

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии  
Специальность 050706.65 Педагогика и психология

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**

и.о. зав.кафедрой

**ПСИХОЛОГИИ**

(полное наименование кафедры)

**Н.А.Старосветская**

(И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_

« \_\_\_\_\_ »

\_\_\_\_\_ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа  
**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ВРЕМЕНИ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Выполнил студент группы

51

(номер группы)

Анастасия Дмитриевна Тринога

(И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Форма обучения

очная

Научный руководитель:

к.пс.н., доцент А.А. Дьячук

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Рецензент

к.пс.н., доцент Г.В.Массон

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Дата защиты 01.07.2015

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск  
2015

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты представления о времени и организации самостоятельной работы.....	6
1.1. Представления о времени как предмет психологического исследования.....	6
1.2. Теоретические аспекты проблемы организации самостоятельной работы младших школьников.....	14
1.3. Представление о времени как условие организации самостоятельной работы младших школьников.....	20
Выводы по Главе 1.....	25
Глава 2. Процедура и комплекс методов исследования представления о времени как условия организации самостоятельной работы младших школьников.....	27
2.1. Организация и методы исследования.....	27
2.2. Особенности представления о времени младших школьников.....	31
2.3. Особенности организации самостоятельной работы младших школьников с различными представлениями о времени.....	45
Выводы по Главе 2.....	51
Заключение.....	53
Список литературы.....	55
Приложение.....	60

## Введение

Актуальность исследования. Проблема самостоятельной работы младшего школьника актуальна в связи с модернизацией системы образования, внедрением новых образовательных программ в процесс обучения. Закон Российской Федерации «Об образовании» подчеркивает задачу формирования личности, умеющей самостоятельно и творчески решать научные и общественные задачи, умеющей критически мыслить, отстаивать свою точку зрения, убеждения, непрерывно развиваться, самообразовываться, постоянно пополнять и обновлять свои знания и совершенствоваться [1].

В соответствии с современными тенденциями образования, необходимо способствовать развитию способности детей организовывать свою работу самостоятельно, т.к. результат такой работы более эффективен, ребенок максимально включен в процесс и заинтересован.

Важным компонентом организации самостоятельной работы является самоорганизация – это волевое качество, позволяющее организовывать себя и планировать свое время. Самоорганизацию необходимо рассматривать в контексте организации работы, т.к. она содержит в себе такие качества как целеустремленность, активность, обоснованность мотивации, планирование деятельности, ответственности за принятые решения, критичному оцениванию результатов, что является важным условием для организации самостоятельной работы.

При изучении организации самостоятельной работы следует рассмотреть условия, которые могут определить особенности организации работы. Любая самостоятельная организация деятельности, работы опосредуется внутренними условиями (цели, мотивы и пр.). Внутренние условия играют активную роль, определяя значимость и влияние внешних факторов.

Представления о времени, на наш взгляд, определяют особенности организации самостоятельной работы, являются внутренним условием, через которое преломляется восприятие временных характеристик в различных аспектах, в свою очередь, обуславливая характер и особенности организации работы и самоорганизации.

**Целью** исследования является выявление представлений о времени младших школьников и их связи с особенностями организации самостоятельной работы.

**Объект** исследования – организация самостоятельной работы младших школьников.

**Предметом** исследования является связь представлений о времени с особенностями организации самостоятельной работы.

**Гипотеза**, лежащая в основе исследования: представления о времени являются условием организации самостоятельной работы.

Реализация цели исследования и проверка поставленной гипотезы осуществлялись в ходе решения следующих **задач**:

1. Провести анализ теоретических аспектов проблемы представления о времени и организации самостоятельной работы.
2. Рассмотреть особенности организации самостоятельной работы младших школьников.
3. Описать представления о времени младших школьников.
4. Рассмотреть связь представлений о времени с особенностями организации самостоятельной работы младших школьников.

Для решения поставленных задач и достижения цели были использованы следующие **методы исследования**:

1. Теоретические: анализ научной литературы, обобщение и сопоставление научных источников.
2. Эмпирические: анкетирование, беседа, проективный метод, теппинг-тест Е.П.Ильина.
3. Методы обработки данных: контент-анализ, сравнение частот.

Исследование было проведено на базе МБОУ НШ ДС№37 г. Красноярска. Выборка составила 24 человека.

Апробация результатов: Обсуждение промежуточных результатов исследования осуществлялось на научно-практической конференции «Молодежь и наука XXI века» (Красноярск, 2015).

**Новизна исследования:**

Выделены три типа организации самостоятельной работы в младшем школьном возрасте: самостоятельно планирующий и организующий, частично самостоятельный (совместная организация и планирование с родителями) и несамостоятельный (организация и планирование родителями).

Охарактеризованы и описаны два типа представлений о времени в младшем школьном возрасте: конкретный и абстрактный.

Показано, что представления о времени связаны с особенностями организации самостоятельной работы, что позволяет рассматривать представления о времени как условие организации самостоятельной работы.

**Практическая значимость:** результаты проведенного исследования могут быть использованы при составлении развивающих программ, направленных на формирование представлений о времени у младших школьников, на развитие умений организации себя, навыков планирования работы детей младшего школьного возраста.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения. Текст работы сопровождается графиками и рисунками.

# **Глава 1. Теоретические аспекты представления о времени и организации самостоятельной работы**

## **1.1 Представления о времени как предмет психологического исследования**

Время – фундаментальная базисная категория, которая играет большую роль в познании мира человеком. Проблема времени – одна из сложных и древнейших проблем философии, научного знания и познания человека. Вопросы о понятии времени, каковы его характеристики, свойства волновали и до сих пор волнуют многих людей. Как отметил отечественный философ М.К. Мамардашвили: «человек мучается тайной времени» [37, с.83].

Время – основа организации, упорядочения и координации деятельности людей. Временную координату имеют все характеристики человеческой деятельности: условия, ситуативные обстоятельства, возможности и реальное осуществление. Всякое действие субъекта представляет собой процесс, а любой процесс развернут во времени и характеризуется особыми временными закономерностями. Опыт субъекта – это его мир, который имеет свою структуру, складывающуюся в прошлом, а с другой стороны – погруженную в сиюминутную деятельность. Структуры опыта в виде пространственных и временных схем управляют поведением человека [52].

Еще в древние времена мыслители и философы интересовались проблемой времени. Данная категория отражалась в мифах, представлялась как самостоятельная реальность. Первыми, кто начал обсуждать проблему времени, были философы. Тема времени находит отражение в работах Демокрита, Гераклита, Парменида, Сократа, Аристотеля, Блаженного Августина, Плутарха и др. В Новое время к проблеме времени обратились ученые. О времени рассуждали Р.Декарт, И.Ньютон, Б.Спиноза, Г.Лейбниц и др.

В западной философии время понималось не как физическое условие человеческого существования, а как внутренне организованный фактор, который определяет целостность жизненного процесса субъекта, динамическое единство настоящего, прошлого и будущего в сознании и деятельности. Представителями данного взгляда являются Ж.П. Сартр, С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Э. Гуссель, У. Дильтей.

В отечественной философии проблема времени рассматривалась П.А.Флоренским, Н.А.Бердяевым, Ф.М.Достоевским, В.И.Вернадским, М.М.Бахтиным, А.Ф.Лосевым, М.К.Мамардашвили и др.

В истории развития естественных наук переворот в осмысление понятия «время» внес И. Ньютон. «Объективное ньютоновское время» предлагает мыслить время как линию, состоящую из равноценных частей, или точек, как это делает естествознание (физика). В ньютоновской концепции абсолютного времени сложились три базовые характеристики времени: 1) последовательность, характеризующая непрерывное существование одного явления, события, за другим; 2) длительность, определяемая как продолжительность, протяженность одного события во времени; 3) синхронность, понимаемая в двух значениях, как состояние взаимосвязанных явлений, их системы в определенный момент развития и как осуществление различных состояний одновременно, совпадение их во времени [51].

С возникновением нового представления о времени в рамках теории относительности, которая «покончила с признанием единовременного времени, текущего одинаково во всей Вселенной» [15, с.47], стало возможным преодолеть парадокс абсолютного времени и концепции реляционной природы времени. Так, в науке появилось понимание времени как реляционного.

В реляционной концепции особенности и свойства времени понимаются как свойства, характерные материальным объектам, которые зависят от движения материи. Таким образом, у каждой системы есть свое время,

«каждый тип меняющихся объектов (процессов) имеет специфическое пространство и время, в каком происходят характерные для него изменения» [43, с. 239].

В научной терминологии появляются физическое, биологическое, социальное и другие времена. «Характер и специфика времени, его форма и образ есть характер и специфика, форма и образ той реальности, определением которой она является. А значит, время имеет столько определений и характеров, форм и образов, столько «направлений» или устремленностей, сколько имеет их сама объективная реальность» [53, с. 224]. Как результат, время начинает изучаться отдельными дисциплинами, в том числе и в психологии начинают рассматривать не отраженное в сознании время, а психологическое время.

Понимание и изучение свойств времени, отличающихся от физических проводилось двумя направлениями. Французская философско-психологическая школа, представителями которой являются П.Жане, П.Фресс, А.Бергсон, М.Гюйо, полагала, что временные представления формируются онтологически и исторически на основе пространственных представлений. Г.Спенсер и другие английские ассоцианисты обосновывали первичность временных отношений в эволюции пространственно-временной структуры сознания человека.

Время многогранно и выступает в разных аспектах. Оно находит свое место практически во всех основных категориях, находится в исследовании динамических, психических изменений, преобразований личности. Однако, при выделении различных предметов исследования и концептуальных подходов к объяснению проблемы времени, исследования являются разобщенными.

Различные сферы проблемы времени не дают возможности для построения единой концепции психологического времени.

Одним из составляющих элементов психологического времени является его восприятие. Восприятие времени происходит благодаря деятельности



органов чувств. Время, как определил И.М.Сеченов, прежде всего, воспринимается ухом [59].

Временные особенности психики человека обнаруживаются в скорости, длительности ощущений, восприятия, памяти, мышления, эмоций, характерных для лиц с определенным типом темперамента, возраста, пола, групп людей. Можно указать, что восприятие времени имеет различные аспекты и осуществляется на разных уровнях. Наиболее элементарными формами являются процессы восприятия длительности последовательности, в основе которых лежат элементарные ритмические явления, которые известны под названием биологических часов. К ним относятся ритмические процессы, протекающие в нейронах коры и подкорковых образований. Смена процессов возбуждения и торможения, возникающая при длительной нервной деятельности, воспринимается как волнообразно чередующиеся усиления и ослабления звука при длительном вслушивании [44].

