

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА
**XVI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**
**СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Материалы научно-практической конференции

Красноярск, 20–22 мая 2015 г.

Электронное издание

Красноярск
2015

ББК 74.0
М 754

Редакционная коллегия:

*Е.В. Гордиенко (отв. ред.)
О.А. Автушко, Н.Ю. Дмитриева, В.В. Зорина,
Н.В. Кулакова, Е.М. Плеханова, М.В. Сафонова,
Г.С. Спиридонова, Ю.Р. Юденко*

М 754 Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 20–22 мая 2015 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.В. Гордиенко; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-896-9

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

Адресуется научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам, учителям, практическим психологам и всем интересующимся проблемами педагогики и психологии.

ББК 74.0

ISBN 978-5-85981-896-9

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1.

Психолого-педагогические аспекты современного начального образования

<i>Аликин М.И., Лукьяненко Н.В.</i> Анализ потенциального запроса населения на психологическое просвещение	5
<i>Власенко С.В., Казаченко Е.А.</i> Имидж учителя как залог профессионального успеха.....	7
<i>Голайдова Д.В.</i> Особенности становления образов мужчин и женщин у младших школьников	9
<i>Долинская Т.В.</i> Подготовка будущих учителей начальных классов к развитию рефлексии у младших школьников	11
<i>Ефимова Г.Е.</i> Проблема самоконтроля учебной деятельности младших школьников.....	13
<i>Желонкина О.К.</i> Компьютер и виртуальное общение в жизни детей младшего школьного возраста	15
<i>Калюкина В.Б.</i> Проблема одиночества в младшем школьном возрасте.....	17
<i>Коханов Е.А.</i> Особенности развития социального интеллекта у младших школьников.....	19
<i>Копнина Д., Лаврикова Т.</i> Портфолио в жизни школьниками.....	22
<i>Новохатная М.С.</i> Особенности когнитивного компонента проявления чувства обиды у младших школьников.....	24
<i>Павлюченко Е.И.</i> Особенности проявления доброты у младших школьников	27
<i>Пурлушкина Ю.А.</i> Особенности представлений современных младших школьников о прародителях	28
<i>Романова А.Ю.</i> Взаимодействие семьи и детского сада в развитии нравственных ценностей и традиций семьи	30
<i>Серебренникова А.М.</i> Агрессия у детей с ЗПР в младшем школьном возрасте: причины возникновения и формы проявления	33
<i>Середкина Е.Д.</i> Особенности проявления эмпатии как личностного качества в младшем школьном возрасте	35
<i>Сугоняко К.А.</i> Профилактика синдрома эмоционального выгорания у учителей с помощью программированного обучения	36
<i>Тихонова Д.А.</i> Об истории формирования понятия психологической суверенности в контексте развития психологии как науки.....	39
<i>Филиппова Ю.С., Тимофеева Н.Б., Сентябова Т.А.</i> Развитие вариативности мышления младших школьников посредством решения текстовых задач.....	43
<i>Шабанова А.П., Панкова Е.С.</i> Повышение уровня зрительно-моторной координации младших школьников через комплекс специальных заданий для развития мелкой моторики рук	46
<i>Юшкис Л.В.</i> Воспитание великодушия как личностного качества в младшем школьном возрасте	47

Раздел 2.

Методика преподавания филологических дисциплин в современной начальной школе

<i>Аверина И.А.</i> Озвучивание мультфильмов как средство развития связной речи детей младшего школьного возраста	49
---	----

<i>Акинина О.Е.</i> О необходимости формирования культурного поля младших школьников.....	51
<i>Евдокименко Т.И.</i> Активизация словарного запаса младших школьников на основе синтагматических упражнений.....	53
<i>Изместьева Н.А.</i> Формирование орфографического навыка у младших школьников посредством использования лингвистической сказки и ЦОР.....	54
<i>Косолапова Т.С.</i> Специфика владения русским языком среди младших школьников-инофонов.....	59
<i>Кузьмина А.А.</i> Ошибки в словообразовании в младшем школьном возрасте.....	61
<i>Мартыненко А.С.</i> Особенности проявления интереса к урокам русского языка среди младших школьников-инофонов.....	62
<i>Михайлова В.П.</i> Особенности написания трудных слов младшими школьниками.....	64
<i>Окишева Д.А.</i> Классификация сочинений на основе использования окказиональных слов.....	67
<i>Потепкина Н.Д.</i> Определение уровня развития активного словарного запаса младшего школьника в свете лингвистической модели «Смысл ↔ Текст».....	70
<i>Проценко И.Ю.</i> Развитие коммуникативных УУД у младших школьников в процессе проектной деятельности на уроках литературного чтения.....	72
<i>Шикова А.М.</i> К вопросу о работе с антонимами в начальной школе.....	74
<i>Шлегель Д.В.</i> Мотивированность производных слов с нечленимой основой глазами современных носителей языка (социолингвистический опрос).....	76

Раздел 3.

