных в измененных условиях и правильность чтения и составления таблиц.

Для диагностики первого критерия было составлено задание на основе учебника по математике Т.Е. Демидовой, 3 класс. Обучающиеся должны, используя столбчатую диаграмму, ответить на вопросы, касающиеся устройства диаграммы. Вторым критерием исследовался с помощью составленного нами задания на основе Всероссийской проверочной работы по математике 4 класс. Учащимся была предложена таблица, с помощью которой необходимо ответить на вопросы, при этом прибегая к выполнению необходимого арифметического действия. Для исследования третьего критерия также были составлены задания на основе Всероссийской проверочной работы по математике 4 класс. Задача учеников заключалась в том, чтобы, используя данные таблицы, ответить на вопросы.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента мы установили, что у 6 учащихся класса (30 %) высокий уровень сформированности умения работать с таблицами и диаграммами, у 12 учащихся (60 %) – средний уровень, у 2 учеников (10 %) – низкий уровень. Также замечено, что особое внимание следует обратить на работу с заданиями, где предполагается использование данных в измененных условиях. Именно при выполнении заданий данного типа было допущено большинство ошибок.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что проблема развития умения работать с таблицами и диаграммами существует и над ней можно работать.

Способом решения данной проблемы может стать разработка заданий с использованием таблиц и диаграмм, которые органично впишутся в разделы учебного предмета «Математика».

Библиографический список

1. ФГОС НОО 2 поколения: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/министерство>.
2. Воителева Г.В., Калинина И.Г. Работа с таблицами и диаграммами // Начальная школа. 2014. № 7. С. 92–96.
3. Моро М.И и др. Математика. Учебник 3 кл. М.: Просвещение, 2015. 96 с.

ГРУППОВЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

GROUP LESSONS AIMED AT DEVELOPING REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Х.А. Сулейманова

H.A. Suleimanova

Научный руководитель **Н.В. Кулакова** –
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **N.V. Kulakova** –
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Russian Language and Teaching Methods
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Федеральный государственный образовательный стандарт, универсальные учебные действия, регулятивные УУД, групповая работа.

Цель исследования – разработка программы, направленной на формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников на основе анализа его актуального уровня.

Federal state educational standard, universal educational activities, regulatory universal learning activities, group work.

The purpose of the study is to develop a program aimed at forming regulatory universal educational actions in elementary schoolchildren based on a study of its current level.

Важнейшей задачей современной системы образования, согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту, является формирование универсальных учебных действий (УУД). Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность для самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая умение учиться [1; 2].

Универсальные учебные действия представляют собой совокупность таких действий, которые будут способствовать активному саморазвитию обучающегося, помогать в самостоятельном овладении новыми знаниями, освоении социального опыта. Иными словами, это действия, помогающие «научить человека учиться» [3]. Во ФГОС НОО выделены четыре основных вида универсальных учебных действий обучающихся: личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные УУД [4].

Подробно рассмотрим регулятивные универсальные учебные действия. Регулятивные УУД – «это обеспечение организации учащимися своей познавательной и учебной деятельности посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения знаний» [5, с. 29].

На базе МБОУ СОШ № 154 г. Красноярска нами было проведено исследование. В нем приняли участие 32 ученика в возрасте 7–8 лет. Были выбраны учащиеся 1 «А» класса – 18 девочек и 14 мальчиков. Мы использовали методы: анализ методик «Островитянское письмо» и «Корректирующая проба».

Опираясь на ФГОС НОО, мы выбрали следующие критерии: принимать и сохранять учебную задачу; учитывать выделенные учителем ориентиры действия; планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, в том числе во внутреннем плане; осуществлять пошаговый и итоговый контроль по результату.

Поскольку эксперимент проводился среди учащихся 1 класса, то нами был выявлен вполне ожидаемый результат. Сформированность регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников находится на низком уровне. Учитывая тот факт, что формирование любого процесса эффективно начинать с раннего школьного возраста, мы решили разработать программу, содержащую приёмы формирования РУУД, которую можно реализовать на уроках русского языка. Программа формирования универсальных учебных действий основывается на положениях научной школы отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Г. Асмолова и др.

В качестве формы организации работы нами выбрана групповая работа. Е.Н. Щуркова определяет групповую деятельность так: «организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединённых единой целью и совместными усилиями по ее достижению» [6]. В качестве примера приведем несколько заданий.

Оцениваемые РУУД: умение принимать и сохранять учебную задачу; осуществлять пошаговый и итоговый контроль по результату; планировать свои действия; оценивать результат деятельности.

1) Тема: «Звуки и буквы». Каждая группа получает задание в карточках (рисунк). Учитель читает задание, дает инструкцию по выполнению. Только после этого группы приступают к работе.

Рассмотри таблицу на карточке (рис.). Какой столбец таблицы уже заполнен? Какие буквы там записаны? Назови их. Посмотри внимательно на первую строку. Это образец. Букву И разложили на части. Из скольких частей состоит буква И? Заполни таблицу. Впиши каждую часть буквы в отдельную ячейку. Проверь себя.

Буква	Часть буквы	Часть буквы	Часть буквы	Часть буквы
И		/		
П				
Г				
Ш				
А				
Х				

Рис. Карточка с заданием

2) Тема: «Алфавит».

– Прочитай ряды букв:

О П Р М Н

Х Ц Ч Ш Щ

В Г Д Ж З

Ь Ы Ь Э Я

1. Проверь, все ли буквы стоят в алфавитном порядке.
2. Подчеркни ошибки.
3. Исправь их.
4. Допиши ряды букв, чтобы получился алфавит.
5. Сделай проверку по эталонному варианту.

Групповая форма работы может применяться в качестве одного из средств формирования РУУД у младших школьников на уроках русского языка.

Библиографический список

1. Автушко Л.И., Веккесер М.В. Формирование метапредметных результатов путём предупреждения речевых недочётов в письменных работах младших школьников, 2004. № 5. С. 146–150.
2. Лебединцев В.Б. Разработка программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся // Управление начальной школой: качественное образование с первой ступени. МЦФЭР, 2012. № 4. С. 33–47.
3. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 41 с.
5. Раицкая Г.В. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в условиях вариативности учебно-методических комплексов: методические рекомендации. М., 2011. 80 с.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СУФФИКСОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ГЛАЗАМИ ЕГО НОСИТЕЛЕЙ

SEMANTIC MEANING OF WORD-FORMING SUFFIXES IN RUSSIAN LANGUAGE THROUGH THE EYES OF ITS NATIVE SPEAKERS

А. П. Ткаченко

A.P. Tkachenko

Научный руководитель **Ю.Р. Юденко** –
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **Yu.R. Yudenko** –
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Russian Language and Teaching Methods,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Структурные единицы слова, семантическое значение аффиксов, суффикс, словообразовательный суффикс, носители языка.

Цель настоящей статьи заключается в описании результатов ассоциативного эксперимента, направленного на определение наличия закрепленности в сознании носителей языка и уточнения характера восприятия ими семантического значения суффиксов имен существительных.

Structural units of a word, semantic meaning of affixes, suffix, word-forming suffix, native speakers. The purpose of this article is to describe the results of an associative experiment aimed at determining the presence of anchoring in the minds of native speakers and clarifying the nature of their perception of the semantic meaning of noun suffixes.

О тличительной особенностью смысловой структуры производного слова в русском языке является ее обусловленность значением ее составных частей: производящей основы и аффикса, при помощи которого это производное слово образовано. Это справедливо и для производных слов, образованных суффиксальным способом словообразования. Так, в описании суффиксального словообразования имен существительных в русском языке дается перечень значений суффиксов в словах разных частей речи, указываются разные значения многозначных суффиксов [1]. Восприятие и понимание значения суффиксов носителями языка способно влиять на понимание значения лексики в целом, а также свидетельствовать о понимании и принятии носителями языка «условности языкового знака» – термин принадлежит кандидату психологических наук Е.Д. Божович. Нами был проведен социолингвистический эксперимент для определения наличия закрепленности в сознании носителей языка и уточнения характера восприятия семантики отдельных суффиксов русского языка его носителями.

Эксперимент состоял из нескольких этапов:

1. Отбор наиболее часто встречающихся суффиксов, за которыми закреплено значение принадлежности лица или предмета к определенному виду деятельности, месту или профессии. Таких суффиксов оказалось 7: *-чик/-щик, -тель, -ист, -чанин, -к, -ник*.

2. Моделирование при помощи данных суффиксов квази-слов: *чалданищик, варжатель, фушалист, гуровельчанин, хоматчик, зимяка, турмянник*.

3. Опрос респондентов в возрасте от 18 до 50 лет с целью выявления основополагающего фактора определения семантики слов.

4. Обработка полученных от респондентов реакций.