Переживание времени имеет важное значение в процессе развития идентичности. Важность переживанию времени в психологии придал Э.Эриксон. Неспособность ориентироваться в связи прошлого, настоящего и будущего приводит к психосоциальному кризису [60]. В психотерапевтических практиках временная обусловленность и согласованность Я-представлений говорит о психическом здоровье личности [6].

Рассматривая психологическое время через особенности восприятия данной категории, можно выделить ряд работ, которые были посвящены трем аспектам восприятия времени: восприятию порядка событий, восприятию длительности и психологической временной перспективе. Вместе с тем, феномены восприятия времени дают о себе знать как в различных областях человеческой практики, так и в научных лабораториях, «вмешиваясь» в ход и логику развития исследований в области восприятия и перцептивного внимания, памяти и речи. Проблему связи эмоций и времени изучали такие исследователи как М.М. Троицкий, У. Джемс, Н.Н. Ланге, С.Л. Рубинштейн,

Я. Рейковский, К. Изард. Ряд исследований посвящен экспериментальному изучению воздействия настроения различной степени выраженности на восприятие времени человека (Л.Я. Беленькая, Д.Г. Элькин, А.А. Меграбян, Г.Н. Носачёв, В.Б. Яровицкий, В.А. Батулин и др.).

В работе Х. Шиффмана восприятие времени рассматривается и объясняется в двух аспектах – биологическом и когнитивном. В основе биологической точки зрения лежит процесс регуляции физиологических ритмов светом. Нейронный сигнал попадает в эпифиз (шишковидное тело), который реагирует на свет или его отсутствие. Результатом реакции становится выработка гормона мелатонина, влияющего на функции некоторых органов и желез, которые регулируют суточные биологические циклы. Из этого следует, что нервная система человека имеет некий механизм восприятия времени. Такой механизм – биологические часы – является способом сравнения организмом длительность действий и событий. Было проведено исследование о влиянии температуры и метаболических процессах на восприятие времени, что легло в основу биологической гипотезы Хогланда. В гипотезе говорится о том, что «мозг имеет некие биологические часы, регулирующие скорость протекающих в организме процессов обмена веществ, которая, в свою очередь, влияет на восприятие течения времени» [58, с. 774]. Так, при повышенной температуре тела, время воспринимается медленнее, то есть промежутки времени кажутся более длительными. Обратное данному результату исследования стало недооценка течения времени при понижении температуры. Приведенные результаты позволяют только предположить наличие внутренних биологических часов, которые зависят от температуры тела, так как некоторые ученые не смогли зафиксировать взаимосвязь.

Наряду с температурой, на восприятие времени влияют некоторые лекарственные препараты. При потреблении препаратов, которые ускоряют обмен веществ организма, появляется ощущение, что времени прошло

больше, чем на самом деле. В свою очередь, при потреблении лекарств, которые замедляют процесс обмена веществ – время протекает наоборот [56].

В когнитивной модели восприятие времени объясняется через когнитивную активность. Существуют несколько теорий восприятия времени. В теории Р.Орнштейна основная идея заключается в том, что чем больше и сложнее информации воспринимается в определенный промежуток времени, тем более длительным кажется этот промежуток. Объем и сложность информации зависит от таких стимульных факторов как количество и сложность событий. В свою очередь, когнитивно-аттенционная теория полагает, что восприятие времени зависит от центра внимания. Представители теории выделяют два независимых механизма внимания: 1) механизм обработки информации, который не связан со временем, а связан с когнитивными событиями; 2) когнитивный таймер, который обрабатывает и кодирует информацию о времени. Характер восприятия времени зависит от объема внимания, который человек отдает данным механизмам. Таким образом, если временным аспектам уделяется больше внимания, то время воспринимается длительнее, чем есть на самом деле, а если когнитивным уделяется больше внимания, то кажется, что времени прошло меньше. Данные выводы были выделены при исследовании решения каких-либо задач на время. Исходя из вышеперечисленных подходов к пониманию восприятия времени, можно сделать следующие выводы: биологический подход основывается на внутренних биологических часах, которые контролируют восприятие времени. Второй подход базируется на том, что восприятие времени зависит от характера и интенсивности когнитивных процессов, также от центра внимания человека. Данные подходы не взаимоисключают друг друга, так как относятся к описанию разных по длительности временных промежутков [58].

По мнению С.Л. Рубинштейна, в восприятии времени мы различаем: 1) составляющее его чувственную основу непосредственное ощущение длительности, обусловленное в основном висцеральной чувствительностью;

2) собственно восприятие времени, развивающееся на этой чувственной органической основе. В отношении времени следует различать два понятия – длительность и собственно время, связывая их в единое целое [50].

В понимании отечественной психологии представление рассматривается как воспроизведенный образ предмета, который основывается на нашем прошлом опыте. Восприятие создает образ предмета лишь в непосредственном присутствии этого предмета, тогда как представление – это образ предмета, воспроизводящийся в отсутствие предмета. Представления способны обладать разной степенью общности, они образуют целую ступенчатую иерархию. Представления высокого уровня обобщения становятся понятиями. Представления могут актуализироваться в образах воспоминания, воспроизводя образы прошлого восприятия в их уникальности. Таким образом, представление понимается как наглядный образ предмета, воспроизведенный по памяти. Образы представлений, как правило, менее ярки и менее детальны, чем образы восприятия, но в них находят отражение самое характерное для данного предмета. При этом степень обобщенности того или иного представления может быть различной, в связи с чем различают единичные и общие представления. Посредством языка, приносящего в представление общественно выработанные способы логического оперирования понятиями, происходит перевод представления в абстрактное понятие [50].

Исследования представлений ребенка о времени проводились как за рубежом (Ж. Пиаже, П. Фресс, Л.Б. Эймс, Д. Креч, Р. Крачфилд, Х. Шиффман и др.), так и в отечественной науке (Д.Г. Элькин, Т.Д. Рихтерман, С.Д. Луцковская и др.). Время воспринимается ребенком опосредованно, через конкретизацию временных единиц и отношений в постоянно повторяющихся явлениях жизни и деятельности. Большей точностью отличаются представления детей о таких промежутках времени, навык различения которых формируется на основе личного опыта.

П.Фресс полагал, что приспособление человека ко времени строится на

двух разных уровнях поведения, соответственно первой и второй сигнальным системам. На первом уровне происходит синхронизация деятельности, ритмов природы и собственной жизни. Второй уровень характеризуется представлением ряда изменений в структуре настоящего, прошлого и будущего, соотношением их значимости. Здесь отражается специфический уровень овладения временем. «Понятие времени – построение человеческого ума, возникающее как форма приспособления к одному из аспектов нашего чувственного опыта – изменению» [56, с. 43]. Определяющим фактором восприятия времени, по мнению П.Фресса, является характер деятельности субъекта. Чем сложнее и многообразнее активность человека, тем субъективное время течет быстрее [56].

Процесс развития представлений о времени и возможность адекватно воспринимать временные взаимосвязи действительности, как это показано в эпигенетической концепции развития ребенка, тесно связаны с уровнем интеллектуального развития.

В операциональной концепции интеллекта Ж.Пиаже, где в основе лежит стадильность интеллектуального развития ребенка, ученый выделяет стадильность формирования представлений о времени в исследовании генезиса времени. Генезис временных представлений и понятий ученым рассматривается во взаимосвязи со становлением определенных операциональных структур. Такая способность, как определять место одних изменений в системе других, формируется только, когда ребенок способен пользоваться интеллектуальными операциями (к 7 годам). Следовательно, представления о времени связаны с развитием психических функций и, когда происходит созревание всех функций, тогда происходит адекватное отражение временных отношений. В процессе формирования и совершенствования психических процессов развивается более адекватная адаптация к внешним временным отношениям, происходит овладение более сложными представлениями о времени и средствами приспособления к нему. Стадильность интеллектуального развития и генезиса представлений

Ж.Пиаже рассматривает как взаимообусловленные и взаимосвязанные явления. Появление новых операциональных структур интеллекта понимается как предпосылка для формирования более совершенных средств приспособления к времени [42].

Л.Б.Эймс описывает в своих исследованиях этапность овладения временными представлениями [32]. Каждый этап характеризуется приобретением, достижением представлений о времени. Автором выделяется одиннадцать возрастных уровней, отличающиеся друг от друга содержанием и степенью сложности временных представлений. Овладение представлениями о времени обуславливается фактором роста и процесса развития языка. Через привлечение новых языковых средств, при увеличении объема вербализации, в которых отражается время и временные отношения на разных возрастных уровнях происходит динамика, усложнение, генезис временных представлений у ребенка.

## **1.2. Теоретические аспекты проблемы организации самостоятельной работы младших школьников**

Проблема самостоятельной работы младшего школьника актуальна в связи с модернизацией системы образования, внедрением новых образовательных программ в процесс обучения. Основное требование к образовательным организациям состоит в формировании личности, умеющей самостоятельно и творчески решать научные и общественные задачи, умеющей критически мыслить, отстаивать свою точку зрения, убеждения, непрерывно развиваться, самообразовываться, постоянно пополнять и обновлять свои знания и совершенствоваться [1].

Для того чтобы ребенок мог критически мыслить, решать различного рода задачи, самообразовываться и пр., необходимо развивать в нем самостоятельность, самоорганизацию, т.к. это важные качества, которые

обуславливают способность организовывать свою деятельность самостоятельно. Самостоятельная деятельность отличается активностью, включенностью в процесс.

Психологические концепции формирования самостоятельной деятельности развивали такие ученые как П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, О.А. Конопкин и др. Психологи понимают самостоятельную работу как фактор, который повышает познавательную личностную активность. Исследователи выделяют влияние индивидуально-психологических особенностей человека на его готовность к самостоятельной работе, также выделяют стадии развития самостоятельности, такие как подражание через воспроизведение усвоенных действий к творческой деятельности. Выделяются компоненты в структуре саморегуляции деятельности: осознание цели, условий, программа действий, самооценка и самокоррекция. Сформированность такой системы саморегуляции деятельности становится фундаментом самостоятельности, которое понимается как комплексное свойство психики, с помощью которого индивид способен действовать творчески, автономно [4, с. 90].

По мнению Т.А. Ильиной, самостоятельная работа – это особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности, осуществляемый под руководством учителя [29].

Самостоятельная работа младшего школьника рассматривается в контексте познавательной деятельности, процесса обучения, т.е. образовательной ситуации. В рамках психолого-педагогического знания самостоятельная работа рассматривается как работа, которая является условием самодисциплины и самоорганизации в процессе овладения методами познавательной деятельности, вырабатывая установку, которая способствует самостоятельному пополнению знаний и способности ориентироваться в потоке различной информации [47, с. 30].

Н.В. Левитов рассматривает самостоятельную работу, как такую работу «которая выполняется при отсутствии точного инструктирования,

разъяснений со стороны учителя, без контроля в открытой форме за ее выполнением» [28, с. 45].