Искусство как средство развития личности

<i>Маслова Е.</i> Художественно-образные возможности архитектуры для воспитания творческой личности школьника (прогулка по улице Мира).....	78
<i>Монакова А.</i> Фронтальная графика. Плакат.....	79
<i>Новодворская Л.К.</i> Образование в музее как творчески-педагогический процесс (на примере урока «Сибирь в творчестве А.А. Довнара».....	81
<i>Плеханова В.А.</i> Образовательные возможности технологии «коллажирование» на уроках изобразительного искусства в школе.....	83
<i>Тарасова М.А.</i> Тема евхаристии в картине Питера Класа «Завтрак» (1646).....	88

Раздел 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО ЗАПРОСА НАСЕЛЕНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ

М.И. Аликин, Н.В. Лукьянченко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Психологическое просвещение является одним из направлений работы практического психолога. Значимость этого направления в настоящее время становится всё более весомой. Это обусловлено задачами обеспечения не только корректирующей, но формирующей, конструктивной роли психологии в современном обществе [1; 2; 3]. Не случайно перечень компетенций, на развитие которых должна быть направлена подготовка будущих психологов в вузе, включает «Способность к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества».

Разработка действительно эффективных программ психологического просвещения, их наполнения, методологических и технологических оснований, на наш взгляд, должна опираться на аналитическую работу, включающую три аспекта: 1) анализ содержательного диапазона современной психологической науки и практики; 2) анализ проблем современного общества; 3) анализ представлений населения о возможностях психологии и необходимости обеспечения психологическими знаниями. В рамках рассмотрения третьего аспекта нами было проведено опросное исследование, в котором приняли участие 240 респондентов, жителей Красноярского края, в равном соотношении мужчин и женщин.

Наиболее важными нам представляются результаты ответов на два вопроса.

Первый вопрос открытый. Респонденту предлагалось указать, в решении каких задач общества и конкретного человека будут, по его мнению, наиболее полезны психологические знания. При обработке результатов ответы респондентов были разбиты на тематические группы, а также определялось процентное соотношение ответов каждой из выделенных групп в общей совокупности высказываний. Приятной неожиданностью оказались и тематический диапазон ответов, и нерядоположенность, разноплановость тем.

Чуть больше десятой части (11,5 %) составили ответы, в которых указывалась значимость психологических знаний для индивидуального развития человека. Причём само развитие в определениях респондентов выступало и как раскрытие потенциала способностей, и как формирование когнитивных функций, и как расширение возможностей самопознания и самореализации личности в обществе.

Шесть процентов ответов составили тематическую группу «Стрессоустойчивость», куда вошли такие проблемы, как профилактика и преодоление стресса, а также депрессивных состояний.

Почти десятая часть ответов (9 %) фокусировались в сфере эффективности профессиональной и учебной деятельности. Эффективность в данном случае выступает в двух аспектах – собственно производительности и личного продвижения по ступеням профессиональной карьеры.

Небольшое количество ответов определяло значимость психологических знаний в производстве, но уже не в отношении конкретного индивида, а в целевых направлениях оптимизации процессов управления – 2,5 %, развития бизнеса – 1 %.

Пятнадцать процентов ответов указывали на необходимость психологических знаний для решения настоятельных задач различных социальных сфер (политика, армия, религия, образование, торговля, медицина, наука, спорт, сервисное обслуживание).

Несколько тематических групп составили блок отношений и общения. Сюда вошли: оптимизация общения и отношений индивида с окружающими – 7,5 % из всех ответов; вопросы взаимоотношений в рабочем коллективе – 4 %; профилактика и разрешение конфликтов – 2 %, разрешение противоречий межполового взаимодействия – 5,5 %; вопросы взаимоотношений взрослых и детей (в основном детско-родительские отношения) – 12,5 %; оптимизация семейных отношений в целом – 10,5 %.

Особенно важным, на наш взгляд, является то, что многие респонденты указывали на необходимость психологических знаний для формирования культуры отношений в обществе в целом – 7 %. Эти знания, по мнению отвечающих, могут помочь снизить тревожность, недоверие, агрессивность и конфликтность между социальными группами, нейтрализовать экстремистские настроения и усилить духовную направленность настроя широких масс населения.