5. Анализ результатов исследования. На первом этапе исследования были отобраны частотные суффиксы существительных, значение которых (или одно из значений которых) определяется как называющее лицо человека по выполняемой деятельности: *-чик/щик* – называют лицо или предмет, производящий действие, названное мотивирующим словом; *-тель* – называет лицо или предмет, производящий действие или предназначенный для осуществления действия, названного мотивирующим словом; *-ист* – называет лицо, характеризующееся свойством, взглядами или сферой занятий, которые названы мотивирующим прилагательным или словосочетанием с мотивирующим прилагательным в качестве определения; *-чанин* – называет лицо, характеризующееся отношением к местности или к коллективу, группировке, названной мотивирующим словом; *-к* – называет предмет (одушевл. или неодушевл.), характеризующийся действием, названным мотивирующим словом; предмет (машина, орудие, приспособление, помещение), предназначенный для осуществления действия; объект действия; результат действия; *-ник* – называет лицо или предмет, производящий действие или предназначенный для осуществления действия, названного мотивирующим словом [2]. Результаты опроса представлены следующим образом: квази-слово *чалданищик* 100% респондентов было определено как профессия; квази-слово *варжатель*: профессия – 30%, прибор – 20%, звание – 10%, черта характера – 10%, предмет – 10%, человек, относящийся к какому-либо роду деятельности – 10%, орудие – 10%; квази-слово *фушалист*: профессия – 60%, черта характера – 10%, человек, относящийся к какому-либо роду деятельности – 10%, приверженец теории – 10%, человек, придерживающийся каких-либо идеологических представлений – 10%; квази-слово *гуровельчанин*: житель какой-либо местности – 80%, национальность – 10% и человек-гулливер – 10%; квази-слово *хоматчик*: профессия – 60%, воровское аргю – 10%, орудие – 10%, деталь – 10%, вид хомяков – 10%; квази-слово *зимяка*: жилище – 20%, время года – 10%, существо, пережившее какие-либо обстоятельства – 10%, житель какой-либо местности – 10%, абстрактное существительное – 10%, национальность – 10%, орех – 10%, человек, любящий зиму – 10%, воздержались – 10%; квази-слово *турмянник*: прибор – 30%, житель – 10%, растение – 10%, турник – 10%, выпечка – 10%, профессия – 10%, родственник – 10%, предмет – 10%.

Анализ результатов позволил сделать следующие выводы: процентное соотношение респондентов, которые давали свои ответы, ориентируясь семантическое значение аффиксов, в данном случае – суффиксов, закрепленное в русском языке, составляет 74,3%. Количество же респондентов, ориентирующихся на созвучность корня предлагаемых квази-слов существующим в русском языке лексемам – 7,1%, например, квази-слово *зимьяка* подтолкнуло участников эксперимента связать его со словом зима. Помимо этого, 5,7% респондентов ответили на вопрос эксперимента, ориентируясь на созвучность квази-слов с существующими в языке, например, турмянник – манник (выпечка), стланик (растение), карманник (воровское аргю) и т.д. 1,4% отведены на ошибочное представление респондента: слово *гуровельчанин* было определено как национальность, однако национальность – это этническая составляющая каждого человека, необязательно связанная с определенным местом, например, россиянин – это не всегда русский, это человек любой национальности, проживающий на территории РФ. Процент воздержавшихся респондентов составляет 1,4%. Ответы, не поддающиеся объяснению с лингвистической точки зрения, также присутствовали, толкование их можно объяснить лишь ассоциативным мышлением каждого респондента, их процентное соотношение приравнивается к 10% (в подсчетах учитывать погрешность при обработке в 0,1%). Кроме этого, ответы респондентов можно классифицировать на основании значений, закрепленных за суффиксами: принадлежность лица к определенному виду деятельности или месту проживания – 67,1%; значение предмета/прибора/орудия – 15,7%; прочие значения – 17,2%.

Таким образом, можно говорить о том, что носители языка определяют значение слова, ориентируясь и на структурные элементы слова (как аффиксальные, так и корневые), и на созвучность, фонетическую похожесть определяемого слова значимым словам русского языка. Однако количественный анализ показал, что у большинства респондентов существует определенная закрепленность семантического значения за тем или иным суффиксом в структуре слова, и знание значения этого суффикса помогает носителям определить значение неизвестного слова в целом.

Библиографический список

1. Русская грамматика: [Электронный ресурс]. URL: <http://rusgram.narod.ru/> (Дата обращения: 16.04.2019)
2. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 288 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

REVISITING THE DEVELOPMENT OF LOGICAL UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AT MATHEMATICS LESSONS

А.А. Федосеева, Н.Б. Тимофеева

A.A. Fedoseyeva, N.B. Timofeyeva

Универсальные учебные действия, логические универсальные учебные действия, младший школьник, развитие, логические задачи.

В статье представлены способы развития логических универсальных учебных действий на уроках математики. Дается краткое описание проведения занятий, направленных на изменение уровня развития логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроке математики.

Universal learning activities, logical universal educational actions, primary school student, development, logical tasks.

The article presents the ways of logical development of universal educational activities at mathematics lessons. A brief description of classes aimed at changing the level of development of logical universal educational actions in elementary school students in a mathematics lesson is given.

Приоритетной целью школьного образования на данном этапе развития образования в целом является формирование у учащихся умения учиться. Принцип «научить учиться» является основой модели образовательного учреждения XXI века.

В своей работе мы остановились на логических универсальных действиях. Согласно определению, которое дает нам ФГОС НОО, логические универсальные учебные действия – овладение действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установление аналогий и причинно-следственных связей, построение рассуждений, отнесение к известным понятиям [1].

Младший школьный возраст является активным пропедевтическим этапом развития логических универсальных учебных действий, в ходе которого закладываются основы осуществления логических операций. Чтобы воспитать человека, способного многовариантно мыслить, быстро находить решение поставленной проблемы, ориентироваться в современном потоке, мы должны опираться на нормативные документы, которые составляют основу начального образования, а именно федеральные государственные стандарты [2].

Теоретической основой исследования послужили работы И.В. Петровой, Т.А. Беляевой, И.Н. Давыдовой и др., занимающихся проблемой развития логических универсальных учебных действий.

Для выявления уровня развития логических универсальных учебных действий младших школьников (2 класс) на уроке математики мы применяли следующие диагностические работы: «Логические закономерности», «Найди лишнее», «Игра в обруч» (по системе Золтана Дьенеша), выбор которых основан на возможности получить устойчивые показатели развития логических универсальных учебных действий, а также выявить являются ли они объективными при интерпретации результата.

Апробация выбранных диагностических работ проводилась в Красноярской МБОУ СОШ № 10 с углубленным изучением отдельных предметов им. Ю.А. Овчинникова среди 20 учащихся второго класса.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были определены следующие критерии развития логических универсальных учебных действий у младших школьников:

- умение выстраивать логическую цепь рассуждений;
- умение проводить анализ объекта с выделением существенных и несущественных признаков;
- умение классифицировать предметы по одному или нескольким свойствам.

В результате проведения диагностической работы №1 были получены следующие результаты: из 20 человек на низком уровне развития логических мыслительных операций находятся 7 человек. На среднем уровне развития логических мыслительных операций находятся 10 человека. И на высоком уровне развития логических мыслительных операций – 3 человека. Исходя из этого, можно сделать вывод, что большинство учащихся (50%) находятся на среднем уровне. Найдено 7–8 «лишних слов» в заданных рядах.

В результате проведения диагностической работы №2 получены следующие результаты: из 20 человек на низком уровне развития действий по умению проводить анализ объекта с выделением существенных и несущественных признаков находятся 6 человек. К среднему уровню мы отнесли 9 человек. И на высоком уровне – 5 человек. Исходя из этого, сделан вывод, что у большинства учащихся недостаточно развиты логические универсальные учебные действия по умению проводить анализ объекта с выделением существенных и несущественных признаков, так как большинство (45%) находится на среднем уровне. Это говорит о том, что обучающиеся распределили фигуры верно, но описали неправильно.

В результате проведения диагностической работы №3 получены следующие результаты: на низком уровне развития умения классифицировать предметы по одному или нескольким свойствам находятся 6 человек. На среднем уровне развития – 9 человек. На высоком уровне развития – 5 человек. Нами сделан вывод, что большинство обучающихся (45%) находятся на среднем уровне развития умения классифицировать предметы по одному или нескольким свойствам.

Полученные результаты исследования по представленным диагностическим работам позволили нам сделать заключение о том, что логические универсальные учебные действия младших школьников на уроке математики развиты не в полной мере у большинства из них.

Для изменения сложившейся ситуации нами был составлен комплекс уроков и входящие в них задания, которые, по нашему мнению, способствуют изменению уровня развития логических универсальных учебных действий у младших школьников, а именно это задания на умение осуществлять анализ с целью выделения существенных и несущественных признаков, задачи на применение синтеза и логические задачи с геометрическим материалом, задачи на применение приемов классификации, сравнения, обобщения и аналогии.

Мы выделили основные этапы занятий, определили содержание каждого этапа и подбор соответствующих заданий. Определили задачи каждого из этапов занятий по математике.

Мы предполагаем, что разработанный комплекс уроков будет способствовать изменению уровня развития логических универсальных учебных действий у младших школьников, а также позволит определить уровень полученных ими знаний. Младший школьный возраст является активным пропедевтическим этапом развития логических универсальных учебных действий, в ходе которого закладываются основы осуществления логических операций, таких, как анализ, синтез, обобщение, классификации, сравнения и других, являющихся базой успешного овладения учебной программой образовательного учреждения. Поэтому возможности развития универсальных логических действий в этот период особенно значимы для младшего школьника.