П.И. Пидкасистый дает следующее определение самостоятельной работе: «самостоятельная работа – ...средство логической и психологической организации самостоятельной познавательной деятельности» [46, с. 117]. Автор, классифицируя типы самостоятельной работы, связывает их с уровнями самостоятельной продуктивной деятельности. Основой классификации самостоятельной работы послужила процессуальная сторона деятельности учащихся. Выделяются следующие типы:

1) самостоятельная воспроизводящая работа (копирование действий по образцу);

2) самостоятельная реконструктивно-вариативная работа (обобщение, систематизация знаний);

3) самостоятельная эвристическая работа (организуется поиск решения задачи, присутствуют элементы творчества, ограниченность самостоятельного видения проблемы и пути решения);

4) самостоятельная творческая работа (творческая активность, высокий уровень самостоятельности при формулировании гипотез и поиск решения задач) [46, с. 121].

И.Я. Лернер самостоятельную работу рассматривает как «познавательную самостоятельность», тем самым понимая ее как некоторое качество личности, которое выражается в способности индивида самостоятельно организовывать и осуществлять свою познавательную деятельность, чтобы решить познавательную проблему, а также рассматривается как потребность и способность овладевать знаниями и способами деятельности, способность решать познавательные задачи без непосредственной помощи, определять и корректировать цели деятельности [35, с. 82-83].

Л.Г. Вяткин дает следующее определение самостоятельной работе: «такой вид деятельности ..., при котором в условиях систематического



уменьшения прямой помощи учителя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности ученика» [12, с. 18].

Б.П.Есипов понимает самостоятельную работу как работу «учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специальное для этого время, при этом учащиеся сознательно стремятся достичь поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той иной форме результаты своих умственных и физических действий» [22, с. 134], т.е. ребенок не является субъектом, не ставит самостоятельно задачи, а получает их извне.

Рассматривая сущность самостоятельной работы как проявление самостоятельности, Е.Я.Голант выделяет:

- 1) организационно-техническую самостоятельность;
- 2) самостоятельность в процессе познавательной деятельности;
- 3) самостоятельность в практической деятельности [16].

Организация самостоятельной работы – это отбор средств, форм и методов, стимулирующих познавательную активность, обеспечение условий эффективности [23].

С точки зрения дидактики, организация самостоятельной работы имеет ряд особенностей. Самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер. Это достигается четкой формулировкой цели работы. Учащиеся должны ясно представлять, в чем заключается задача, и каким образом будет проверяться ее выполнение. Это придает работе учащихся осмысленный, целенаправленный характер, и способствует более успешному ее выполнению.

Самостоятельная работа должна быть действительно самостоятельной

и побуждать ученика при ее выполнении работать напряженно. Для этого необходимо, чтобы сами ученики были подготовлены к выполнению самостоятельной работы теоретически и практически.

Для самостоятельной работы нужно предлагать такие задания, выполнение которых не допускает действия по готовым рецептам и шаблону, а требует применения знаний в новой ситуации. Только в этом случае самостоятельная работа способствует формированию инициативы и познавательных способностей учащихся.

В организации самостоятельной работы необходимо учитывать, что на ее выполнение различными учащимися требуется разное время.

Задания, предлагаемые для самостоятельной работы, должны вызывать интерес учащихся. Он достигается новизной выдвигаемых задач, необычностью их содержания, раскрытием перед учащимися практического значения предлагаемой задачи или метода, которым нужно овладеть. Учащиеся всегда проявляют большой интерес к самостоятельным работам, в процессе выполнения которых они исследуют предметы и явления, «открывают» новые методы измерения физических величин [36].

В рамках педагогической науки самостоятельная работа рассматривается как разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности, которая осуществляется на классных занятиях, либо в домашних условиях. Самостоятельная работа предусматривает внеучебную деятельность, предполагает индивидуальный подход, отбор необходимой информации в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями [30].

Самостоятельная работа понимается как проявление самостоятельности личности в различных видах деятельности. Учеными рассматривается как целенаправленная, активная и самостоятельная познавательная деятельность.

Самостоятельная работа, на наш взгляд, наиболее полно определяется А.И.Зимней. По её определению самостоятельная работа представляется «как

целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности» [39, с. 45]. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. В данном определении принимаются во внимание психологические детерминанты самостоятельной работы: саморегуляция, самоактивация, самоорганизация, самоконтроль.

Самоактивация – это субъективно соотнесённая внутренняя мотивация деятельности.

Самоорганизация – свойство личности мобилизовать себя, целеустремлённо, активно использовать все свои возможности для достижения промежуточных и конечных целей, рационально используя при этом время, силы, средства.

Саморегуляция – изначально психологическое обеспечение деятельности, в последующем развитии приобретающее личностный смысл, т.е. собственно психическое наполнение.

Самоконтроль – необходимый компонент самой деятельности, который осуществляет её исполнение на личностном уровне.

И.А.Зимняя также указывает, что самостоятельная работа – следствие правильной организации учебной деятельности на уроке, которая мотивирует самостоятельное углубление и расширение и продолжение в свободное время [39].

На наш взгляд, понимание рассматриваемой самостоятельной работы в контексте педагогического направления содержит акцент на внешние условия организации, образовательный процесс.

Однако выделенные А.И.Зимней детерминанты самостоятельной работы можно использовать для рассмотрения организации и внеучебной самостоятельной работы.

В управленческой литературе способность организовывать свою работу рассматривается в рамках тайм-менеджмента. На основе его принципов обсуждаются особенности организации работы [38, с. 3]. Главными задачами тайм-менеджмента являются развитие в детях самостоятельности, умения планировать, умения ставить и реализовывать цели, т.е. организовывать свое время.

### **1.3. Представление о времени как условии организации самостоятельной работы младших школьников**

Любая работа, деятельность протекает во времени. На времени основываются организация, упорядочение и координация деятельности каждого человека. Всякий процесс действия субъекта разворачивается во времени и характеризуется закономерностями времени. Как замечает Ю.К. Стрелков: «Время – это поток, но в той его области, где поток проходит сквозь субъекта... Жизнь входит в определение времени» [52, с. 190].

Для того чтобы понять как происходит организация самостоятельной работы, необходимо выделить различные условия, которые определяют особенности ее организации. В качестве таких условий можно рассмотреть внутренние условия. Значение внутренних условий в осуществлении деятельности было выделено С.Л.Рубинштейном в принципе детерминизма «внешнее через внутреннее» [50].

С.Л. Рубинштейн, в частности, обобщил её следующим образом: в процессе развития – от неорганической природы к органической, от животных к людям – всё «более сложной становится внутренняя природа явлений и тем большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним» [49, с. 13].

А.В.Брушлинский выделяет внутренние условия, которые определяют особенности организации работы индивида. Внутренним условиям отводится

активная роль, они опосредуют внешние воздействия на индивида, тем самым определяя значимость и влияние внешних факторов. Данные условия формируются и развиваются в виде системы – личности [9].

К внутренним условиям относятся физиологические и психические свойства организма.

В качестве внутренних условий, рассматривая мыслительный процесс, С.Л. Рубинштейн выделяет аналитико-синтетические акты при соотнесении каждого элемента условий и требованиями задачи. Происходит внутренняя работа по анализу задачи. Рассматривая личность как совокупность внутренних условий, С.Л. Рубинштейн рассматривает личностные свойства, такие как мотивы, способности также в качестве внутренних условий [24].

В работах С.Л. Рубинштейна уделяется внимание тому, что внутренние условия можно понимать как внутренние причины, что может быть описано в понятиях саморазвития, самодвижения, движущих сил развития [49].

Деятельность субъекта, по С.Л. Рубинштейну, также преломляется через внутренние условия, им соответствуют цель, мотив и т.д. в своей закономерности. Однако, кроме этих внутренних условий, следует обратить внимание условия, связанные со временем, т.к. любая деятельность разворачивается во времени.

Поэтому при осуществлении деятельности необходимо учитывать характер организации времени, как воспринимается время, относительно внешнего или внутреннего времени, каковы темпоритмовые характеристики человека, способами действия во времени, его особенностями восприятия времени, переживаниями [2].

В исследовании Н.Ю. Григоровской, рассматривается временная организация личности, где автор выявляет способность личности организовывать время деятельности. Данное исследование показывает многопараметральное отношение личности и времени, ее способность к организации времени. Рассматривается комплекс отношений человека ко времени, где выделялись такие параметры как отношение ко времени,

который включал способы планирования времени деятельности (в том числе субъективные рефлексивные представления о времени); неосознаваемые, понимаемые через вербализацию понятий и ассоциаций; бессознательные «образы», «метафоры»; телесные временные «проблемы». В результате сопоставления шести выявленных комплексных факторов, исследователь выделил общие функциональные роли комплексов:

- 1) Инструментальный – механизм организации времени личностью, который обеспечивается возможностями планирования (долгосрочность, системность), локусом контроля и рефлексией времени.
- 2) Стратегия самореализации во времени – обеспечивается возможностями планирования, рефлексией времени (ментальная стратегия), интернальность (мотивационно-личностная стратегия).
- 3) Бессознательная сфера – раскрытая через вербальные ассоциативные, образные (графические), метафорические продукты – охарактеризована Н.Ю. Григоровской ресурсом, резервом личности относительно времени.

По результатам исследования была создана типология, в основе которой лежит понятие темпоральной свободы, содержащее особенности индивида самореализовываться во времени, временные установки, особенности восприятия времени, переживания и планирования времени. Данная типология показывает, различные характеристики восприятия времени, планирование на ближайшее, либо дальнейшее время, переживания времени в зависимости от состояния сознания [18].

Таким образом, характер и обобщение временных отношений создают особенности организации деятельности.

Рассматривая временные отношения в младшем школьном возрасте, следует отметить важность внутреннего плана действий (ВПД) в контексте планирования деятельности. Данная характеристика позволяет ребенку рассматривать деятельность в протяженности времени. ВПД позволяет

выполнять действия в уме, удерживать в настоящем времени будущий результат, прогнозировать, рассматривать последовательность этапов [11; 14].

Таким образом, в данном возрасте важным элементом произвольности является внутренний план действий, с помощью которого осознаются и организовываются действия ребенка. Также ВПД позволяет прогнозировать действия посредством слова. Исследователи указывают, что младший школьник способен руководствоваться собственным планом в процессе своей деятельности, то есть управлять собственными действиями [7; 19; 26].

В отечественных исследованиях внутренний план действий рассматривается уже на втором году жизни ребенка, однако, как новообразованием данная способность выделяется именно в младшем школьном возрасте, так как это период активного развития мышления, обеспечивающий возникновение внутренней интеллектуальной деятельности, которая не зависит от внешней деятельности. Л.С. Выготский указывает, что если ребенок изначально подумал, а потом сделал, то это является усложнением поведения. То есть изначально подготавливается и приспособляется с помощью мыслей организм, а затем внешние реакции осуществили то, что было подготовлено внутренней реакцией (мыслью). Мысль является предварительным организатором поведения [11].