Полтора процента ответов обозначили тему борьбы с такими социальными рисками, как наркомания, делинквентность, ранняя беременность.

Только 0,5 % ответов составили тему этапов жизненного цикла человека, что позволяет говорить о слабой сформированности запроса на понимание специфики возрастных этапов. Хотя 2 % ответов определили вполне понятный интерес к теме детского возраста.

Всего один ответ из всей совокупности указывал, что психологические знания могут употребляться в манипулятивных целях «давления на население».

Второй из анализируемых вопросов предлагал оценить разные информационные источники с точки зрения представленности психологических знаний и эффективности этой представленности. Средние значения оценок, данных респондентами, отражены в табл.

**Средние значения оценок качества психологической информации
в разных информационных источниках**

	Книги	Периодические издания	Интернет	Научно-популярные лекции	Телевидение	Тематические выступления психологов	Радио
Представленность	4,1	3,3	4,2	3,2	3,0	3,2	2,3
Эффективность	4	3,3	3,8	3,6	2,9	3,4	2,3

Как видим, наивысшие оценки как источника психологических знаний получили книги и Интернет. При этом книги, несколько (весьма незначительно) отставая от глобальной сети по представленности психологической информации, оцениваются выше с точки зрения её эффективности. На наш взгляд, оба эти информационных источника воспринимаются как более продуктивные потому, что в них психологические знания имеют выраженный авторский характер, отражают целостную позицию, в большей мере позволяют отнестись к автору как к собеседнику, пусть даже молчаливому. Телевидение и радио в данном ключе могут вызывать определённое недоверие, потому что передачи конструируются не самими психологами, их тексты «встраиваются» в сюжет, зачастую определяемый логикой поверхностной шоу-привлекательности. Вместе с тем трудно обойти вниманием невысокие оценки, которыми удостоили респонденты научно-популярные лекции и выступления психологов в организациях и на предприятиях.

Как видим, анализ результатов анкетирования даже по двум вопросам, касающимся проблемы психологического просвещения, показывает, сколь широк и многогранен запрос на психологические знания и при этом ограничены доступность и эффективность источников получения таких знаний.

Библиографический список

1. Лукьянченко Н.В. Психологическое просвещение в контексте кризиса идентичности: противоречия и перспективы // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 28–42.

2. Лукьянченко Н.В. Психологическое просвещение в практической психологии (на примере научно-популярной лекции «Психология оптимизма») // Журнал практической психологии и психоанализа. 2012. № 2. URL: <http://psyjournal.ru>
3. Чупров Л.Ф. Перспективы использования интернет-технологий в психологическом просвещении // Психология и современное российское образование (Москва, 8–12 декабря 2008 г.): материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. Направление I, II. ООО ФПОР. С. 196–197.

ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ КАК ЗАЛОГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА

С.В. Власенко, Е.А. Казаченко

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

Е.М. Плеханова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В России понятие «имидж» стало предметом общественного внимания и научного анализа лишь в конце XX столетия.

Многие справочные издания раскрывают содержание понятия «имидж», трактуя его как целенаправленно формируемый образ, как набор определенных качеств, которые люди ассоциируют с индивидуальностью.

Слово «имидж» (от англ. image – образ) имеет несколько значений и в разных источниках трактуется по-разному. Например, имидж (англ. image – образ) – целостный, качественно определенный образ данного объекта, устойчиво живущий и воспроизводящийся в массовом и / или индивидуальном сознании [10].

В современных источниках имидж педагога определяется как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. Реальные качества при формировании имиджа учителя тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими [6].

В структуре имиджа профессионала, предложенной Л.М. Митиной, выделены внешний, процессуальный и внутренний компоненты. Внешняя составляющая включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку. Внешний вид преподавателя может создать рабочее и нерабочее настроение на уроке, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение.

Профессиональная деятельность раскрывается через такие формы общения, как профессионализм, пластичность; выразительность и т.д. Эмоционально богатый педагог способен оживить урок, сделать его экспрессивным, приблизить к естественному общению.

Внутренняя составляющая – это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом [8].

Коллинз Дэйв выделяет функции имиджа, благодаря которым возможны быстрое вхождение в конкретную социальную среду, расположение к себе людей, достижение с ними самых продуктивных и доброжелательных контактов, происходит высвечивание лучших личностно-деловых характеристик, сглаживаются негативные личностные данные, осуществляется концентрация внимания людей на себя. Это позволит расширить круг контактов и успешно заниматься профессиональной деятельностью в разновозрастном социуме [5].