Библиографический список

1. Лункина Т.Н. Статья: ФГОС ООО третьего поколения, их особенности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nauka-plus.ru/publication/fgos-ooo-tretego-pokoleniya/> (дата обращения 11.12.2019).
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

СЛОВОТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

WORD CREATION AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT WRITTEN SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

А.А. Шумская

A.A. Shumskaya

Научный руководитель **Н.В. Кулакова** –
канд. пед.наук, доцент, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **N.V. Kulakova** –
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Russian Language and Teaching Methods
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

ФГОС НОО, словотворчество, развитие связной письменной речи, младший школьник, сочинения, упражнения.

Цель исследования – на основе изучения актуального уровня связной письменной речи младших школьников разработать программу, направленную на её развитие.

FSES of Primary General Education, word creation, development of coherent written speech, primary school student, essays, exercises.

Purpose of the study – to develop a program aimed at forming coherent written speech of primary school children on the basis of the study of its current level.

Парадигма личностно ориентированного развивающего образования в России обусловлена основными требованиями, предъявляемыми ФГОС НОО, в котором особое значение придается проблеме развития речи младших школьников, так как от уровня развития речи зависят успешность обучения в целом, а также реализация в социуме [1].

Психологическую природу связной речи, её механизмы и особенности развития у детей можно увидеть в трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают, что детям необходимо специальное речевое воспитание, связанное с одним из важнейших психологических образований, обуславливающих успешность человека в самых разных областях деятельности, – креативностью.

Использование какого-либо творчества в речи тесно связано с вербальной креативностью или словотворчеством. Т.А. Гридина говорит о том, что вербальная креативность является одной из составляющих понятия креативности

языковой личности, выявляющая способность носителя языка к творческому использованию готовых языковых форм и значений и обновлению их репертуара в условиях осознанного отступления от канонических форм речи [2].

Словотворчество является таким феноменом общения, где важны установка на форму речи, стремление добиться в речи эффекта, близкого к художественной словесности, яркости и необычности высказывания. С изучением вербальной креативности связаны имена Л. Терстоуна, Дж. Гилфорда, Л. Витгенштейна, С.Ж. Нухова., Т.А. Гридиной и др. На основе разработок этих авторов и строится наше исследование.

Хочется отметить, что высший уровень развития речи и творчества представляют сочинения – коммуникативно-творческий вид текстовых упражнений. Работая над сочинениями, школьники учатся грамотно и выразительно передавать свой опыт эмоционального восприятия жизни, проявлять самостоятельность суждений и реализовывать свой творческий потенциал, а значит, и развивают свою речь.

Учитывая вышесказанное, мы решили изучить уровень развития связной письменной речи младших школьников.

На базе МБОУ СОШ № 46 и МБОУ СШ № 27 г. Красноярска нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 32 ученика в возрасте 9–10 лет. Мы использовали метод: анализ творческих сочинений для оценки уровня связности письменной речи.

Анализ сочинений проводился по следующим параметрам (критерии оценивания сочинений по методике В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ): общее число слов, общее число фраз, средняя длина фраз, лексическое разнообразие, связность и глубина фраз [3].

В ходе исследования нами выявлено, что уровень речевого развития учащихся младшего школьного возраста недостаточно высок: большинство учащихся в обоих классах имеют средний уровень развития связной письменной речи. Результаты констатирующего среза показали, что в одном из классов преобладает низкий уровень развития связной письменной речи.

Учитывается тот факт, что младший школьный возраст – наиболее благоприятный период развития творческих способностей и формирования креативности личности. Детям этого возраста свойственны: склонность к творчеству и фантазированию; повышенная впечатлительность; развитое образное мышление и поэтическое восприятие мира; любознательность и потребность в самовыражении.

Поэтому мы решили разработать программу, содержащую приемы словотворчества, которую можно реализовать на уроках русского языка.

В качестве примера приведем несколько заданий:

1. – Ребята, сегодня на уроке мы с вами поработаем с необычным предложением. (Учитель читает предложение, которое написано на доске).

«Глóкая кúздра штéко будланúла бóкра и курдячит бокренка».

– Назовите героев текста. Что вы можете сказать о них? Какими вы себе представляете этих существ? Как они выглядят? Что вы можете сказать о бокре и бо-

кренке? Попробуйте описать их характеры.

– Как вы понимаете словосочетание «штеко будланула»? Подумайте, что могут означать глаголы «будланула», «кудрячить», подберите к ним синонимы. Нарисуйте любого героя (Куздра, бокр, бокренок). Попробуйте сочинить историю по этому предложению.

2. – Прочитайте стихотворение:

Под ногами в листопад

Листья желтые летят,

А под листьями шуршат

Шурш, Шуршиха и Шуршонок –

Папа, мама и ребенок. (В. Голяховский)

– Назовите авторские новообразования, укажите способ образования. Что обозначают эти слова? Зависит ли значение слов от способа образования? Напишите текст (сказку, рассказ и т.д.) о семье Шуршей.

Окказиональные слова, используемые в данных заданиях, могут вызвать у учащихся множество образов/ассоциаций, что, в свою очередь, может способствовать дифференцированному раскрытию сюжетной линии в тексте.

Таким образом, можно сделать вывод о возможности использования в качестве опорных слов для образования текстов таких окказиональных слов, которые способны вызвать цепь ассоциаций, передать то, что порой не под силу узуальному лексикону. Семантический компонент окказиональных слов, актуализируя различные ассоциации, связанные с данными словами, может составлять основу образности создаваемых текстов [4, с. 7].

Библиографический список

1. Федеральные государственные образовательные стандарты // ФГОС URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.04.2020).
2. Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: коллективная монография / отв. ред. Т.А. Гридина. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2009. С. 5–59.
3. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Об условиях формирования письменной речи у младших школьников // Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. М.: Изд-во МГУ, 1999. С. 55–59.
4. Кулакова Н.В. Использование словообразовательных окказионализмов как текстообразующего средства при написании сочинений младшими школьниками: дис. канд. п. наук. Красноярск, 2005. 193 с.

Раздел 3.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ЛЕПКА ИЗ ГЛИНЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

CLAY MODELLING AS A MEANS OF ARTISTIC SKILLS DEVELOPMENT

П.П. Буракова

P.P. Burakova

Научный руководитель **С.М. Гинтер** –
канд. пед. наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования

Scientific adviser **S.M. Ginter** –
*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Music and Art Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Глина, лепка, творческая деятельность, дошкольный возраст, навык, творческая личность.

В статье рассматривается лепка из глины как средство развития навыков творческой деятельности. Цель данной статьи – изучение особенностей использования глины для развития навыков творческой деятельности у дошкольников.

Clay, clay modeling, creative activity, preschool age, skill, artistic peronality.

The article considers clay modelling as a means of creative skill development. The purpose of this article is to study the features of the use of clay modeling as a means of developing skills of preschool children.

Современное образование характеризуется гуманизацией познавательного процесса, обращением к личности ребенка, развитием лучших его качеств, формированием разносторонней и полноценной личности. Осуществление этой задачи справедливо требует нового подхода к обучению и воспитанию детей, в особенности – к организации процесса развития навыков творческой деятельности.

Сегодня нужно обучение, которое будет обогащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, развивать познавательный интерес, его творческие способности. Развивать творческие способности у детей можно по-разному, в том числе с помощью лепки из глины. В процессе лепки способность к поиску нового выражается легче, так как есть возможность исправить ошибки,

внести изменения. Лепка – самый осязаемый вид художественного творчества [1]. Изучению лепки из глины как средству развития творческих навыков старших дошкольников посвящен целый ряд работ отечественных и зарубежных ученых, в которых раскрываются многие аспекты изучаемого феномена, например, таких авторов, как: Д.Б. Богоявленская, Е.П. Варламов, В.Н. Дружинин, И.А. Лыкова, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев и др.

Во время лепки ребенок испытывает радость от приобретения новых знаний и умений, у него начинает складываться понимание образности в творчестве. Лепка является для детей частью изобразительного искусства, при помощи которой они выражают свои эмоции и отображают окружающий их реальный мир. В этом интересном деле, граничащем с игрой, уточняются и углубляются его представления об окружающем мире, он начинает задумываться над качеством наглядных предметов, запоминать их специфические особенности, овладевать навыками изобразительного искусства и учиться осознанно их применять [2].

Чаще всего материалами детского творчества в лепке являются глина и пластилин. По своим пластическим свойствам они наиболее удобны для творчества детей. В ходе создания своей творческой работы ребенок не только получает огромное удовольствие, но и развивает свои конструктивные способности: глазомер, точность, мелкую моторику рук. Если педагог правильно организует занятие, то лепка для ребёнка становится любимым увлечением [3].

Приведем пример из личного опыта работы с ребенком с ОВЗ, имеющим диагноз ДЦП. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме развития творческих навыков дошкольников с ОВЗ (А.В. Бражникова, С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина), мы определили для себя этапы работы и провели эксперимент.

Занятия проводились индивидуально, продолжительностью в 30 минут. Работа состояла из трех этапов с целью развития творческих, коммуникативных навыков ребенка. Первый этап – «Деликатная индивидуализация» – включал изучение ребенком свойств глины. Но так как мелкая моторика рук ребенка плохо развита, занятие необходимо было начать с нормализации тонуса и разминки рук – пальчиковой гимнастики. Глину необходимо было научиться размягчать водой до необходимой консистенции. Изучение материала ребенком уже после четырех занятий привело к начальным навыкам лепки.