Через развитие новообразований (осознание действий, рефлексия, теоретическое отношение к действительности) совершается активное становление произвольности, происходит осмысление своих действий, прежде чем произведет их [31; 55]. Происходит развитие самоорганизации, с помощью которой ребенок способен планировать деятельность во времени и организовывать, в первую очередь, себя во времени. Проведение причинно-следственных связей в протекании времени, соотнесение таких связей с процессом деятельности.

Ребенок в данном возрасте не просто способен дифференцировать понятия прошлого, настоящего и будущего, но также способен выявлять их взаимосвязи.

Рассматривая именно организацию внеучебной самостоятельной работы и представления о времени как ее условие, мы попробуем выделить, как представления о времени влияют на особенности организации самостоятельной работы, т.е. как происходит разрешение противоречий внутренних сформировавшихся условий и внешних факторов (новых требований к ребенку), где нет внешней организации работы ребенка, где активность исходит исключительно от самого ребенка.

Выделение особенностей представлений о времени предполагает понимание содержания и организацию самостоятельной работы младшего школьника.

На наш взгляд, через понимание того, как ребенок, исходя из своих внутренних условий, включается в деятельность, можно будет выявить особенности организации самостоятельной деятельности. Одним из таких внутренних условий мы рассматриваем представление о времени.



## Выводы по главе 1

Время как предмет изучения началось обсуждаться еще в древние времена. Проблема времени – одна из сложных и древнейших проблем философии, научного знания и познания человека. Вопросы о понятии времени, каковы его характеристики, свойства волновали и до сих пор волнуют многих людей. До периода Нового времени, время рассматривалась исключительно с философских позиций. После, И.Ньютоном введено математическое понимание времени, отличное от переживаемого. В рамках менеджмента (к. XIX – н. XX вв.) появляются техники и методы управления и сбережения времени. Разрабатываются методические пособия по умению использовать время. Впоследствии это оформляется в направление time-management. В России время рассматривалось в рамках организации труда, изучался бюджет времени рабочего, свободное время трудящихся.

Время многогранно и выступает в разных аспектах. Оно находит свое место практически во всех основных категориях, находится в исследовании динамических, психических изменений, преобразований личности. Различные сферы проблемы времени не дают возможности для построения единой концепции психологического времени.

Представление о времени рассматривается как обобщение переживаний, составленный через ассоциации, чувственные переживания, в результате опыта образ времени, который отличается относительным постоянством и определяет восприятие и характер отношений со временем.

Самостоятельная работа – это целенаправленная, внутренне мотивированная деятельность, структурированная самим человеком, характеризующаяся высокой активностью, инициативой и направленная на получение новой информации или критическое отношение к предыдущему опыту.

В рамках педагогической науки самостоятельная работа рассматривается как разнообразные виды индивидуальной и коллективной

деятельности, которая осуществляется на классных занятиях, либо в домашних условиях.

В нашем исследовании организация самостоятельной работы рассматривается как организация внеучебной активности, направленная на решение поставленных задач самостоятельно, без помощи взрослых и обуславливаемая представлениями о времени, которые рассматриваются как внутренние условия человека.

Исследователи выделяют внутренние условия, которые определяют особенности организации работы индивида. Внутренним условиям отводится активная роль, они опосредуют внешние воздействия на индивида, тем самым определяя значимость и влияние внешних факторов.

Через понимание того, как ребенок, исходя из своих внутренних условий, включается в деятельность, можно будет выявить особенности организации самостоятельной деятельности. Одним из таких внутренних условий мы рассматриваем представление о времени.

Представления о времени мы рассматриваем как условие организации самостоятельной работы, как внутренние особенности, условия, через которые происходит организация человеком своей активности, отражая и опосредуя факторы внешней среды.

## **Глава 2. Изучение связи представлений о времени и организации самостоятельной работы младших школьников**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Наше исследование посвящено проблеме представлений о времени и организации самостоятельной работы, выявлению того, можно ли представления о времени рассматривать в качестве внутреннего условия, обуславливающего организацию работы младшего школьника. В связи с этим, нам необходимо выяснить какие представления о времени характерны для младших школьников, как они организуют самостоятельную работу и сопоставить выделенные представления с особенностями организации самостоятельной работы.

Для этого необходимо уточнить основные понятия, которые имеют ключевое значение в нашей работе, с точки зрения эмпирической процедуры.

Представление о времени мы рассматриваем как обобщение переживаний, составленный через ассоциации, чувственные переживания, возникший в результате опыта образ времени, который отличается относительным постоянством и определяет восприятие и характер отношений со временем.

Самостоятельная работа – это целенаправленная, внутренне мотивированная деятельность, структурированная самим человеком, характеризующаяся высокой активностью, инициативой и направленная на получение новой информации или критическое отношение к предыдущему опыту.

Основываясь на анализе литературы по изучаемой проблеме, нами была сформулирована гипотеза исследования: представления о времени являются условием организации самостоятельной работы.

Для проверки поставленной гипотезы нами были выделены следующие задачи эмпирической части исследования:

– Описать представления о времени, характерные для младших школьников.

– Рассмотреть особенности организации самостоятельной работы.

– Выявить связь представления о времени с особенностями организации самостоятельной работы.

В изучении представлений о времени для нас было важно не то, ориентируются ли дети в днях недели, времени суток, временах годах, могут ли установить их последовательность, а необходимо было выделить те образы, возникшие в результате опыта, которые ребенок соотносит с временем, понятием времени. При поиске валидных методик для решения данной задачи мы не обнаружили. Исходя из отсутствия соответствующих методик, были выделены методы, с помощью которых, на наш взгляд, было возможно собрать информацию и изучить предмет исследования. На основе анализа исследований мы выделили, что представление о времени именно в младшем школьном возрасте ранее изучалось с помощью рисунков, рассказов и пр.

Для выявления представлений о времени было предложено нарисовать детям младшего школьного возраста время.

С целью выявления особенностей организации самостоятельной работы младших школьников, мы применили теппинг-тест Е.П.Ильина для выявления динамических особенностей организации деятельности.

Для выявления представлений и особенностей организации самостоятельной работы также были разработаны анкеты трех видов.

Анкетирование проводилось как с детьми в форме беседы, так и с преподавателем и родителями, для более объективного понимания особенностей организации самостоятельной работы.

Анкеты для родителей и классного руководителя содержали вопросы, направленные на понимание степени самостоятельности, организованности и ориентацию во времени ребенка. Анкета для родителей (Приложение 1) содержала 6 вопросов, запрашивала информацию о наличии / отсутствии

режима дня, успевает ли ребенок выполнять домашние задания, планирование в сроки какой-либо деятельности и пр. Анкета для классного руководителя (Приложение 2) содержала 7 вопросов, ответы на которые выясняли характер подготовки к уроку, выполнения домашнего задания, ориентации ребенка на время при выполнении заданий и занятость в свободное от уроков время (продленка). Особое внимание при составлении анкет, а в дальнейшем и при интерпретации результатов, уделялось вопросу об уровне организации ребенком своей самостоятельной работы. Самостоятельно ребенок или с помощью взрослых выполняет домашнее задание, составляет ли режим дня сам, либо с помощью взрослых, самостоятельно приступает к выполнению заданий, либо необходимы напоминания взрослых.

Беседа с детьми (Приложение 3) содержала вопросы, которые были разделены на два блока. В первом блоке вопросы были ориентированы на то, как ребенок распределяет свое время в течение дня. Хватает ли ему времени на выполнение домашнего задания, досуговых занятий; самостоятельно происходит выполнение заданий или при помощи взрослых; чему отдается приоритет при распределении времени – делам или развлечениям. Данный блок показывал способ организации самостоятельной работы, насколько она самостоятельна.

Второй блок вопросов содержал пословицы, через которые предполагалось выделить понимание, представление респондентов о времени, как они вербализуют смысл, переживание и действие времени. Было выбрано 6 пословиц наиболее распространенных и связанных с понятием времени. Часть пословиц содержала конкретные временные единицы такие как «час», «минута», другая часть содержала вопросы, связанные с конкретным понятием «время», и последняя отличалась скрытым содержанием времени, т.е. в пословице описывался процесс, протекающий во времени.

Следующий метод включал изображение времени («Как я понимаю время») и дальнейшее его описание, что способствовало более широкому пониманию данного понятия. Рисунки выполнялись в свободной форме, ограничения не задавались. Изображение времени способствовало пониманию того, какие характеристики ребенок приписывает данному понятию и через что его представляет. В рисунке происходит отражение и эмоциональных переживаний, связанных с объектом, который рисуется, что позволило в процессе анализа охарактеризовать эмоциональное отношение ко времени.

При определении методов исследования возникла идея о связи особенностей организации самостоятельной работы, представлений о времени и типа нервной системы. Данное предположение было проверено с помощью Теппинг-теста, который выявляет свойства нервной системы по психомоторным показателям. Методика включает в себя стандартные бланки, представляющие собой листы А4, разделенные на 8 расположенных по 4 в ряд равных прямоугольника. Простановка точек происходит и правой, и левой руками, по и против часовой стрелки соответственно [21].

Таким образом, используя названные методы и методики, мы получим данные, позволяющие увидеть особенности представлений о времени и организации самостоятельной работы младших школьников.

После получения эмпирического материала он анализировался следующим образом.

При помощи интерпретации рисунков были выделены особенности временных представлений детей, какой придают образ данному понятию, с чем время ассоциируется. Данный метод способствовал пониманию представлений сквозь призму личностных особенностей ребенка. Изображение сначала возникает в голове в виде образа, а затем отражает на бумаге мысли и чувства. Таким образом, получилось выделить понимание времени детьми в виде образов, форм, либо процессов.

Контент-анализ позволил качественно проанализировать содержание ответов на представленные анкеты и выделить основные тенденции, характеризующие особенности организации самостоятельной работы детей во всех анкетах для более полного и объективного понимания данной проблемы. Результаты, полученные при беседах с детьми, также были проанализированы с помощью контент-анализа, вследствие чего были выделены особенности понимания, представления о времени детей.

При помощи типологизации были проанализированы особенности временных представлений и организации самостоятельной работы, обобщены и сгруппированы по специфичности проявлений.

Организация и этапы исследования. В исследовании представления о времени как условия организации самостоятельной работы приняли участие 24 человека, в г. Красноярске, в возрасте 9-10 лет, являющиеся учениками 4 класса МБОУ НШ ДС№37. Исследование проводилось с согласия родителей и руководства образовательной организации.