Существует несколько принципов технологии построения имиджа. Согласно первому принципу, воздействуя на людей с целью создания у них нужного мнения, необходимо влиять не только на их сознание, но и на их подсознание, чтобы у них возникало чувство приятного при упоминании вашего имени.

Второй принцип можно представить так: формируя свой имидж, следует воздействовать в большей степени на подсознание людей, чем на их сознание. Поскольку люди обычно себе доверяют больше, чем другим, то и подсознательному впечатлению они будут доверять больше, чем сознательному [2].

Первый, кого встречает ребёнок, приходя в школу, – это его учитель. Первые шаги ученика зависят именно от него. Получение новых знаний, проведение интересных и весёлых праздни-

ков, участие в различных познавательных конкурсах, желание учиться, умение находить друзей – всё это зависит от учителя.

А.А. Бодалев писал, что «первое впечатление ученика об учителе является важнейшей стороной взаимодействия в учебной деятельности». Формируя тактику и стратегию самоподачи, необходимо учитывать, что 85 % людей строят первое впечатление на основе внешнего облика человека (по данным Н.В. Панферова) [1].

В.А. Кан-Калик также утверждал, что «учитель должен тщательно готовиться к первому общению с аудиторией, в этом деле нет мелочей. Первая встреча формирует представление о личности воспитателя, так как облик и внутренние свойства личности, конечно же, имеют взаимосвязь. От успешности начальной стадии общения в воспитательном процессе зависит успешность осуществления всего процесса коммуникации». В образе конкретного учителя соединяются индивидуальный, профессиональный и возрастной имиджи. Окружающие выносят суждения как о личностных, возрастных, половых, так и о профессиональных качествах педагога [4].

Только интересный, яркий, харизматичный, любящий профессию и оптимистично смотрящий в будущее учитель сможет стать примером для своих учеников.

Понятие имиджа преподавателя тесно связано с таким понятием, как авторитет. А.С. Макаренко считал, что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем. Авторитет педагога – это, прежде всего, средство воспитательного воздействия на учащегося. Суть педагогического авторитета в постоянном развитии педагогом в себе гражданской, творческой, человеческой личности, подлинной духовности и интеллигентности. Ребенок авансирует воспитателю свое уважение, доверие, расположение, исходя из естественного предположения о высоких качествах его личности [7].

Авторитет учителя в большей мере зависит от общей культуры поведения учителя. Ученики ценят красоту, но при этом скромность и простоту во внешнем виде и поведении своих педагогов.

Школьники любят аккуратность в костюме, подтянутость и культуру в поведении. От их внимательного взора ничего не ускользает. Небрежность в костюме (оторванная пуговица, не почищенная обувь и пр.), непричесанные волосы у учителя снижают его авторитет. В том случае когда учитель не следит за собой, в классе нарушается дисциплина, с приходом его в класс слышатся нелестные отзывы, перешептывания, смех [3].

Также было установлено, что у любимых учителей школьники не замечают и не желают замечать некоторых внешних недостатков, а у нелюбимого учителя, не пользующегося у них авторитетом, они подмечают все мелочи.

Важно, что педагог даже вне школьных стен должен оставаться педагогом и не позволять себе допускать аморальных поступков. Если ученикам станет об этом известно, то даже положительные качества не смогут удержать авторитета учителя, и в этом случае педагогу придется перейти в другую школу, изменить поведение и вновь завоевывать авторитет у воспитанников.

Главным для имиджа является его коммуникативная функция. Особенно важно реализовать функцию самоподачи в педагогическом общении на начальном этапе формирования первого впечатления о себе.

Большое значение имеет сила голоса учителя. Так, в своей работе о значении выразительности речи А.С. Макаренко сказал, что педагогом-мастером он сделается только тогда, когда научится говорить «иди сюда» с пятнадцатью-двадцатью оттенками [7].

Поэтому недостаточность общего развития учителя, его низкая речевая культура подрывают авторитет учителя-воспитателя и снижают качества учебно-воспитательной работы.

Отношение к имиджу у самих педагогов разное. Некоторые учителя слишком занижают значение своего имиджа, понимают его как маску. Они убеждены в приоритете внутреннего содержания над внешним и считают, что главное – быть, а не казаться. Всякие разговоры про имидж учителя воспринимаются ими настороженно, как призыв быть неискренним. Однако сторонники такой позиции забывают о том, что одним из результатов восприятия педагога уче-

ником является формирование образа учителя. Имидж есть у каждого педагога вне зависимости от его личных взглядов на эту тему.