Второй этап – «Приобщение к искусству». Мы применили метод совместных действий, так называемое «сотворчество», который позволяет педагогу в наглядной и занимательной форме демонстрировать приемы лепки, предоставляя ребенку для выполнения ту часть задания, которая находится в зоне его ближайшего развития. Использование этого метода позволило получить первый маленький успех, обеспечить ему продвижение в освоении способов самостоятельных действий при выполнении аналогичной работы. Результатом приобретения первоначальных навыков лепки стала небольшая тарелочка. Изделие было выполнено с искажениями, но у ребенка оно вызвало положительные эмоции. Третий этап – «Творчески-продуктивный». Здесь ребенок приобрел навыки лепки. Важно, что

изделия постепенно приобрели эстетический вид, и у ребенка появилась уверенность в себе. Мелкая моторика рук значительно улучшилась, появились коммуникативные навыки, улучшилось взаимодействие с социумом.

Все выше сказанное позволяет сделать вывод, что лепка из глины может стать средством творческого развития. Дети при помощи лепки учатся мыслить, планировать и реализовывать в глине художественные образы своих замыслов, учатся видеть красоту окружающего мира. Особенно это важно для детей с ОВЗ, где лепка может служить важным средством коррекции недостатков сенсомоторной сферы, развития коммуникативных навыков, социальной адаптации.

Библиографический список

1. Алексахин Н.Н. Учимся лепить и расписывать, Дошкольное воспитание. 2013. № 9. С. 23–27.
2. Купальная Е.В., Цуканова Н.А. Особенности лепки и её влияние на развитие ребёнка // Молодой ученый. 2017. № 47. С. 211–213. URL <https://moluch.ru/archive/181/46645/> (дата обращения: 10.03.2019).
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2014. 320 с.

ВЛИЯНИЕ ТЕХНИКИ «ГРАТТОГРАФИЯ» НА РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE INFLUENCE OF GRATOGRAPHY TECHNIQUE ON DEVELOPMING INITIATIVENESS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Т.А. Иванова

T.A. Ivanova

Научный руководитель **Л.А. Маковец** –
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **L.A. Makovets** –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Инициатива, инициативность, младший школьник, нетрадиционные техники рисования, техника «Граттография».

В статье раскрывается теоретический анализ понятий «инициатива», «инициативность», рассматриваются особенности проявления инициативности у младших школьников и предлагается техника «Граттография» как средство развития инициативности.

Initiative, initiativity, primary schoolchild, unconventional techniques of drawing, gratography technique.

The article reveals theoretical analysis of the concepts of initiative and initiativity, the features of initiative presented by junior schoolchildren are analyzed and the technique of gratography as a means of educating initiative is suggested.

Целью современного образования является развитие личностных компетенций школьника и таких качеств, как активность, самостоятельность, инициативность, креативность, ответственность. Современное общество нуждается в людях, которые не боятся трудностей, добиваются поставленных перед собой целей, успешны, способны помогать, сопереживать, сочувствовать и легко адаптируются в социуме. Инициативность является одним из важных качеств, которым должен обладать современный школьник.

Анализ научной литературы показал, что понятия «инициатива» и «инициативность» начали применяться достаточно давно. Понятие «инициатива» описывается в словарях как предприимчивость, способность к самостоятельным, активным действиям. Инициативность является положительным качеством личности, проявляющимся как внутреннее побуждение и способность начать новое

дело, сделать первый шаг, самостоятельно принять решение при возникновении личных или общественных проблем [1].

Проблема развития инициативы как личностного качества не нова в педагогической науке. О важности ее воспитания писали Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, П.Ф. Каптерев. Л.Н. Толстой призывал к новому типу отношений между учителями и учениками, который исключал бы принуждение, отстаивал бы идею развития личности как центральную, поощрял бы у своих учеников самодеятельность, что, в свою очередь, приводило бы к развитию их активности, инициативности и творчества [2, с. 181]. С точки зрения философии, изучением инициативы занимались такие философы, как Платон, Аристотель, Р. Декарт, Г. Гоббс, Дж. Локк, П. Гольбах, И. Кант, Е.А. Ануфриев, Н.В. Кухарев. В психологии инициативность как волевое качество изучалась в работах Ж. Пейо, Т. Рибо, К. Левина, Д.Б. Богоявленской, А.Н. Лук и многих других.

Таким образом, можно определить основные характеристики понятия «инициативность»: устойчивость, помогающая противостоять негативным влияниям; активность, проявляющаяся в мотивах и волевых качествах, направленная на конкретные достижения в разнообразных видах деятельности; самостоятельность и продуктивность в деятельности [3, с. 89].

Изучив психолого-педагогические особенности младших школьников, можно выделить несколько положительных качеств для воспитания инициативности. Во-первых, склонность младших школьников к подражанию, т.е ориентация на пример. Во-вторых, для младшего школьного возраста присущи интерес и активность, в-третьих – воля, которая тесно связана с инициативностью.

Важно помнить, что необходимым условием развития инициативного поведения является воспитание школьника в условиях развивающегося, не авторитарного общения. Авторитет взрослого не должен подавлять детскую инициативность, наоборот, через похвалу и поощрения поддерживать активные действия ребенка [4, с. 259]. У значительной части учеников наказание вызывает чувство вины, которое может препятствовать развитию любознательности, инициативности и произвольности.

Мы предполагаем, что одним из способов развития инициативности в младшем школьном возрасте могут выступать нетрадиционные техники рисования, работа с которыми стимулирует положительную мотивацию, удивляет, улучшает настроение, дает уверенность перед процессом исследования и познания. Здесь нет стандарта, а значит у школьника не может получиться хуже, чем у других – у каждого получится что-то свое. Достоинством таких техник является универсальность использования, а технология их выполнения доступна и интересна каждому [5, с. 52].

Одной из подобных техник является «Граттография» (франц. *grattage*, от *gratter* – «скрести, царапать» и греческого *grapho* – «пишу, черчу») – способ выполнения рисунка путем процарапывания пером или острым инструментом бумаги или картона, залитых тушью или гуашью. Её использование на уроках изобразительного искусства позволяет школьникам преодолеть робость, связанную

с отсутствием художественных навыков и умений, предоставляет возможность, достаточно простым способом получить красивый, необычный результат, дает полную свободу для самовыражения, совершенствует умение использовать графические средства выразительности для передачи своих впечатлений, эмоций. Работа от черного к белому побуждает оценить свойства и характер штриха, создание неповторимых фактур, стимулирует активность, инициативность, самостоятельность в придумывании содержания изображения, в выборе инструментов, формата листа [6, с. 93].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что инициативный младший школьник может планировать свои действия, ставить перед собой задачи и последовательно выполнять их, он активен, самостоятелен, стремится к самореализации, проявляет интерес, творческое отношение к деятельности, а техника «Граттография» – наиболее целесообразное средство развития инициативности в данном возрасте.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000, 937 с.
2. Шаповалова К.Н. Основные подходы к рассмотрению понятия «инициативность» в историческом аспекте//Преподаватель XXI век. 2012. № 1. С. 177–184.
3. Святцева А.В., Шухардина С.Б. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 88–93.
4. Кричевцова Е.И. Детская инициативность: сущность и технологии поддержки // Молодой ученый. 2019. № 27. С. 258–260.
5. Давыдова И.В. Творческая направленность нетрадиционных техник рисования // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 4. С. 52–55.
6. Довольнова И.В. Развитие инициативности в младшем школьном возрасте // Вестник Московского государственного областного университета. Психологические науки. 2017. № 3. С. 90–103.

КАК УВЕСТИ ШКОЛЬНИКА ОТ ИЛЛЮЗИЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ВЫСОКУЮ ИЛЛЮЗИЮ ИСКУССТВА?

HOW TO TAKE A PUPIL FROM ILLUSIONS OF COMPUTER GAMES TO THE HIGH ILLUSION OF ART?

В.А. Ларченко

V.A. Larchenko

Научный руководитель **Н.Ю. Дмитриева** –
канд. философ. наук, доцент кафедры музыкально-художественного
образования КГПУ им. В.П. Астафьева

Scientific adviser **N.Y. Dmitrieva** –
Candidate of philosophical sciences, Associate Professor,
Department of Music and Art Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Произведение искусства, виртуальное пространство, иллюзия.

В статье предпринята попытка провести сравнительный анализ влияния иллюзорного мира произведения искусства и виртуального мира компьютерной игры на личность школьника, проанализировать проблему отсутствия интереса к высокому искусству у подрастающего поколения.

Masterpiece, virtual space, illusion.

The article attempts to provide a comparative analysis of the influence of the illusive world of a piece of art and the virtual world of a computer game on the personality of a pupil, to analyze the problem concerning lack of interest in high art among the representatives of younger generation.

Виртуальная реальность все больше стала захватывать современный мир. Почти все свободное время школьники проводят в Интернете, посещая различные ресурсы, в основном носящие развлекательный характер. Один из таких ресурсов – это виртуальный мир игры, в котором можно спрятаться от своих реальных жизненных проблем, дел, чувств и эмоций. Порою школьнику начинает казаться, что мир игры – это и есть жизнь, мир с чрезвычайно примитивным сюжетом, в который так легко «вжиться». Зачастую юные геймеры и интернет-пользователи идентифицируют себя с собственными виртуальными персонажами, воспринимая все достижения и неудачи своих героев как нечто серьезное и крайне важное в жизни [1, с. 261].