В нашем исследовании мы обратились именно к этому возрасту, поскольку этот возраст характеризуется близким переходом в среднее образовательное звено, где способности к организации самостоятельной работы играют важную роль.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе осуществлялось изучение и анализ научной литературы, связанной с проблемой исследования, определялись основные исходные положения. Уточнялись тема, задачи и гипотеза исследования.

На втором этапе исследования проводилось эмпирическое исследование, разрабатывалась организационная форма эмпирической процедуры исследования; осуществлялась проверка выдвинутой гипотезы.

На третьем этапе проводился анализ и обобщение результатов исследования, интерпретация полученных данных, на основе которых были сделаны выводы.

## 2.2. Особенности представления о времени младших школьников

На первом этапе нашего исследования проводилась интерпретация изображений времени («Как я понимаю время»).

Характер изображений был различен. Каждый рисунок отличался от других своим специфическим образом. Время изображалось как в виде часов, они были разнообразны: механические, песочные, электронные, так и в виде рек, свечей, развития человека и пр. Некоторые рисунки предполагали движение, изменение. Это проявлялось через наличие стрелок у часов, горение свечи, течение реки и пр.

В процессе обработки рисунков выделился ряд критериев, по которым оценивалось изображение:

1. Предмет, через который представлено время в рисунке.
2. Одним или несколькими объектами представлено.
3. Эмоциональное отношение через преобладающий цвет.
4. Статичен или динамичен объект.

Первый критерий показывает, какой образ придается времени, что является важным показателем визуального представления о времени ребенка. Исходя из того, что большинство детей придало времени образ часов, было выделено два описания: «часы» и «другое». К «часам» относились все рисунки, где изображено время в виде циферблата, песочных, электронных часов и т.п. К «другому» относились такие объекты как свеча, река, человек и пр.

Следующий критерий был выделен для наблюдения изменения, развития, перехода времени в другие формы. Здесь для описания выделены понятия «одно», «несколько». «Одно» соответствует одному объекту на рисунке, «несколько» – больше одного. Данный критерий был выделен также для понимания различных состояний времени. Примером может служить рисунок времени, где изображено два разных типа часов и охарактеризованных противоположными эмоциональными состояниями



(Приложение 5). Рассмотрим данный пример подробнее. Ребенок изобразил два рисунка на одном листе. Первый рисунок он охарактеризовал как время, «когда все успеваю сделать», второй, соответственно, когда не успевает что-то. Можно выделить определенные различия. При достаточном количестве времени часы изображаются в светлых положительных тонах, атрибуты: крылья и ступни, что говорит о легкости, но устойчивости, в целом – сбалансированности, однако, последовательность цифр не правильная, что, возможно связано с отсутствием серьезного отношения ко времени. При нехватке времени часы изображаются с преобладанием темных тонов. Форма часов сконцентрирована, сжата. Последовательность цифр правильная, но также не соответствует настоящему циферблату.

Третий критерий характеризует, какие состояния преобладают в представлении. Такое состояние выявлялось через преобладающий цвет, использованный в рисунке и наличие характерных эмоциональных явлений (улыбка). Здесь для описания выделены понятия «положительное», «отрицательное». Положительное эмоциональное состояние мы соотнесли с яркими светлыми цветами, использованными в рисунке, и присутствием улыбки. Отрицательное эмоциональное состояние соотнесли с темными оттенками.

Последний критерий был выделен для выявления присутствия или отсутствия движения объекта как характеристики времени. Для описания выделены «динамика», «статика». Наличие движения (динамика) выявлялась потенциальным изменением положения, формы, процессуальностью. Отсутствие какого-либо движения (статика) можно было увидеть, например, в часах, которые не имели стрелок.

Общий подсчет частоты данных критериев по группе показал (табл. 1), что представление времени через часы преобладает (66,6%), тогда как представления через другие объекты составляет 33,4% от группы. Представление количества объектов одного и нескольких – 79% и 21% соответственно. Эмоциональное отношение представлено в большинстве

(79%) как положительное и отрицательное отношение у 21% детей. Динамичных объектов большинство (75%), тогда как статичных всего 25% от группы.

Таблица 1

Частота встречаемости критериев в выборке

Критерии	Вариативность	Доля от выборки (в %)
1. Предмет, через который изображено время	Часы	66,6
	Другое	33,4
2. Количество предметов, через которое описывается время	Одно	79
	Несколько	21
3. Эмоциональное отношение	Положительное	79
	Отрицательное	21
4. Движение	Динамика	75
	Статика	25

По данным таблицы мы видим, что большинство детей изображают время в виде часов, представляют время единственным объектом, положительное эмоциональное отношение превалирует в группе и большинство изображений характеризуется динамичностью.

По результатам подсчета частоты критериев была составлена сводная таблица (таблица 2).

Таблица 2

Соотношение анализируемых критериев по группе

		Количество объектов		Эмоциональное отношение		Движение	
		1	Более 1	+	-	Динамика	Статика
Рисунок	Часы	54%	12,5%	50%	17%	54,2%	12,5%
	Другое	25%	8,5%	29%	4%	20,8%	12,5%
Объекты	1			66,5%	12,5%	58,3%	20,8%
	Более 1			8,5%	12,5%	16,7%	4,2%
Отноше- ние	+					58,3%	20,8%
	-					12,5%	4,2%

По данным таблицы мы видим следующие тенденции. Если ребенок изображает время в виде часов, то объект будет один в большинстве случаев.

Здесь можно указать на конкретное понимание времени, носящее одну единую форму, но изменяющееся и динамическое по своей сути.

Также была выявлено значимое соотношение между эмоциональным отношением и количеством объектов, с помощью которых отображается время. Статистический анализ, проведенный с помощью критерия  $\phi$  Пирсона, показал, что отрицательное эмоциональное отношение проявляется при изображении более одного предмета ( $\phi=0,414$ ;  $p=0,04$ ), т.е. при дифференцированном переживании времени ребенок использует несколько предметов, чтобы изобразить свои различные эмоциональные переживания, связанные со временем.

После того, как ребенок изображал время, была проведена беседа с (Приложение 3), которая содержала вопросы на понимание времени, его представление. Для получения объективного и полного понимания представлений детей о времени к анализу рисунков прилагались словесные описания времени. Соотнося изображение и словесное описание времени, можно заметить, что дети, которые изображают в виде часов отвечают на вопросы (Что такое время? Какие у него свойства, что оно умеет?) следующим образом.

- используют единицы времени: секунды, минуты, часы, сутки, неделя и т.д.

- через предмет, на котором можно увидеть время, например, что показывают часы. Например: «Время – часы, на которых показывается время».

- описание распределение дел во времени. Например: «Когда тебе надо что-то распределить и немного отдохнуть».

И присваивают времени следующие функции и свойства:

- Время может идти быстро, либо медленно.

- Время невозможно остановить.

- Время обладает единицами: секундами, минутами, часами и т.д., также стрелками и цифрами.

– Время организует день и мир в целом.

Обобщая полученные результаты по рисункам и пониманию времени группы детей, где время изображается в виде часов, можно выделить характерные черты. Представление детей о времени конкретно, опредмечено (часы, единицы времени), наглядно, в нем можно задавать границы (распределять время).

Следует отметить, что 81,25% детей, изображающих время в виде часов, показывают его в единственном объекте, что говорит также о конкретности, точности и четкости представлений, определенном образе.

При соотнесении изображений времени, которые мы охарактеризовали как «другое» и их пониманием сущности времени, выявились следующие особенности. Дети, которые изображают время в виде свечи, дерева, волны, человека в развитии и пр. понимают время:

– Метафорически – придают времени некий образ, форму. Например: «Летит как птица», «Своеобразное существо, в котором все краски жизни».

– Абстрактно – протяженность, длительность, в которой происходят ежедневные события. Например: «Когда проходит день», «Начинаешь день, идешь в школу, проходят уроки, идешь домой и пр.».

– Процесс жизни. Например: «Как жизнь проходит. Время идет – жизнь идет».

– Расстояние, которое конечно, подобно жизни. Например: «Черта, которая кончится. Человек в нужное время умрет», «Расстояние между одним и другим (прим. *деревом*), его надо ждать».

И присваивают времени следующие функции и свойства:

– Время понимается как нечто всемогущее, которое властвует, управляет всеми.

– Время имеет влияние на человека, на его мысли, способно его изменить.

– Время невозможно обмануть и совладать с ним.

– Время имеет скорость, может быть быстрым, либо медленным, его невозможно остановить.

Обобщая полученные результаты по рисункам и пониманию времени группы детей, где время изображается в других объектах (свеча, человек, дерево и пр.), можно выделить характерные черты. Представление детей о времени неконкретно, нет единого образа. Время представляется чем-то неподвластным, на которое нельзя повлиять самостоятельно.

Общий вывод в сравнении двух групп детей показывает связь между изображением и понимаем времени, а также различие представлений. При изображении времени в виде часов представления конкретны, есть единый образ, возможно сотрудничество, распределение времени. При изображении в других образах представления абстрактны, на время нельзя повлиять, нет ощущения субъектности.

Характерные различия между выделенными типами представлений представлены в таблице 3.

Таблица 3

Различия типов представлений о времени

Характеристики	Конкретный тип	Абстрактный тип
Объект	Часы	Метафорические образы
Форма	Единственная	Множественная
Измерение	Единицы измерения времени (сек, мин, час и пр.)	Расстояние, протяженность
Функции	Организация человеком	Влияние на человека

Данная таблица показывает различия типов представлений о времени у младшего школьника по четырем показателям: объект, форма, измерение и функции времени, которые были выявлены при анализе результатов. Представления о времени выделенных типов противоположны.

В первом типе объектом времени являются часы различных видов (песочные, электронные и пр.), тогда как второй тип объективирует время как различные метафорические абстрактные образы (река, птица и пр.). Исходя из специфики объекта, выделяется форма времени: в первом случае время имеет единственную для понимания форму (часы), во втором случае представленные формы разнообразны и не поддаются приведению к одной общей форме. Первый тип представляет, что время можно измерять с помощью общепризнанных единиц времени (сек, мин, часы и пр.), второй же тип не склоняется к измерению времени и воспринимает как некое расстояние, которое имеет длительность, протяженность. Привлекающим особое внимание является показатель, характеризующий функции времени. Первый тип выделяет функцией организацию человеком своего времени, а второй – время организует, влияет на человека. В первом случае главную роль играет сам человек, его способность организовывать себя во времени, человек является субъектом в отношении времени. Второй тип отличается отсутствием включенности в организацию себя во времени, т.к. воспринимает его как внешнее влияние на индивида, на которое невозможно повлиять.

Мы получили два типа различных друг от друга представлений о времени, рассмотрев в сравнении их характерные особенности.

Следующим этапом работы была обработка анкет, где были выделены общие критерии, с помощью которых определились характер и особенности организации самостоятельной работы, активности каждого ребенка.