Таким образом, каждый компонент внешнего облика учителя несет свою смысловую нагрузку – в одном случае ребенку важна мимика учителя, в другом жесты, а в третьем костюм педагога. Поэтому образ педагога должен вдохновлять. Как бы профессионально не был подготовлен учитель, он просто обязан постоянно совершенствовать личностные качества, создавая собственный имидж.

Библиографический список

1. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М: МГУ, 1982.
2. Гуревич П. Приключения имиджа: Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия. М.: Искусство, 1984.
3. Дерюгин В. Социально-психологическое воздействие и влияние на людей // Система элементов психологии, социопсихологии, социологии. Изд. 3-е., уточ. и доп. Челябинск, 1996. С. 23.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
5. Коллинз Дэйв. 2 Э: Этика и этикет в бизнесе. М.: Феникс, 2006. 160 с.
6. Легких Л.А. Слагаемые имиджа учителя. URL: <http://festival.1september.ru/articles/622602/>
7. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Школьная Пресса, 2003. 192 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
9. Психологический словарь. 1991.
10. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/622602/>
11. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. М., 1997.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.В. Голайдова

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

Н.А. Мосина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Понятие «гендер» имеет неоднозначную трактовку у психологов. Среди множества различных взглядов и интерпретаций понятия «гендер» нам представляется возможным рассмотреть толкование Д. Майерса: «гендер – одна из базовых характеристик личности, обуславливающих психологическое и социальное развитие человека, которая определяется биологическим полом, гендерными стереотипами, гендерными нормами и гендерной идентичностью» (цит. по: [1]). Беря за основу это определение, можно сказать, что понятие «гендер» – многогранно. Модель этого понятия строится на принятии своего биологического пола и соответствующей модели поведения, формировании различных образов мужчины и женщины у индивида. Причем все элементы модели закладываются по мере развития и становления личности и влияют на его взаимоотношения с окружающими людьми и с самим собой.

Становление и развитие образов мужчины и женщины в младшем школьном возрасте протекает иногда очень сложно, поэтому данный процесс вызывает большой интерес у отечественных и зарубежных психологов. В связи с этим в настоящее время в образовательном процессе все большее внимание уделяется гендерному аспекту в плане воспитания и обучения.

Гендерная идентичность связана не только с генетическими особенностями пола, но и с представлениями ребёнка о том, к какому полу он принадлежит, что для него означает быть мужчиной или женщиной. Данное представление закладывается с самого рождения и формируется под влиянием нескольких факторов. Первый фактор – поведение родителей в семье. Их поведение, отношение между собой и к окружающим людям, к ребёнку – всё это основа для формирования у детей образов мужчины и женщины. На примере своих родителей дети соотносят себя с определённым полом, подмечают, какими характерными чертами обладают муж-

чина и женщина, и на основе этого выстраивают свою первичную модель поведения и отношения к окружающим людям.

Второй фактор – тип воспитания, который выбирают родители, часто не осознанно. Это либо гиперопека (в основном применима при воспитании девочки, при воспитании мальчика по такой модели у него приглушаются самостоятельность, мужественность, уверенность) или дистанцированные отношения (используется в основном при воспитании мальчика, при воспитании девочки по данному типу у неё притупляются такие качества, как женственность и мягкость характера).

Придя в школу, ребёнок больше углубляется в традиции, сформированные в обществе, погружается в искусство, анализирует то, какие существуют герои, переносит данные наблюдения в реальную жизнь, преломляет их в своем поведении. На этом этапе к перечисленным факторам, влияющим на формирование и развитие образов мужчины и женщины у младших школьников, активно присоединяются и социальная среда, и элементы культурного наследия, раскрывающие перед маленьким человеком различные образы мужчины и женщины.

Следовательно, при поступлении в школу влияние перечисленных факторов на процесс развития личности не прекращается, а усиливается, трансформируется и добавляется личными переживаниями детей. Действительно, в начальной школе на уроках литературного чтения чаще всего для анализа используются сказки. В них ребёнок видит проявление гендерных особенностей в поведении. Но для того чтобы ребенок расширил свой поведенческий репертуар, очень важно показать, что герои сказок, так же как и люди в жизни, совершают разные поступки: хорошие, плохие и нейтральные. Анализ поведения героев сказок позволит младшему школьнику сформировать свое отношение и свои поведенческие реакции на аналогичные ситуации.