К сожалению, единственная функция виртуального мира игры – это развлечение. Никакими иными задачами онлайн-игры не обременены. Погружение в виртуальный мир игры чревато для школьника деструктивными процессами неустоявшихся ценностных ориентиров, неверным восприятием окружающей действительности, разрушением эмоциональной сферы.

Иным видом иллюзорного пространства всегда было искусство. Если компьютерные игры всегда используют лишь двумерный или трехмерный мир виртуального пространства компьютерной графики, то искусство строит свои «виртуальные» миры самыми разными способами: поэтической строфой, музыкальной интонацией, цветоформой, линией, пятном. И границ у искусственного мира художественного произведения нет: начинаясь с нотного листа, живописного холста, печатного слова, оно распространяет безгранично свои пределы до идей, сомнений, волнений – самой разнообразной гаммы чувств и переживаний своего читателя, зрителя, слушателя. Виртуальный мир произведения, герой порою живет в сознании своего реципиента всю жизнь, помогая, спасая, выручая в самых сложных жизненных ситуациях.

Виртуальное по способу своего существования пространство художественного образа смысложизненно, поскольку выполняет ключевые функции в личности каждого человека и всей человеческой цивилизации: аксиологическую, гносеологическую, коммуникативную функции. Искусство – величайшее средство духовного наполнения, построения коммуникативных связей самого разного порядка – от связи реципиента с автором произведения искусства до связей поколений, эпох, цивилизаций. Наконец, искусство – уникальный источник знаний о мире и о себе, способ познания мира, законов его существования. Наконец, искусство – это пространство, которое учит не только мыслить, но и чувствовать. Через сопереживание, сочувствие вымышленным, «виртуальным» героям произведения у зрителя, слушателя, читателя воспитывается эмоциональная культура.

В период юности молодые люди испытывают сильную предрасположенность к художественному творчеству в самых разных сферах. В этом возрасте избыток душевных сил, надежды и нравственных исканий рождает особую эмоциональную отзывчивость и делают произведения искусства более близкими, чем прежде [2, с. 74]. Искусство обладает магической притягательностью. Глубоко пережитое школьником произведение искусства может произвести существенный переворот в его жизненных взглядах, системе ценностей, изменить отношение к окружающему миру [3, с. 83].

Как же перенести школьников в иллюзорное пространство художественного произведения и оградить их от чрезмерного пребывания в виртуальном мире игр? Этим вопросом все чаще задаются педагоги и родители.

Одна из основных проблем отсутствия интереса обучающихся к подлинному искусству – это проблема отсутствия знания языка высокого искусства, который необходимо изучать с самого раннего детства и продолжать систематически, планомерно осваивать на всех ступенях образовательной системы.

Другая причина безразличного отношения обучающихся к высокому искусству – это отсутствие опыта глубокого, сложного диалога с произведением искусства, в пространстве которого только и случаются открытия и откровения самого разного рода: эмоциональные, познавательные, духовно-нравственные. Отсутствие опыта глубинного погружения в содержание художественного образа связано с тем, что методические принципы преподавания искусства, как правило, заимствуются из методики естественнонаучных дисциплин и зачастую сводятся к

заучиванию тех или иных исторических фактов, связанных с историей создания произведения или биографических дат его создателя.

Еще одной проблемой равнодушного отношения школьников к миру эстетического являются формальные по содержанию практические задания. В большинстве своем содержательная составляющая практических заданий не вызывает интереса у юного поколения, поскольку сводится к избитым, традиционным сюжетам и мотивам, освоению грамоты только реалистического рисунка и живописи.

Тема иллюзий в современном мире достаточно обширна и увлекает каждого, особенно аудиторию подрастающего поколения. Педагогу необходимо приложить все усилия, чтобы помочь разобраться школьнику в том, какой виртуальный мир способен стать подлинным проводником в мир высоких идеалов: ложный мир компьютерной игры, где можно лишь временно спрятаться от своих проблем, убежать от своих эмоций, отгородясь от реального мира и самого себя, или же мир искусства, в котором только и возможны подлинные открытия и откровения интеллектуального, эмоционального и духовного свойства.

Библиографический список

1. Мудрик А.В. Социализация человека. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2006. 304 с.
2. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. М.: Издательство В. Шевчук, 2008. 368 с.
3. Левшина И.С. Как воспринимается произведение искусства. М.: Аспект Пресс, 1983. 187 с.

ЗАНЯТИЯ КЕРАМИКОЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

POTTERY CLASSES AT THE LESSONS OF FINE ART
USING DIGITAL TECHNOLOGIES
(THEORETICAL ASPECT)

А.А. Метляева

A.A. Metlyayeva

*Научный руководитель С.М. Гинтер –
канд. пед. наук, доцент кафедры
музыкально-художественного образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser S.M. Ginter –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Music and Art Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Младший школьный возраст, керамика, художественно-творческая деятельность, цифровые технологии, изобразительное искусство, творческое мышление.

В статье предложен вариант улучшения учебного процесса на уроках изобразительного искусства посредством синтеза керамики и информационно-коммуникативных технологий.

Primary school age, pottery, artistic and creative activity, digital technologies, visual arts, creative thinking.

This article proposes an option to improve the educational process at the lessons of fine art through the synthesis of pottery and information and communication technologies.

События, происходящие в мире, требуют от учащихся необходимости соответствовать этим стремительным изменениям, учиться приспосабливаться к ним. Современный человек должен уметь творчески подходить к решению любых задач, креативно мыслить, быстро решать возникающие перед ним задачи.

В науке проблема творческого развития личности рассматривалась в трудах Е.В. Безруковой, Л.С. Выготского, А.А. Мелик-Пашаева, Л.Ф. Обуховой, Д.Б. Эльконина и др.

Самовыражение через творчество, создание нового, выражение своего отношения к миру через художественно-творческую деятельность способствуют не только развитию креативности, творческого мышления, но и благоприятно влияют на учебную деятельность развивающейся личности.

В формировании личности школьника неоценимое значение имеют разнообразные виды художественно-творческой деятельности. Например, И.Н. Полинская подчеркивает, что изобразительная деятельность имеет большое значение для умственного развития детей, развития их восприятия, памяти, мышления, эстетического вкуса, психологического и нравственного здоровья [1]. Поэтому изобразительной деятельностью важно заниматься уже в начальной школе, так как она закладывает «фундамент» становления личности детей, учит самостоятельности, формирует привычку к свободному самовыражению, помогает стать уверенным в себе.

В связи с развитием цифровых технологий, которые всё больше внедряются в повседневную жизнь каждого человека, на наш взгляд, необходимо научиться применять их в учебных целях художественно-творческой деятельности.

Так, С.В. Ерохин считает, что виртуализация изобразительного искусства является естественным процессом в условиях становления информационного общества [2]. Сочетание цифровых технологий и занятий лепкой могут создать прекрасный симбиоз. Использование наглядного материала, который можно увидеть на слайдах, короткие видеопрезентации и ознакомительные фильмы по керамике могут стать прекрасным дополнением и помощником педагога в осуществлении учебного процесса.

Н.В. Бычкова утверждает, что цифровые объекты, применяемые на уроках изобразительного искусства, помогают успешному развитию пространственного мышления, воображения, зрительной памяти, абстрактного мышления, эстетического восприятия и чувств [3]. Ознакомившись с наглядным материалом, который может использоваться на протяжении всего урока, ученик сможет выразить своё отношение к предмету через лепку; выделив для себя характерные особенности, ребенок может придать изделию любую форму, проработать детали. Анимации и галереи детских работ целесообразно показывать непосредственно перед практическими занятиями, так как они дают дополнительную мотивировку ученикам сделать работу как можно лучше и качественнее [3].

Главная задача педагога – направить, задать тему, помочь в техническом исполнении, чтобы ребенок мог увидеть результат.

Мы же считаем, что ребенок может не только рисовать на занятиях изобразительного искусства с применением цифровых технологий, но и работать с глиной; результат такой деятельности выражается не только в плоскости, но и в объеме. Особенность заключается в том, что воспринимаемая детьми информация в форме видеоматериалов выглядит как объемно-пространственные объекты. Творческое мышление в таком случае развивается, на наш взгляд, гораздо активнее, так как ребенок быстрее приучается видеть объем и пространство.

Таким образом, использование современных цифровых технологий на занятиях художественного творчества, а также смена видов искусства помогают педагогу делать уроки более интересными и познавательными. В результате учителю легче найти подход к каждому ученику и добиться высоких результатов в обучении художественному творчеству.

Библиографический список

1. Польшкая И.Н. Формирование творческой активности младших школьников в изобразительной деятельности // Перспективы науки. 2018. №11(110). С. 229–234.
2. Бычкова Н.В. Использование технологии мультимедиа в обучении учащихся изобразительному искусству // Формирование профессиональных компетенций обучающихся в организациях общего и профессионального образования: материалы международной научно-практической конференции. Брянск. 2016. С. 179–187.
3. Ерохин С.В. Цифровые технологии в современном изобразительном искусстве // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 8 (32). С. 145–149.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ХРИСТОС И ГРЕШНИЦА» В.Д. ПОЛЕНОВА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE WORK
“JESUS CHRIST AND THE SINNER WOMAN” BY V.D. POLENOV
IN THE CONTEXT OF DEVELOPING
THE VALUE OF MERCY AMONG JUNIOR TEENAGERS

Д.С. Милкина

D.S. Milkina

Научный руководитель **М.Г. Смолина** –
канд. философ. наук, доцент кафедры
музыкально-художественного образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **M.G. Smolina** –
Candidate of philosophical sciences, Associate Professor,
Department of Music and Art Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Образование, «Христос и грешница» В.Д. Поленова, нравственные ценности, милосердие.
В статье рассмотрены образовательные возможности картины «Христос и грешница» В.Д. Поленова в процессе формирования духовно-нравственных ценностей на примере милосердия у современных подростков на основе использования следующих методов анализа картины: семиотический, философско-искусствоведческий.