Из анкет родителей удалось выделить следующие критерии:

1. Есть ли режим дня, придерживается ли его ребенок и кто составляет.
2. Кто ставит сроки, и выполняют ли к сроку работу.

Анкеты, составленные для классного руководителя, анализировались по следующим критериям:

1. Выполняет ли ученик все домашнее задание.

2. Ориентируется ли на время при выполнении.
3. Выполняет ли задания к сроку, поставленным датам.

Анкеты для детей содержали следующие критерии:

1. Время, затраченное на выполнение заданий, подготовки к урокам.
2. Получается ли рационально распределять время.
3. Успевают ли сделать уроки.
4. Самостоятельность выполнения домашнего задания.
5. В какое время происходит выполнение домашнего задания.
6. Напоминают ли о выполнении домашнего задания.
7. Планирует ли время.

Анкеты были открытого типа и содержали различные ответы. Для конкретизации понимания ответы респондентов были сгруппированы и обобщены по общим признакам. В результате получилась следующая вариативность ответов на вопросы, содержащиеся в анкетах.

1. Затраченное время на уроки
  - а) 0,5-1 час
  - б) менее получаса
  - в) 0,5-3 часа
  - г) более 3 часов.
2. Получается ли рационально распределять время
  - а) да
  - б) нет
  - в) иногда
3. Успевают ли сделать уроки
  - а) да
  - б) не успевает из-за ТВ и растягивания
  - в) не успевает из-за сложности, количества, нехватки времени
4. Самостоятельно ли выполняется домашнее задание
  - а) да

- б) иногда помогают
  - в) часто помогают
5. В какое время происходит выполнение домашнего задания
- а) сразу
  - б) после тренировок
  - в) после прогулок, развлечений
6. Напоминают ли о выполнении домашнего задания
- а) нет, сам
  - б) напоминают
  - в) иногда напоминают
7. Выполняет ли все домашнее задание
- а) да
  - б) нет
  - в) иногда не выполняет
8. «Сотрудничает» ли со временем, планирует
- а) планирует
  - б) не сотрудничает
  - в) иногда планирует
  - г) ориентируюсь на время
9. Ориентируется ли на время при выполнении
- а) да
  - б) нет
10. Стараются ли выполнить к сроку
- а) да
  - б) нет
11. Есть ли режим дня, придерживается ли и кто составляет
- а) да, придерживается, вместе
  - б) да, не всегда
  - в) нет



12. Кто ставит сроки и выполняют ли к сроку

- а) родители, выполняют
- б) совместно, выполняют
- в) самостоятельно, выполняют
- г) не ставит никто
- д) родители, не всегда (иногда)
- е) и родители, и самостоятельно
- ж) родители, не выполняют.

Ответы респондентов были распределены в соответствии с вышеуказанными вариантами ответов (Приложение 4). Для удобства описания результатов по подсчету критериев, варианты ответов были обобщены и доведены до количества 2-3 варианта на каждый критерий, при этом удерживая содержание и особенности ответов.

Общий подсчет данных критериев по группе (табл.4) показывает, насколько каждый критерий выражен в выборке.

Таблица 4

Частота встречаемости критериев по группе

Критерий	Вариативность	Доля от выборки
Затраченное время на уроки	менее 3 часов	92%
	более 3 часов	8%
Получается ли рационально распределять время	распределять время получается	42%
	иногда получается	33%
	не получается	25%
Успевают ли сделать уроки	успевают сделать уроки	79%
	не успевают	21%

Продолжение Таблицы 4

Самостоятельно ли выполняется домашнее задание	самостоятельно выполняют	29%
	помогают в выполнении	71%
В какое время происходит выполнение домашнего задания	сразу, либо после тренировок	67%
	после прогулок и развлечений	33%
Напоминают ли о выполнении домашнего задания	без напоминаний выполняют	75%
	после напоминаний	25%
Планирует ли время	планирует	33,3%
	только ориентируется на время	33,3%
	не планирует	33,3%
Выполняет ли все домашнее задание	все домашние задания	37,5%
	выполняют не все, либо не всегда	62,5%
Ориентируется ли на время при выполнении	ориентируются	58%
	не ориентируются	42%
Старается ли выполнить к сроку	стараются	75%
	не стараются	25%
Есть ли режим дня	придерживаются	62,5%
	не составляют	37,5%
Кто ставит сроки, и выполняют ли к сроку	ставят сроки родители и выполняют работу к сроку	41,6 %
	самостоятельная постановка сроков	16,7 %
	постановка сроков родителями и отсутствие выполнения	29,2 %
	сроки не ставят	12,5%

Общие показатели выборки содержат определенные тенденции. Большинство детей группы тратят на выполнение домашнего задания менее 3 часов, успевают выполнять всю работу, но не самостоятельно, стремятся выполнить к сроку, режим дня есть у 62,5%.

Дети, выполняющие работу самостоятельно, составляют малый процент от всей группы – 29%.

Из всех вышеперечисленных критериев мы выбрали, на наш взгляд, максимально отражающие особенности организации своей работы детьми, обобщили и выделили следующие, чтобы выделить типы организации самостоятельной работы:

1. Рациональное распределение времени.
2. Самостоятельность выполнения заданий.
3. Наличие режима дня, постановка сроков, планирование.

Первый критерий отражал способность ребенка распределять свое свободное время в течение дня, удастся ли ему уделить время на важные и необходимые дела, остается ли время на развлечения и хобби и какая существует иерархия, т.е. на что в первую очередь тратится время.

Второй критерий содержал понимание степени самостоятельности ребенка в работе. Как решаются поставленные задачи. Необходима ли помощь взрослых при выполнении заданий, напоминают ли о выполнении какой-либо работы, либо ребенок удерживает задачи.

В третьем критерии рассматривалось наличие режима, либо его отсутствие. Если режим дня есть, то кто является составителем и придерживается ли ребенок режиму дня. Распределяет ли поставленные задачи в последовательности, планировании. Ориентируется ли на поставленные сроки, на время, отведенное на выполнение задачи, удерживает ли план в голове.

По результатам анализа анкет родителей, классного руководителя и бесед с детьми методом контент-анализа, образовались три отличные друг от

друга группы. Тип каждой группы отражал особенности детей по трем выделенным критериям.

Неслучайно нами было организовано анкетирование ближайших взрослых (родителей и классного руководителя) для более полной и объективной характеристики организации самостоятельной работы детей, т.к. при обработке данных результаты оказывались противоречивыми. Ответы на похожие вопросы, указанные в анкетах родителей, классного руководителя и произносимые детьми не совпадали между собой. Например, ребенок утверждал, что выполняет все домашнее задание, все успевает и без напоминаний организуется, однако взрослые утверждали обратное.

Сложность была не только в соотношении анкет и ответов детей для выявления особенностей, но и при обработке анкет родителей. На вопрос о наличии режима дня были даже ответы следующего содержания: «Режима дня нет у ребенка, но стараемся его придерживаться». Далее указывалось, что ребенок не самостоятелен и без напоминания ничего не делает, однако сам ребенок уверен в своей самостоятельности, распределить удобно время не получается и о наличии режима дня не знает.

Выделяя данные особенности критериев у каждого ребенка и по результатам обработки критериев организации самостоятельной работы выделилось три основные группы. В первую группу вошли дети (25%), организация работы которых является самостоятельной, т.е. домашнее задание выполняется без помощи, за исключением редких случаев, сроки на выполнения какой-либо деятельности ставятся самостоятельно. Во вторую группу вошли дети (37,5%), которые обращаются за помощью к родителям, также постановка сроков и составления режима дня происходит совместно, либо родителями. В третью группу вошли дети (37,5%), организация работы которых не самостоятельна, сроки ставят родители, которым не придерживаются, либо не ставит никто. Домашнее задание выполняется при помощи взрослых.

Следующим этапом исследования стала проверка предположения связи особенностей организации самостоятельной работы, представлений о времени и типа нервной системы с помощью Теппинг-теста.

После обработки данных мы получили следующие результаты. В классе 66,7% имеют слабый тип нервной системы, 21% – среднеслабый тип нервной системы, 8,3% – средний тип, 4% – сильный тип нервной системы.

Результаты Теппинг-теста позволяют выделить связь типов нервной системы по психомоторным показателям и выделенных нами типов организации самостоятельной работы младших школьников.

### **2.3 Особенности организации самостоятельной работы младших школьников с различными представлениями о времени**

После полученных данных мы выделили связь между результатами анализа изображений времени детьми, их пониманием времени и особенностями организации самостоятельной работы.

Сопоставляя результаты рисунков и анкетных данных детей, показывающих особенности представлений о времени, мы выделили две основных группы. Первая группа характеризуется конкретностью представлений, предметностью, изображая время в виде часов. Вторая группа отличается разнообразностью, метафоричностью представлений и изображает время в различных образах.

В результате анализа анкет детей, родителей и классного руководителя мы выделили три группы детей с отличными друг от друга особенностями организации самостоятельной работы.

Первую группу представляют дети (25%), которые самостоятельно выполняют домашнее задание и самостоятельно ставят сроки на выполнение какой-либо деятельности.

Вторая группа (37,5%) характеризуется частичной организацией самостоятельной работы, присутствуют обращения за помощью к взрослым, постановка сроков выполнения совместная с родителями, либо полностью родителями.

В третьей группе (37,5%) дети отличаются отсутствием самостоятельного выполнения, постановка сроков зависит от родителей, которых не придерживаются дети, либо сроки не ставятся, домашнее задание выполняется совместно.

Выделенные нами три типа самостоятельной работы соотносились с особенностями представлений о времени, представленными двумя типами. Для выявления соотношения представлений о времени и организации самостоятельной работы мы провели сравнительный анализ представлений о времени для разных групп (типов) самостоятельности.

Рассмотрим соотношение организации самостоятельной работы и представлений о времени младшего школьника.

Таблица 5

Соотношение организации самостоятельной работы  
и представлений о времени

Группа	Критерии	Количество от выборки
1	Представлено через часы	100%
	Представлено через другое	0%
	Представлено в одном количестве	83%
	Представлено в нескольких количествах	17%
	Положительное эмоциональное отношение	100%
	Отрицательное эмоциональное отношение	0%
	Статика	17%
	Динамика	83%

2	Представлено через часы	67%
	Представлено через другое	33%
	Представлено в одном количестве	78%
	Представлено в нескольких количествах	22%
	Положительное эмоциональное отношение	55,5%
	Отрицательное эмоциональное отношение	44,5%
	Статика	22%
	Динамика	78%
3	Представлено через часы	44,5%
	Представлено через другое	55,5%
	Представлено в одном количестве	78%
	Представлено в нескольких количествах	22%
	Положительное эмоциональное отношение	89%
	Отрицательное эмоциональное отношение	11%
	Статика	33%
	Динамика	67%

При соотнесении полученных данных мы получили следующие соотношения.