«В литературе условно выделяют сказки для девочек и мальчиков. Сюжет первых разворачивается вокруг главной героини. Она преодолевает трудности, различные испытания, её пытаются сделать такой же плохой, как и отрицательные герои, но она, несмотря на это, всегда остаётся доброй, милой, вежливой, отзывчивой, старается всем помочь и с любовью относится к другим людям и животным. В данном образе также присутствует хозяйственность и трудолюбие. В связи с этим у девочек формируется некий позитивный образ доброй девушки, у которой всё получается в жизни: она по любви выходит замуж, всеми уважаема и занимается теми делами, которые приносят ей радость и счастье. Девочки понимают, что если действовать по такой же модели поведения, то у них всё сложится именно так. В последующем они стараются вести себя по отношению к окружающим так же, как и полюбившаяся им героиня.

Сказки для мальчиков высмеивают трусость, глупость, жадность, высокомерие. Данные произведения становятся для них образцами поведения мужчины, который любит и защищает свою родину, семью, готов помочь обездоленным; умен и хитёр, найдёт выход из сложной ситуации, нестандартно мыслит. Здесь мужчины выступают как защитники Родины, кормильцы, мастера своего дела» [4].

Читая сказки, дети также видят взаимоотношения между противоположными полами. Сказочные герои преодолевают различные трудные ситуации благодаря поддержке других, любимого человека. Ради любви герои совершают подвиги, искореняют зло, делают мир лучше.

Сказки в основном заканчиваются свадьбой, соединением любящих, образованием семьи. Это положительно влияет на понимание младшими школьниками ценностей жизни. Семья, любимый человек, любовь – главное в жизни. Если в данном плане всё благополучно, то и герои счастливы. Такое представление ребёнок переносит на жизнь. Подкрепляется оно примером родителей. Дети сравнивают, как в сказке и как в жизни. Вырабатывается уважительное отношение к противоположному полу, что способствует позитивному принятию своего и другого пола.

Обычный разбор сказок, вербальный анализ поступков сказочных героев не всегда достигает положительного эффекта, так как не может затронуть чувства, которые лежат в основе поведенческих реакций. Чтобы достичь большего эффекта в формировании образа мужчины и женщины у детей младшего школьного возраста, необходимо дополнить уроки литературного чтения организацией классного театра, где каждый ребенок проигрывает ту или иную

роль, приобретает определенные формы поведения. Выбирая определённую роль, репетируя, анализируя своего героя, ребёнок проигрывает определённую ситуацию, видит, как себя ведёт в ней его герой, как его поведение связано с биологическим полом. Он на себе может почувствовать все последствия принятых решений, действий выбранного им героя. Тем самым ребёнок добавляет характеристики в формирующийся у него образ мужчины и женщины, расширяя своё понимание о поведении обоих полов.

Следовательно, важной чертой сказки является трансформация: сказочный герой маленький и слабый в начале к концу превращается в сильного, значимого и во многом самостоятельного. Это история о гендерном взрослении, основным мотивом которой является, по мнению К. Юнга, процесс индивидуации. Можно сказать, что ребенка сказка движет вперед в гендерном становлении [5].

Таким образом, чтение художественной литературы и театральная деятельность способствуют принятию детьми различных моделей поведения, с помощью которых они могут создать свой образ мужчины и женщины.

Библиографический список

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 431 с.
2. Каган В.Е. Половая идентичность и развитие личности // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. 1991. № 4. С. 25–33.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
4. Оноприенко Ю. Роль театрализованной деятельности в развитии ребёнка младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Международный образовательный портал. URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/rol-teatralizovanoi-dejatelnosti-v-razviti-reb-nka-mladshego-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 5.04.2015).
5. Юнг К.Г. Феноменология духа в сказках // Алхимия снов. СПб.: Тимошка, 1997. С. 208–252.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАЗВИТИЮ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.И. Долинская

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На современном этапе развития экономики в России от системы образования требуется подготовка специалистов с глубокими знаниями, готовых к решению задач различной направленности: культурно-просветительских, социально-педагогических, учебно-воспитательных, организационно-управленческих, владеющих инновационными технологиями обучения, способными реагировать на новые условия и профессиональные требования. Специалист такого уровня способен качественно выполнять свои обязанности, широко использовать новые методы и формы преподавания. Подготовка профессионального учителя, готового адаптироваться к быстрым изменениям в социуме, – это и есть основная задача перед системой профессионального педагогического образования. Целью образования при компетентностном подходе является не сама обученность, а способность специалиста реализовать её в конкретной практической части.