Education, “Jesus Christ and the Sinner Woman” by V.D. Polenov, moral values, mercy.
The article discusses the educational possibilities of the painting “Jesus Christ and the Sinner Woman” by V. D. Polenov in the process of forming spiritual and moral values by the example of mercy in modern teenagers, using the following methods of picture analysis: semiotic, philosophical and art history analyzes.

Картина «Христос и грешница» была написана В. Д. Поленовым в 1844 году. Сюжетом этого полотна послужила легенда о Христе и грешнице, описанная в Евангелии от Иоанна, в главе VIII [1]. Сюжет известен, но как его представил В.Д. Поленов? Многофигурная сцена искусно построена художником, создавшим два центра в горизонтальном формате картины. Первый центр – вокруг Христа. Расположение под сенью кипариса (священного дерева, символизирующего справедливость) дает этому кругу людей комфорт, защиту и благо. Но сам Иисус представлен на солнце. Второй центр – это группа вокруг «грешницы», расположенная под палящим солнцем, находящаяся в правой части. Композиционно картина представляет собой раскручивающуюся спираль. Поленов словно хотел дать понять: книжники и фарисеи здесь – как образы тех, кто является

лишь условно частью одного целого, при этом неумолимо отдаляются от истины и веры. В рамках доклада невозможно подробно раскрыть все знаки картины, но следует отметить символическое значение лестницы как пути восхождения, осла – как упрямства и невежества, белых одежд – как демонстративной святости некоторых лиц, местонахождение под солнцем и Христа и грешников, что делает их равными и близкими, несмотря на дистанцию между ними.

Таким образом, главной ценностью данной работы В.Д. Поленова являются милосердие и любовь к ближнему, несмотря даже на возможные несовершенства. Об этом говорит нам не только сюжет картины, но и его композиционное построение, а также значение знаков-символов.

Философы, опирающиеся на религиозное начало (Л.Н. Толстой, И. Кант, Г.Ф. Гегель), в качестве важнейшей задачи воспитания и социализации человека видели воспитание стыда, жалости и благоговения, которые ведут за собой милосердие [2]. Милосердие (лат. *miser cordia*) является одной из важнейших христианских добродетелей, которая исполняема посредством телесных и духовных дел. Рассматривая ценность «милосердие» через призму православия, невозможно уйти от ее обыденного значения – милосердие есть всегда сострадание и человеколюбие.

Для подростков можно организовать дискуссию по картине. Многофигурность композиции позволяет каждому участнику выбрать свое место, на котором он хотел бы оказаться, и сформулировать свою позицию, объяснив выбор роли. Это мотивирует участников уточнить свою ценностную ориентацию, стать цельной личностью. Важно, чтобы подростки понимали, что дискуссия не равняется спору, недопустимо агрессивное поведение в ней, отношения между участниками должны быть уважительными и корректными. В связи с этим предварительно нужно огласить правила и этические рамки дискуссии.

На основе личного выбора подростком своей позиции можно сформировать группы участников. Например, группа тех, кто выбрал позицию грешницы, может начать защиту ее образа жизни со следующего утверждения: «Я думаю, что каждый человек имеет свои личные границы и вправе распоряжаться ими так, как ему хочется». А группа тех, кто выбрал позиции фарисеев, может парировать: «С этим утверждением можно согласиться, однако нам кажется, что девиантное поведение может смущать или пугать окружающих. Люди должны быть очень строги к такому человеку». Группа тех, кто выбрал круг Христа и его учеников, к примеру, ответит следующее: «Человеку следует воздерживаться от греха и плохих поступков, даже если он этого сильно желает. Но мы думаем, что никто не вправе психологически или физически наносить вред ему».

Учитель практически начинает с роли фасилитатора, стремясь организовать дискуссию так, чтобы все были услышаны и ценности каждой позиции стали очевидны. После каждого круга высказываний оппонентов он задает вопросы, помогающие участникам продолжать развивать свои мысли. За ходом такой дискуссии нужно следить очень внимательно и задавать ненавязчивые формирующие вопросы и кейсы, которые потенциально могут привести к мысли о том, что милосердное поведение лучше, чем осуждающее.

После обсуждения разных позиций можно реконструировать происходящее на картине и сделать общую постановочную фотографию. Это игровое воссоздание зафиксирует в памяти дискуссию и личный выбор.

Библиографический список

1. Воеводин А.П. Богословие Апостола Иоанна. Толкование Евангелия и Посланий Святого Апостола Господня // Издательские решения ЛитРес. М., 2020. 480 с.
2. Дрожжина Г.А. Православная духовность и ее роль в развитии личности // Духовность как основа общения: образование и культура: материалы науч.-практ. конф. Вологда, 2002. С. 162–166.

ВОСПРИЯТИЕ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

PERCEPTION OF LANDSCAPE PAINTING AS A MEANS OF FORMING ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN

Н.А. Попкова

N.A. Popkova

Научный руководитель **Н.Ю. Дмитриева** –
*канд. философ. наук, доцент кафедры музыкально-художественного
образования КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **N.Y. Dmitrieva** –
*Candidate of philosophical sciences, Associate Professor,
Department of Music and Art Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Экологическая культура, пейзаж, художественный образ.

В статье утверждается, что восприятие произведений жанра «пейзаж» обладает существенным аксиологическим потенциалом в экологическом воспитании подрастающего поколения.

Ecological culture, landscape, artistic image.

The article states that the perception of the works created in the genre of landscape has a significant axiological potential in the environmental education of the younger generation.

Понятие «экологическая культура» – достаточно новое понятие в научном мире и потому на сегодняшний день существуют сотни его названий. Экологическую культуру определяют как особый уровень восприятия природы, окружающего мира, как отношение человека к миру, как сложное психологическое образование, которое складывается путем развития определенных ценностных ориентиров в нравственных установках личности. Ключевым словом в словосочетании «экологическая культура» для нас является «культура», которое происходит от слова «культ» и употребляется в значениях «возделывание» и «почитание» некоего идеала. В случае с экологической культурой таким «возделываемым» и «почитаемым» человеком и человечеством идеалом выступает мир живой природы. Отношение человека к природе как идеалу, уважение ее, бережное отношение к ней, забота о ней, восстановление ее – это составляющие содержания экологической культуры личности.

Нравственная заповедь не может быть навязана личности извне, заучена как упражнение. Свободное приятие той или иной нормы, принципа, идеала происходит только через внутреннее погружение, проживание, осмысление.

Можно как угодно долго поучать подрастающее поколение, говоря о необходимости бережного отношения к природе, однако, скорее всего, эти принципы останутся лишь правильными, но сторонними утверждениями.

Одним из средств подлинного воспитания личности всегда был мир эстетического, постижение которого невозможно без глубокого личностного сопереживания, со-участия, со-бытия в пространстве художественного образа. В диалоге с произведением искусства возможна встреча с той или иной сущностью бытия, чувственно-явленной мастером в художественной ткани. Через погружение в высокую иллюзию художественного образа, которая становится для зрителя в момент интеллектуального, эмоционального, наконец, духовного сопереживания и соучастия более действительной, чем реальность вокруг, происходит освоение и овладение теми или иными нравственными принципами, нормами, канонами, идеалами.

Мастера искусства всех времен и народов воспевали красоту живой природы. Композиторы разных эпох обращались к изобразительному ряду мира природы, например, знаменитые музыкальные циклы «Времена года» в сочинениях Антонио Вивальди, Йозефа Гайдна, П.И. Чайковского и А.К. Глазунова; поэтические произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.А. Фета, Н.А. Некрасова, Ф.И. Тютчева, С.А. Есенина, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина.

Философия русской пейзажной живописи – особая страница мировой художественной культуры. Пожалуй, ни в одной стране мира не творило одновременно столько великих художников-пейзажистов: И.К. Айвазовский, Ф.А. Васильев, А.И. Куинджи, И.И. Левитан, В.Д. Поленов, А.К. Саврасов, И.И. Шишкин. Каждый из шедевров русской пейзажной живописи – это гимн мирозданию, широта, сила, мощь русской природы и выражение в ее лике божественного порядка. Вербальное определение единения сакрального и обыденного, небесного и земного пространства, вписанность в космический миропорядок человеческого начала полнее всего проявлено в философии В.С. Соловьева – современника великих русских пейзажистов. Центральная идея философии русского мыслителя – всеединство – тяготение низшего к высшему уровню бытия и одновременно обращенность высшего к низшему, его организующая сила, единство Творца и творения. Каждый из русских пейзажей языком искусства живописи визуально являет идею всеединства В.С. Соловьева – небо, олицетворяющее высшее начало, распространяется над земными просторами, давая свет и жизнь всему сущему, отражаясь в водах реки, талой воде в пейзажах И.И. Левитана, и одновременно каждое дерево, травинка, лист вписаны в божественную картину мира и с благоговением совершают свое предназначение. Сущность пейзажа русской школы – это не просто созерцание красивого уголка природы, но всегда философское размышление о единении всего сущего, о вписанности человеческого в божественное мироздание. «Всякая-то травка, всякая-то букашка, муравей, пчелка золотая, все-то до изумления знают путь свой, не имея ума, тайну Божию свидетельствуют, непрерывно совершают ее сами, <...> ибо для всех слово, все создание и вся

тварь, каждый листик устремляется к слову, Богу славу поет, Христу плачет, себе неведомо, тайной жития своего безгрешного совершает сие» [1, с. 377].