Группа 1. В данной группе представлены дети, которые организуют и выполняют свою работу самостоятельно, т.е. домашнее задание выполняется без помощи, за исключением редких случаев. Сроки на выполнения какой-либо деятельности ставятся самостоятельно. Представление детей о времени конкретно, опредмечено (часы, единицы времени), наглядно, в нем можно задавать границы (распределять время). Эмоциональное отношение ко

времени положительное (100%), преобладание динамики максимальное, по сравнению с другими группами.

Группа 2 состоит из детей, которые обращаются за помощью к родителям в постановке сроков и исполнении заданий. Составление режима дня происходит совместно, либо родителями. В группе содержатся дети, которые представляют характеристики первой группы (67%) по характеру представлений о времени. Также 33% составляют дети, имеющие иные, абстрактные представления. Характер эмоционального отношения неоднозначен. Почти равное значение имеют отрицательное и положительное отношение, 44,5% и 55,5% соответственно, преобладает динамика, но показатель ниже первой группы (78%).

Группа 3 младших школьников характеризуется отсутствием самостоятельного подхода к работе, организация работы не самостоятельна. Сроки ставят родители, которым не придерживаются, либо не ставит никто. Домашнее задание выполняется при помощи взрослых. Время почти в равной степени представлено как часами (44,5%), так и другими объектами (55,5%), с преобладанием второго. Эмоциональное положительное отношение преобладает (89%). Также преобладает показатель динамики, который составляет 67% и является самым низким из всех групп.

Наглядно выделенные группы можно представить в виде гистограммы.



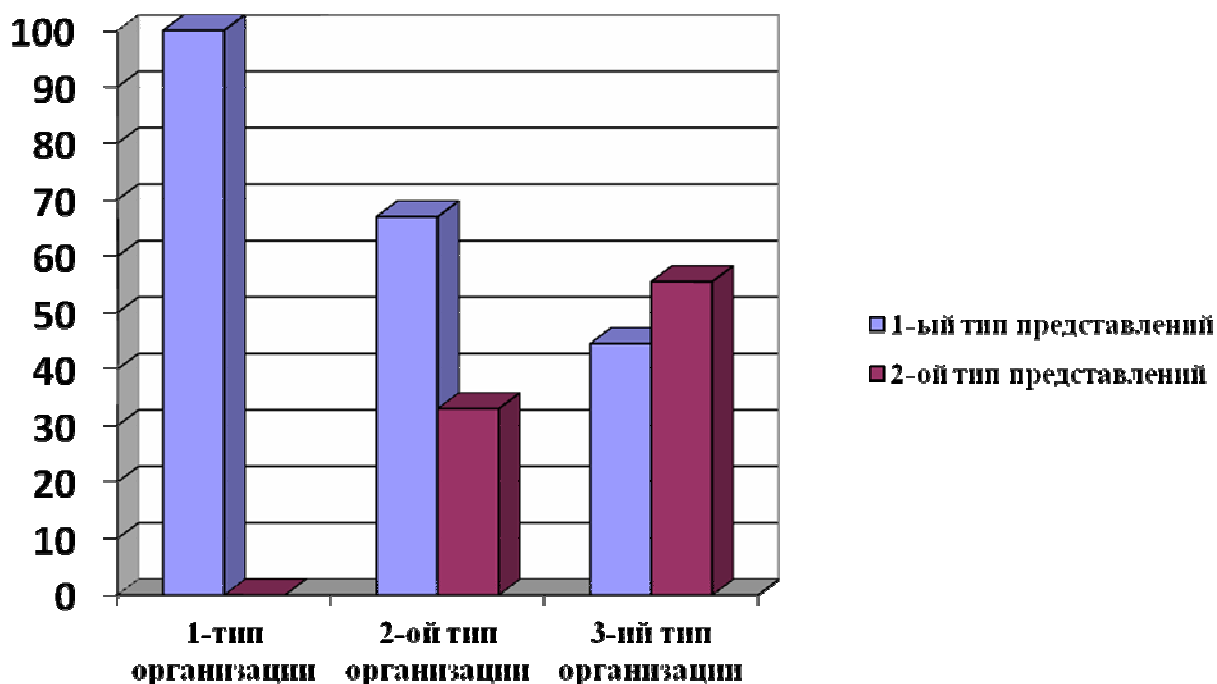


Рис. 1. Соотношение организации самостоятельной работы и представлений о времени детей младшего школьного возраста

Следует отметить тенденцию в группах: чем больше количество конкретных представлений о времени, тем организация работы будет самостоятельней. Можно предположить, что дети, понимающие время исключительно как «часы», способны взаимодействовать со временем, распределять его в соответствии с поставленными задачами и воспринимать как одно из средств нахождения путей решения поставленных задач. В тоже время, дети, понимающие время как всемогущую силу, на которую невозможно повлиять, имеют проблемы с организацией самостоятельной работы, так как не ориентируются на время и не воспринимают его как необходимый компонент организации работы.

Интересным, на наш взгляд, является то, что особенности самостоятельной работы связаны с таким критерием представления о времени как «динамика-статика». В первой группе максимальный показатель динамики (83%), во второй группе – 78% и в третьей – 67%. Можно

предположить, что чем больше время понимается изменяемой категорией, динамической, тем свободнее и легче ребенок взаимодействует со временем.

Завершающим этапом исследования стала проверка связи выделенных нами типов организации самостоятельной работы и типов нервной системы. При соотнесении показателей получили следующие результаты, представленные в таблице 6. Рассматривалось процентное соотношение типов нервной системе в каждой группе.

Таблица 6

Соотношение типа нервной системы в каждой группе

	Слабый	Среднеслабый	Средний	Сильный	Всего
Группа 1	5	1	0	0	6
Группа 2	4	4	1	0	9
Группа 3	7	0	1	1	9
Всего	16	5	2	1	24

В первой группе дети имеют слабый и среднеслабый тип. Во второй группе в равном количестве присутствуют слабый и среднеслабый тип, а также незначительный процент среднего. В третьей группе преобладает слабый тип и незначительные показатели среднего и сильного типа.

Как мы видим, в первой и третьей группах преобладает слабый тип нервной системы. Можно предположить, что это связано с особенностями организации работы. Показатели слабого типа нервной системы могут характеризовать ребенка как быстро утомляющегося. И происходит два разных способа организации: либо планируется различная деятельность в соответствии собственным характеристикам и особенностям, либо не планируется, не организуется по причине также быстрой утомляемости (бесполезность организации).

## Выводы по главе II

Исследовательская работа по проблеме представлений о времени и особенностях организации самостоятельной работы.

Для проверки гипотезы исследования были использованы следующие методы и методики: анкетирование, рисунок, Теппинг-тест (методика Е.П.Ильина).

Были составлены анкеты трех видов. Анкетирование проводилось как с детьми, так и с преподавателем, и с родителями, для более объективного понимания характера представления ребенка о времени и об особенностях организации самостоятельной работы.

После получения эмпирического материала нами были использованы методы интерпретации рисунков, контент-анализ, классификации, направленные на выявление взаимосвязи представлений о времени и особенностей организации самостоятельной работы.

При выявлении особенностей представлений о времени обозначились две группы детей, которые различны по нескольким критериям. В первой группе представление детей о времени конкретно, опредмечено (часы, единицы времени), наглядно, в нем можно задавать границы (распределять время). Во второй представление детей о времени неконкретно, нет единого образа. Время представляется высшей категорией, на которую нельзя повлиять самостоятельно.

При выявлении особенностей организации самостоятельной работы были выделены три группы. В первую группу вошли дети, организация работы которых является самостоятельной, т.е. домашнее задание выполняется без помощи, за исключением редких случаев, сроки на выполнения какой-либо деятельности ставятся самостоятельно. Во вторую группу вошли дети, которые обращаются за помощью к родителям, также постановка сроков и составления режима дня происходит совместно, либо родителями. В третью группу вошли дети, организация работы которых не

самостоятельна, сроки ставят родители, которым не придерживаются, либо не ставит никто. Домашнее задание выполняется при помощи взрослых.

При соотнесении полученных результатов по представлениям о времени и организации самостоятельной работы были охарактеризованы группы, полученные при выявлении особенностей организации с точки зрения их представлений о времени. Анализ результатов показал: чем больше количество конкретных представлений о времени, тем организация работы будет самостоятельней. Можно предположить, что дети, понимающие время исключительно как «часы», способны взаимодействовать со временем, распределять его в соответствии с поставленными задачами и воспринимать как одно из средств нахождения путей решения поставленных задач. В тоже время, дети, понимающие время как всемогущую силу, на которую невозможно повлиять, имеют проблемы с организацией самостоятельной работы, так как не ориентируются на время и не воспринимают его как необходимый компонент организации работы.

## Заключение

В процессе проведенного исследования были проанализированы теоретические источники по проблемам изучения представлений о времени и организации самостоятельной работы.

Представление о времени рассматривается как обобщение переживаний, составленный через ассоциации, чувственные переживания, в результате опыта образ времени, который отличается относительным постоянством и определяет восприятие и характер отношений со временем.

Самостоятельная работа – это целенаправленная, внутренне мотивированная деятельность, структурированная самим человеком, характеризующаяся высокой активностью, инициативой и направленная на получение новой информации или критическое отношение к предыдущему опыту.

В нашем исследовании организация самостоятельной работы рассматривалась как организация внеучебной активности, направленная на решение поставленных задач самостоятельно, без помощи взрослых и обуславливающаяся представлениями о времени, которые рассматриваются как внутренние условия человека.

На этапе практического исследования были рассмотрены особенности организации самостоятельной работы младшего школьника, особенности представлений о времени и связи представлений о времени и организации самостоятельной работы.

На основании анализа нами были выделены три типа особенностей организации самостоятельной работы и два типа представлений о времени, встречающихся в младшем школьном возрасте.

При соотнесении полученных результатов по представлениям о времени и организации самостоятельной работы были охарактеризованы группы, полученные при выявлении особенностей организации с точки зрения их представлений о времени.

При рассмотрении связи представлений о времени и организации самостоятельной работы обнаружилось тенденции: дети, понимающие время конкретно, наглядно, исключительно как «часы», способны взаимодействовать со временем, распределять его в соответствии с поставленными задачами и воспринимать как одно из средств нахождения путей решения поставленных задач. В тоже время, дети, понимающие время абстрактно, метафорически, как «всемогущую силу», на которую невозможно повлиять, имеют проблемы с организацией самостоятельной работы, так как не ориентируются на время и не воспринимают его как необходимый компонент организации работы.

Полученные нами результаты позволяют утверждать, что представления о времени младших школьников являются одним из условий их организации самостоятельной работы.