С введением ФГОС второго поколения на начальную ступень образования требования к учителям изменились. Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности, в основе которого лежат УУД. Одним из достоинств стандартов второго поколения можно считать то, что результат освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования выражен тремя группами требований к результатам освоения: личностными, метапредметными и предметными. Современный студент педагогического образования должен понимать и учи-

тывать, что от ученика требуется умение принимать учебную цель, формулировать свои личные цели в образовании. Но сможет ли ребенок сам поставить цель и составить план? Не сможет, если будет всегда выполнять чужие цели и действовать по чужому плану. Необходимо дать ему возможность самостоятельно сделать это, научить его этому. Второе важнейшее требование – способность рефлексировать, обдумывать, искать и выявлять ошибки, не бояться ошибиться, для того чтобы ребёнок мог развиваться, изменяться, стремиться стать лучше, мудрее, чем вчера, чтобы осознанные ошибки стали стартом для победы над собой, а понимание того, что у тебя все получается, побуждало стремиться к достижению цели. Таким образом, для школьника важно умение ставить цели и умение проводить рефлексию.

Одно из основных метапредметных требований – создание условий, при которых ученик начнет рефлексировать собственный опыт работы. Перед будущими учителями стоит задача, при реализации которой необходимо учитывать как психологические особенности, так и социальные условия детей младшего школьного возраста.

Возраст ребенка от 6 до 11 лет является очень важным в формировании психологического и социального уровня развития ребёнка. В данный возрастной промежуток у ребёнка происходит смена деятельности с игровой на учебную. С началом обучения в школе кардинально меняется социальный статус ребёнка, то есть он становится школьником, а из этого следует перестройка всех жизненных отношений ребёнка. У него появляются обязанности, которых не было ранее и выполнение которых обязательно получит общественную оценку.

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте становится ведущей. В рамках учебной деятельности, которая определяет изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе, складываются психологические новообразования, которые являются базисом и обеспечивают развитие на дальнейших возрастных этапах. Данный возраст для младшего школьника является периодом интенсивного развития и преобразования познавательных процессов: они становятся произвольными и осознанными. Психологические процессы ребёнок начинает брать под свой контроль: учится управлять памятью, вниманием, восприятием. Психологические новообразования, которые формируются в учебной деятельности, становятся ведущими показателями не только для интеллектуальной сферы, но также и для всей личности ребёнка в целом, а они, в свою очередь, определяют специфику и пути развития.

Традиционно рефлексия рассматривалась как объяснительный принцип организации и развития психических процессов. Теоретически вопрос о роли рефлексии в психическом развитии разрабатывался Л.С. Выготским, считавшим, что «новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексию, отражение собственных процессов в сознании», а также С.Л. Рубинштейном, указывающим что «возникновение сознания связано с выделением из жизни непосредственного переживания рефлексии и на окружающий мир и на самого себя...» [1].

Во многих исследованиях рефлексия рассматривается как особый психологический предмет, для изучения которого были разработаны специальные методы. Эффективность использования этих методов при решении ряда прикладных задач в области педагогической (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Л.Н. Максимов и др.), возрастной (П.Я. Гальперин, В.Л. Данилова, П.В. Новиков и др.), социальной (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.В. Петровский и др.) психологии свидетельствует об органичной связи психологии рефлексии с уже существующими психологическими традициями и о возрастающем влиянии изучения рефлексии на развитие личности в современных условиях.

Проблемы рефлексии в мышлении разрабатывались в исследованиях В.В. Давыдова, А.З. Зака, В.К. Зарецкого, Л.Н. Максимова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и других. Однако в аспектах изучения особенностей и развития мышления младших школьников данная проблема разработана недостаточно полно во всех аспектах. Например, это относится к изучению уровня развития рефлексивных действий, расширению их видимого разнообразия, динамике перехода от использования отдельных рефлексивных приемов к их расширению, увеличению видового разнообразия, т.е. формированию. Показано, что при закреплении разнотипо-

вых рефлексивных приемов и процессов при решении мыслительных задач происходят их закрепление и функционирование как психологического мыслительного свойства личности, что в дальнейшем обеспечивает устойчивое применение субъектом рефлексивных приемов при решении широкого класса задач. В этом случае можно говорить о формировании рефлексивности мышления. Однако в возрастном аспекте проблема формирования, выявления особенностей рефлексивности мышления остается недостаточно разработанной, в частности это относится к младшему школьному возрасту.