Великие аналитики цвета и его синтезаторы – импрессионисты – во французском искусстве XIX столетия предложили миру иной взгляд на концепцию всеединства мироздания, проявленную в живописной диалектике света и цвета. Этот всеобщий закон взаимосвязи всего сущего – материального единства мироздания – лег в основу художественного направления «импрессионизм». Отталкиваясь от концепции пантеизма северного возрождения, свою уникальную, индивидуальную концепцию связи человеческого и абсолютного начала в философии пейзажной живописи предложил миру голландский художник Винсент Ван Гог.

Удивительно простая истина становится очевидной при взгляде на каждое из великих пейзажей прошлого или настоящего – сознать и наслаждаться красотой божественного мироздания способен только человек. Каково же его место, его роль, в чем заключается высокое предназначение конечного человеческого существования, если лишь для него открыта тайна красоты божественного бесконечного мироздания? Для чего смертный человек поставлен перед созерцанием бесконечной красоты мироздания? Эти извечные смысложизненные вопросы встают перед зрителем пейзажа отечественной, западноевропейской или традиционной китайской живописи.

В возможности научиться зрителю ощущать себя, свое конечное существование вне времени и мелких расчетов эгоизма и состоит предельный смысл и назначение каждого пейзажа. В такого рода диалогах с искусством пейзажной живописи, в пространстве которых происходит осмысление своего места в бесконечном мироздании и одновременно очеловечивание мира природы, возможно формирование экологической культуры личности.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Т. 1. М.: Терра. 2007. 399 с.

АРТ-ПРОСТРАНСТВО – СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ КАК ВЫСШЕЙ НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ

ART SPACE AS A METHOD
OF FORMING AT ADOLESCENTS ATTITUDE TO LIFE
AS THE HIGHEST MORAL VALUE

К.С. Шевчук

K.S. Shevchuk

Научный руководитель **Н.Ю. Дмитриева** –
*канд. философ. наук, доцент кафедры музыкально-художественного
образования КГПУ им. В.П. Астафьева*
Scientific adviser **N.Y. Dmitrieva** –
*Candidate of philosophical sciences, Associate Professor,
Department of Music and Art Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Личность, искусство, нравственные ценности, аксиологическая функция искусства.

Статья посвящена утверждению, что процесс взаимодействия с миром эстетического на уровне художественного восприятия обладает значительным аксиологическим потенциалом в формировании отношения подростка к жизни как высшей нравственной ценности.

Personality, art, moral values, axiological function of art.

The article is devoted to the statement that the process of interaction with the world of aesthetics at the level of artistic perception has a significant axiological potential in forming the attitude of a teenager to life as the highest moral value.

Самые важные переживания для человека связаны с ценностью его бытия, с духовно-нравственным содержанием жизни, с ответами на самые главные вопросы «кто я», «зачем я», ответы на которые в конечном счете и определяет жизнедеятельность человека. Одним из великих «учителей» нравственности в человеческой цивилизации всегда являлось искусство. Ничем не заменимая специфическая аксиологическая функция искусства – это способность ориентировать человека в мире духовно-нравственных ценностей, поскольку сущностью каждого подлинного произведения искусства выступает высокая идея, высказанная языком искусства: музыкальной интонацией, визуальной композицией, художественным словом. Мысль, чувственно-явленная в диалоге с произведением искусства, затрагивает не только разум реципиента, но и его сердце, обладает огромной силой эстетического воздействия.

Искусство возвышает человека над «здравым смыслом», необходимым лишь для домашнего обихода жизни и мелких расчетов эгоизма. «Где нет владычества

искусства, там люди не добродетельны, а только благоразумны, не нравственны, а только осторожны; они не борются со злом, а избегают его, избегают не по ненависти ко злу, а из расчета» [1]. По словам Т. Манна, художнику необходимо вырабатывать у людей «гордое сознание того, что быть человеком трудно и благородно» и объединять их этой всепроникающей и направляющей «сверхидеей» [2].

В искусстве заключен коллективный опыт человечества, содержащий в себе высшие духовные идеалы, которые преподносятся художником умозрительно, эмоционально, воздействуя на чувства и разум, пробуждая память, проникая в глубину души, порождая личные переживания. Благодаря способности художественного понимания действительности, содержащейся в художественном произведении, человек получает возможность эмоционально переживать и принимать чужой опыт как свой собственный. В этом смысле каждое взаимодействие с произведением искусства можно рассматривать как извлечение практических нравственных уроков, которые преподносит нам жизнь. Повышению эффективности аксиологического значения произведения искусства способствует включение реципиента в ситуацию сопричастности, сопереживания, преодоления, противодействия.

О высоком предназначении искусства писали философы Античной Греции. Аристотель считал, что самой важной функцией искусства является облегчение страданий человека, аналогичных утолению голода пищей. Искусство может не только заполнить пустоту в душе человека, но и «очистить» душу от вредной «накипи». Это свойство искусства Аристотель именовал катарсисом (греч. *catharsis* – очищение).

Л.С. Выготский утверждал, что каждое талантливое произведение искусства, вызывая в душе человека эстетические чувства и переживания, формирует и нравственные качества личности, делая это гораздо убедительнее и настойчивее, чем при прямом нравовании [3]. О «катарсически-этическом» влиянии произведения искусства на внутренний мир и душу человека писал Д. Лукач. По его мысли, катарсис – это возбуждение нравственного, морального импульса [4].

Нравственные заповеди, которые содержит в себе каждое подлинное произведение искусства, не терпят упрощения. Их содержание не может быть подано в качестве догматического наставления, поскольку только отпугнет юного зрителя, породит недоверие, иронию и скептицизм. Единственный способ вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик у воспринимающего произведение искусства – поставить его перед проблемой, близкой ему, которая заставит его самостоятельно размышлять и формулировать свои ответы на смысло-жизненные вопросы. Чрезвычайно важно, что приобщение к высшим духовно-нравственным ценностям в процессе глубокого и сложного диалога с художественными идеалами совершается без какого-либо ущемления суверенности самой личности, ее доброй воли, ее свободы. Только так, через вдохновенное созерцание и размышление возможны развитие и духовное обогащение.

Искусство, как онтологизированная система ценностей (художественных идеалов), может формировать у человека определенные ценностные потребности и ориентации, в том числе формировать ценности человеческой жизни. Формируя и оттачивая в процессе отношения с произведениями искусства вкус к красоте, человек стремится внести красоту во все области своей жизни, в саму жизнь, в поведение и отношение людей, в окружающую среду.

Педагогика искусства обладает уникальным аксиологическим потенциалом утверждения и распространения духовно-нравственных ценностей среди подрастающего поколения. Произведения искусства, помимо отклика на конкретные, злободневные идеологические реминисценции той или иной эпохи, всегда ставят перед реципиентом вечные смысложизненные вопросы. Формируемые в пространстве диалога с произведением искусства и посильной творческой деятельности социальные, нравственные связи и отношения, которыми овладевает обучающийся, способствуют становлению его отношения к жизни как высшей нравственной ценности.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. Ничто о ничем. URL: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0900.shtml (дата обращения: 07.03.2020).
2. Манн Т. Письма. М., 1975. С. 195.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
4. Лукач Д. Своеобразие эстетического. М., 1986. 431 с.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ – ДРУГ ИЛИ ВРАГ?

COMPUTER GAMES

IN THE EDUCATIONAL PROCESS-A BLESSING OR A CURSE?

А.А. Юрикова

A.A. Yurikova

Научный руководитель **Н.Ю. Дмитриева** –
*канд. философ. наук, доцент кафедры музыкально-художественного
образования КГПУ им. В.П. Астафьева*

Scientific adviser **N.Y. Dmitrieva** –
*Candidate of philosophical sciences, Associate Professor,
Department of Music and Art Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Пространственное мышление, моделирование, виртуальная реальность.

В статье предпринята попытка рассмотреть образовательный потенциал компьютерных игр в развитии пространственного мышления младших школьников.

Spatial thinking, modeling, virtual reality.

The article attempts to consider the educational potential of computer games in the development of spatial thinking among primary school children.

В настоящее время все более развивается сфера обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий. Особое место среди IT-технологий занимают компьютерные игры. Являются ли компьютерные игры помощником в развитии школьника или несут в себе одни минусы? В статье предпринята попытка рассмотреть образовательный потенциал компьютерных игр в развитии пространственного мышления младших школьников.

Впервые о влиянии игры «тетрис» на развитие пространственного мышления было написано еще в 1980 году. Уже тогда компьютерные игры были признаны эффективным средством развития пространственных представлений [1, с. 129–130]. Являются ли современные игры настолько же эффективными в становлении пространственного мышления школьника?

Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения различных практических и теоретических задач [2, с. 324]. Пространственное мышление обеспечивает ориентацию в пространстве, в своей наиболее развитой форме оперирует образами, содержанием которых является воспроизведение, преобразование пространственных свойств и отношений объектов: их форм, величины, взаимного положения частей. Пространственное мышление играет важную роль в жизни современного человека. Каждый день в повседневной жизни мы сталкиваемся с задачами пространственного свойства. Это может быть создание разного рода схем, графиков, моделей и пр.

Развитие пространственного мышления начинается с дошкольного возраста, однако наиболее продуктивным периодом для развития этого вида мышления является младший школьный возраст. В этот период развитие пространственного мышления приобретает важное значение в целенаправленной педагогической деятельности. От современного педагога требуется привлечение вспомогательных способов для развития этого вида мышления. Как правило, педагоги на уроках технологии используют технологию моделирования в самых разных техниках и материалах. Это может быть пластилин, оригами, объемная аппликация, бросовый материал и т.д. С помощью технологии моделирования школьник осваивает умения и навыки работы с пространством [3, с. 1–2].

Учащиеся между занятиями моделированием с реальными материалами или моделированием в IT-технологиях всегда выбирают виртуальное пространство. Это неудивительно, в наше время учащиеся большую часть своего времени проводят за смартфонами, компьютерами и прочими современными электронными устройствами, потому что с помощью IT-технологий можно воспроизвести мечту, исполнить которую в реальности в ближайшее время нет возможности [4, с. 16–18].

Системы виртуальной реальности обеспечивают прямой «непосредственный» контакт человека со средой. В наиболее совершенных из них пользователь может дотронуться рукой до объекта, существующего лишь в памяти компьютера, надев начиненную датчиками перчатку. В других случаях можно «перевернуть» изображенный на экране предмет и рассмотреть его со всех сторон [5, с. 516–523].

Существует множество игр, которые обладают образовательным эффектом в развитии школьника. Такие игры как Minecraft, Sims, GTA, Call of Duty построены на трехмерном пространстве, в них есть возможность входить в любую точку виртуального мира, в котором можно создавать различного рода трехмерные объекты.

Более подробно остановимся на игре Minecraft. Эта игра облетела весь мир, и о ней знает каждый дошкольник. Игра Minecraft дает игроку процедурно генерируемый и изменяемый трехмерный мир, полностью состоящий из кубов. Его можно свободно перестраивать, создавая из этих кубов сложные сооружения путем моделирования. Игра не ставит перед своим игроком какой-либо конкретной цели, предлагая свободу действий. Игрок может создавать свой мир, находить полезные ископаемые, сооружать разнообразные постройки, сражаться с противниками либо, наоборот, заводить знакомства – создавать свой собственный мир в трехмерном пространстве. Игра позволяет учиться моделировать и фантазировать, развивать пространственное мышление.

Не все учителя принимают компьютерные игры. Но отрицать IT-технологии, ставшие уже неотъемлемой частью современного мира, было бы бессмысленно. Педагог как специалист, работающий с подрастающим поколением, не может и не должен оставаться в стороне от новых трендов и технологий. Учитель – это не только носитель определенных знаний и традиционных методик их постижения, но в первую очередь это специалист, осуществляющий критический анализ проблемных ситуаций в образовательном процессе и способный к проектированию научно-методических и учебно-методических материалов.

Компьютерные игры, использованные в образовательном процессе, обладают определенным потенциалом в развитии пространственного мышления, воображения школьника. Безусловно, компьютерные игры – это, как правило, бессмысленное времяпрепровождение не только школьников, но и взрослых. Но отрицать их существование в современном мире уже невозможно. Представляется, что педагогам следует рассматривать виртуальный мир игры как одно из возможных образовательных пространств, включив его как некоторый промежуточный этап в арт-технологиях моделирования и конструирования.

Библиографический список

1. Богачева Н.В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров, Вестн. Моск. 2014. № 4. С. 129–130.
2. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980. 324 с.
3. Искалиева О.Р., Мендигазилова А.Р. О возможности использования системы трехмерного моделирования в качестве виртуальной обучающей среды // Средняя образовательная школа № 27, Астрахань.
4. Днепров С.А., Каткова А.Л. Педагогические возможности виртуального пространства компьютерной игры // Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 16–18.
5. Россохин А., Измагурова В. Виртуальное счастье или виртуальная зависимость // Личность в изменённых состояниях сознания. М.: Смысл, 2004. С. 516–523.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБЛОВА Дарья Васильевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ablov00@mail.ru

АЛИХАНЬЯН Нелли Геворговна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: alikhanyan.nelly@mail.ru

АРТЮХОВА Надежда Геннадьевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: a89233a@gmail.com

БЕЛОНОГОВА Екатерина Владимировна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: katbali@mail.ru

БОРИСОВА Анастасия Владимировна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nasteno4ka27@gmail.com

БОРОДИН Максим Юрьевич – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: borodinm.y@mail.ru

БОСИКОВА Екатерина Викторовна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: bosikova.ek@mail.ru

БУРАКОВА Вероника Николаевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, m.basalaeva@mail.ru

БУРАКОВА Полина Павловна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, педагог дополнительного образования, место работы социально реабилитационный центр для трудных подростков; e-mail: Lun999@mail.ru

ВЛАСОВА Ольга Васильевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, vlasovaodlga@gmail.com

ВОЛКОВА Ольга Сергеевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, педагог дополнительного образования, МБУДО «ЦДО «Радуга», город Тайшет, Иркутская область; e-mail: o.obolenskaya@bk.ru

ГАЙДАРЕНКО Светлана Максимовна – студент, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск; e-mail: lana.gaydarenko.2000@mail.ru

ГОЙДА Т.Е. – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: goyda_98@mail.ru

ГОРШКОВА Полина Сергеевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: polinagorskova184@gmail.com

ГРОМОЗДОВА Олеся Александровна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, учитель начальных классов МБОУ Прогимназия № 131; e-mail: grola@inbox.ru

ДРЫЖУК Татьяна Васильевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dryjuk.t@yandex.ru

ЕРЕМИНА Виктория Георгиевна – учитель начальных классов, гимназия № 2, г. Красноярск, e-mail: latu.vika@yandex.ru

ИВАНОВА Татьяна Анатольевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ivanta2019@mail.ru

ИЩЕНКО Ариадна Дмитриевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: astra-omtla@yandex.ru

КОНДРАТЬЕВА Надежда Алексеевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kondrateva.1998@mail.ru

КОСТЫЛЕВА Татьяна Леонидовна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: tanya.leonidovna.98@mail.ru

КУНЕЕВА Мария Алексеевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kuneeva.mari@gmail.com

ЛАРЧЕНКО Виктория Александровна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: vika.larchenko.99@mail.ru

МАРИНИНА Алина Евгеньевна – студент, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск; e-mail: m_a_evgenievna.01@mail.ru

МАСТЯЕВА Елизавета Викторовна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: emastyaeva@inbox.ru

МЕДВЕДЕВА Юлия Александровна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: medwedewajulia@mail.ru

МЕТЛЯЕВА Алисия Андреевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: alisia.00@mail.ru

МИЛКИНА Дарья Сергеевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: milkina123@yandex.ru

МОСКОВА Ольга Юрьевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ol.netes1998@gmail.com

НОХРИНА Екатерина Сергеевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: katerina.nohrina7988@mail.ru

ОЛЬХОВА Юлия Владимировна – аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: yurta_85@mail.ru

ПОПКОВА Наталья Александровна – магистрант, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: natalyapopkova@yandex.ru

ПРИВАЛИХИНА Валентина Андреевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: privalixina.valya@mail.ru

РАЙСКАЯ Алёна Игоревна – магистрант, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: alena.rayskaya.2015@mail.ru

РУМЯНЦЕВА Алена Дмитриевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: rumlelya@gmail.com

РЫЖЕНКО Дарья Александровна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: d.ryzhenko@bk.ru

САФИЯНОВА Айгуль Фаридовна – студент, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»; e-mail: aigul-safiyanova@mail.ru

СУЛЕЙМАНОВА Хафиза Азиз кызы – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: hafiza1997@mail.ru

ТИМОФЕЕВА Наталья Борисовна – старший преподаватель кафедры естествознания, математики и частных методик, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: timonatabor@yandex.ru

ТКАЧЕНКО Анастасия Петровна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: tkachenko9344@gmail.com

ФЕДОСЕЕВА Анастасия Андреевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nastya-fedya2015@yandex.ru

ФИЛИППОВА Елена Александровна – студент, факультет начальных классов, Красно-

ярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: elenafilippova98@mail.ru

ЦЕМИНА Анастасия Владимировна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: tsemina0501@yandex.ru

ШЕВЧУК Кристина Сергеевна – магистрант, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: netepen_kristina@mail.ru

ШУМСКАЯ Анастасия Алексеевна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: anastasiashumskaya1@gmail.com

ЮРИКОВА Анна Александровна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: yurikova.nyura@mail.ru

ЯКОВЛЕВА Анастасия Павловна – студент, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: yakapra@mail.ru

Молодежь и наука XXI века

XXI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

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

Красноярск, 23–24 апреля 2020 г.

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 06.06.19.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 18,0