## Список литературы

### *Нормативные документы*

1. ФГОС Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

### *Монографии, статьи, научные издания*

2. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 372 с.
3. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч.3. Социальные представления и мышление личности. – М.: Изд-во Ин-т психологии РАН, 2002. – 351 с.
4. Алексеева Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования. (Стандарты второго поколения). – М.: Просвещение, 2010. – 98 с.
5. Аскольдов С.А. Время онтологическое, психологическое и физическое // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. П.В. Алексеев. – М.: Политиздат, 1990. – С. 398–402.
6. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности. // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 140–146.
7. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Психология личности. В 2 т. Самара – 1999. – Т.2. – С. 95–145.
8. Брушлинский А.В Проблемы психологии субъекта. – М: Наука, 1994. – 299 с.
9. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.- Воронеж: МОДЭК, 1996.
10. Выготский Л.С. Конкретная психология человека. // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1986. – №1. – С.59–62.

11. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: в 6 т. – М. – 1984. – Т.4. – С. 376–386.
12. Вяткин Л.Г. Система самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1983. – 125 с.
13. Галкина Т.Б. Психологический механизм решения задач на самооценку: дис. ...канд.психол.наук. – М., 1986.
14. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. // Психологическая наука в СССР. – М. – 1959. – С. 441–469.
15. Гиленский Л.И. Стадии социализации индивида. // Человек и общество. – Л.: ЛГУ, 1971. – С.44–55.
16. Голант Е.Я. Организация учебной работы в советской школе. – Л., 1957. – 271 с.
17. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984. – 207 с.
18. Григоровская Н. Ю. Особенности осознаваемого и неосознаваемого компонентов личностной организации времени. Автореф. дисс. канд. пси-хол. наук. М., 1999.
19. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
20. Дьячук А.А. Временная транспектива как психологический механизм стратегической деятельности руководителя: Диссертация ... к.пс.н.: Красноярск, 2005. – 165с.
21. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности – СПб., 2003. – С. 200–202.
22. Есипов Б.П. Урок в нач. школе: уч. пособие для педагогических училищ. – М., 1944. – 239 с.
23. Жарова Л.В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся. – Л., 1982.
24. Ждан А.Н. История психологии: От Античности до наших дней. – 2004. – 576 с.



25. Жуковский В.И. Педагогика искусства. // ФГНУ «Институт художественного образования» РАО: Электронный научный журнал. – 2013. – №1. / URL: [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2013/zhukovski\\_13\\_04\\_2013.pdf](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2013/zhukovski_13_04_2013.pdf). Режим доступа – свободный. Дата обращения: 20.04.2015.
26. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М., 1984.
27. Звонова Е.В. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. // Вестник Российского нового университета. – 2011. – № 1 – С.113–115.
28. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов.– М.: Лотос, 2000. – 384 с.
29. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. – М.: Просвещение, 1984.
30. Иргалиева А.И. Педагогические условия организации самостоятельной работы студентов // Новые образовательные технологии. Вестник АГТУ. – 2009 г. - № 1. – С. 181 – 182
31. Исаев Е.И. Планирование как центральный компонент теоретического мышления // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – / <http://psyedu.ru/journal/2010/4/Isaev.phtml>
32. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2010. – 132 с.
33. Костюк В.Н. Системное пространство и время // Системные исследования: Методологические проблемы. Ежегодник. 1989-1990. – М.: Наука, 1991. – С.238–250.
34. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001. – 380 с.
35. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981. – 269 с.

36. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. – М.: Высш. Школа, 1979.
37. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997. – 586 с.
38. Меркулова Т.В., Беглова Т.В. Тайм-менеджмент для детей, или Как научить школьников организовывать свое время. – Педагогический университет «Первое сентября» 2011. – 40 с
39. Моро М.И., Пышкало А.М. Средства обучения математике в начальных классах. – М., 1981 – 234 с.
40. Немировская М.А. Развитие чувства времени: психоаналитическая точка зрения. // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – №2. – <http://psychol.ras.ru/ippppfr/journal/>
41. Непомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 64 с.
42. Обухова Л.Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. – М., 1981. – 191 с.
43. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики. – М.-Нальчик-Эльфа, 1996. – 125 с.
44. Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с.
45. Петровский В.А. Феномен субъектности психологии личности: автореф. дис.... д-ра психологич. наук: Петровский – М.:1993. – 70 с.
46. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Наука, 2002.
47. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.– 320 с.
48. Ральникова И.А., Субъективное переживание времени личностью как предмет научного психологического исследования // Известия Алтайского государственного университета. – Выпуск 2. – 2001. – С.15–21.
49. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Наука, 1957. – 451 с.

50. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
51. Серов Н.К. Личность и время. – Л.: Лениздат, 1989. – 256 с.
52. Стрелков Ю.К. Временная связность образа мира. // Ученые записки кафедры психологии Северного международного университета. – Магадан, 2001. – 212 с.
53. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности. Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук. 2008. – 317 с.
54. Трубников Н.Н. Время человеческого бытия. – М.: Наука, 1987. – 255 с.
55. Федекин И.Н. Новый метод диагностики сформированности действий планирования // Вестник МАРО. – 2000. – №7. – С.56–68.
56. Фресс П. Восприятие и оценка времени // Экспериментальная психология. – М., 1978. – Вып.6. – С.110–136.
57. Фресс П. Приспособление человека ко времени // Вопросы психологии. – 1961. – №1. – С.43–57.
58. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие. – СПб.: Питер, 2003. – 928 с.
59. Элькин Д.Г. Восприятие времени. – М., 1962. – 134 с.
60. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

Анкета для родителей \_\_\_\_\_

Уважаемые родители! Предлагаемая Вам анкета содержит ряд вопросов направленных на понимание степени самостоятельности и организованности Вашего ребенка, а также ориентацию во времени.

1. Самостоятельно ли Ваш ребенок собирается в школу? Какие качества, на ваш взгляд, способствуют этому? Что мешает или помогает?

---

---

2. Успевает ли Ваш ребенок выполнять домашнее задание? Хватает ли ему времени для выполнения?

---

---

3. Какие единицы времени знает Ваш ребенок?

---

4. Есть ли у Вашего ребенка режим дня? Придерживается ли он его? Кто составлял?

---

---

5. Ставите ли Вы сроки для какой-либо деятельности ребенка? Получается ли у ребенка осуществить работу к поставленному сроку?

---

---

6. Ставит ли Ваш ребенок сам срок, обозначает ли самостоятельно к какому времени необходимо выполнить работу? Помогает ли ему в этом дневник, режим дня или может отметки в календаре?

---

---

Спасибо за сотрудничество!

## Приложение 2

Уважаемая ...! Предлагаемая Вам анкета содержит ряд вопросов направленных на понимание степени самостоятельности и организованности ребенка, а также ориентацию во времени.

1. ФИ ребенка \_\_\_\_\_

2. На начало урока ребенок присутствует или опаздывает? На первый и на последующие?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Успевает ли подготовиться к уроку?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Выполняет ли все домашние задания?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. При выполнении заданий во время урока ориентируется ли на оставшееся время?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Стремится ли осуществить задание к определенному сроку?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Если время на выполнение задания вышло, а ребенок выполнить не успел, как он себя ведет, как реагирует?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Чем занимается на продленке? Удерживает ли разные задания, которые необходимо выполнить?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Спасибо за сотрудничество!

### Приложение 3

#### Анкета для детей

1. Какое сегодня число? Какие дни недели ты знаешь? Какие из них выходные?

---

---

2. Много ли ты времени тратишь на уроки? Сколько?

---

---

---

3. Получается ли у тебя распределять время как тебе удобно? Хватает ли на твои любимые занятия?

---

---

---

4. Успеваешь ли ты сделать уроки? Если нет, то почему?

---

---

---

5. Самостоятельно делаешь или помогают?

---

---

6. Сразу ли ты садишься делать уроки?

---

---

7. Представь, что тебе ничего делать не надо, какие у тебя возникают чувства и переживания?

---

---

---

8. Представь, что тебе надо сделать много дел и свободного времени не останется, какие у тебя возникают чувства и переживания?

---

---

---

9. Ты сам садишься делать уроки или тебе сперва тебе напоминают об этом?

---

---

---

10. Что ты чувствуешь, когда времени остается мало/ не хватает?

---

---

---

11. Бывало ли так, что сперва кажется много времени, а потом оно неожиданно исчезало? Какие у тебя были чувства и переживания?

---

---

---

«Нарисуй время»

1. Как ты понимаешь, что такое время?

---

---

---

2. Чем обладает время? Какие у него положительные и отрицательные свойства?

---

---

---

---

3. Ты с ним дружишь?

---

---

---

4. Расскажи о том, что ты нарисовал (Почему так?)

---

---

---

---

---

«Как ты понимаешь пословицы?»

1. Делу время, а потехе час

---

---

---

2. Всего вдруг не сделаешь

---

---

---

3. Солнышко нас не дожидается

---

---

---

4. Поспешишь – людей насмешишь

---

---

---

5. Всему свое время

---

---

---

6. Минута час бережет

---

---

---



## Приложение 4

### Ответы на анкетные вопросы детей по особенностям организации самостоятельной работы

№	1	2	3	4	5	б	7	8	9	10	11	12
1	в	в	а	б	в	в	б	б	а	а	в	г
2	а	а	а	в	а	а	в	а	а	в	д	г
3	а	а	а	а	а	а	б	б	а	а	е	г
4	в	б	а	б	а	в	в	а	а	а	б	а
5	а	в	а	в	в	а	а	а	а	а	д	б
6	а	в	а	б	б	а	а	а	а	а	в	а
7	г	а	б	б	а	а	а	б	б	в	ж	а
8	а	в	а	а	в	в	б	б	а	в	г	г
9	а	б	а	а	а	а	в	а	а	в	г	б
10	в	в	в	б	в	а	а	а	а	а	а	а
11	в	в	в	б	б	а	а	а	а	в	е	г
12	в	а	а	а	а	а	а	б	а	а	е	а
13	в	а	а	б	а	а	в	б	а	в	е	б
14	а	а	а	б	б	а	б	б	б	а	в	б
15	в	б	а	в	а	в	в	б	а	а	б	г
16	а	б	а	а	в	а	в	а	б	в	а	в
17	а	б	а	б	а	а	б	а	б	в	а	г
18	а	а	а	а	б	а	а	а	а	а	в	б
19	б	в	б	б	в	б	а	а	а	в	д	б
20	а	в	а	а	а	а	в	а	а	а	е	в
21	а	а	а	б	а	а	в	а	а	а	д	в
22	а	а	а	б	в	б	а	а	а	а	д	б
23	а	б	а	б	в	а	б	б	б	б	д	б
24	г	а	в	б	а	а	в	б	б	а	г	в