Библиографический список

1. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

ПРОБЛЕМА САМОКОНТРОЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г.Е. Ефимова

Научный руководитель

Л.Н. Смолина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Согласно действующему федеральному государственному образовательному стандарту важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

В достижении учебной самостоятельности, инициативности и ответственности младшего школьника особое значение имеет умение контролировать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей. Поэтому организация учебной деятельности становится приоритетной целью начального образования.

Самоконтроль проявляется во всей учебно-познавательной деятельности учеников, поэтому способность детей контролировать свою деятельность и управлять ею является условием успешного обучения ребенка в школе, формирования учебной деятельности.

«Самоконтроль – это умение ученика оценивать свою работу с двух точек зрения: верно ли я ответил и все ли я ответил?» Очень близко к этому определению самоконтроля интерпретация В.И. Страхова, который считает, что самоконтроль есть форма деятельности, проявляющаяся в проверке поставленной задачи, в критической оценке процесса работы, в исправлении ее недочетов.

В нашей стране вопросы, связанные с самоконтролем, начали широко обсуждаться со второй половины XX века, их рассматривали Л.С. Выготский, В.И. Иванников, А.Н. Леонтьев, В.И. Селиванов.

Более глубоко и основательно вопросы развития самоконтроля были рассмотрены в трудах В.В. Давыдова, Л.Б. Ительсон, А.С. Лында, Г.И. Собиевой, В.В. Чебышевой, Д.Б. Элькина и др.

Несмотря на то что исследованию педагогических проблем самоконтроля в учебной деятельности младших школьников уделялось значительное внимание, тема остается актуальной. На наш взгляд, такая ситуация складывается по причине того, что на формирование самоконтроля в школах обращают недостаточно внимания. Решение готовых, однотипных примеров и задач одинаковыми способами в течение длительного времени вырабатывает у учащихся привычку механически производить в определенном порядке заученные математические преобразования. Все это говорит о том, что самоконтроль в структуре учебной деятельности занимает особое место и имеет специфические функции: направлен на саму деятельность, фикси-

рует отношение учащихся к себе как к субъекту этой деятельности, вследствие чего их направленность на решение учебной задачи носит опосредованный характер.

Анализ научно-педагогической литературы и состояния учебной деятельности школьников позволил обнаружить следующие противоречия:

- между возрастающим значением самоконтроля в учебной деятельности и недостаточной разработанностью практических основ самоконтроля учащихся;
- осознанием необходимости самоконтроля в обучении младших школьников и отсутствием научно обоснованного взаимодействия всех субъектов образования по его развитию;
- потребностью в формировании положительной мотивации младших школьников к самоконтролю и отсутствием соответствующей современной педагогической технологии.

Указанные противоречия, недостаточная научно-методическая разработанность аспекта развития самоконтроля у младших школьников и возрастание его роли в современных условиях образования обусловили актуальность данного исследования.

Цель исследования: раскрыть особенности самоконтроля и оценки его развития у младших школьников.

Исследования проводились в течение 2014–2015 учебного года на базе средней общеобразовательной школы № 6 г. Юрги при участии 50 учащихся вторых классов.

Для раскрытия особенностей самоконтроля и оценки его развития у младших школьников был подобран диагностический инструментарий, который позволил определить: уровень сформированности самоконтроля младших школьников по таким признакам, как «умение осуществить проверку выполненных действий», «умение самостоятельно обнаруживать ошибки и исправлять их», «умение поэтапно выполнять работу согласно составленному алгоритму»; «умение ориентироваться на образец, правило».

Так как самоконтроль – это компонент учебной деятельности, то и проявляться он должен в процессе учебной деятельности. Поэтому мы рассчитывали определить актуальный уровень самоконтроля посредством контрольной работы и тестирования.

В контрольную работу были включены: задания из раздела «Арифметические действия» – учащимся предстояло обнаружить ошибки, задания на выявление стремления осуществлять действие контроля, контроль по результату, задания на диагностику умения осуществлять проверку всеми возможными способами, знание правил на порядок арифметических действий (алгоритм), умения выполнять вычисления.

В результате тестирования мы полагали:

- определить преобладающие интересы в области математических знаний;
- проверить сформированность умения видеть и исправить ошибку;
- выявить, всегда ли учащийся делает проверку выполняемых вычислений;
- выяснить, есть ли у учащихся представление о самоконтроле и понимают ли они его необходимость.

Экспериментальные данные были подвергнуты количественному и качественному анализу (в соответствии с вышеперечисленными критериями).

В результате получили следующие данные: 44 % (22 человека) детей любят решать задачи, 28 % (14 человек) нравится выполнять вычисления. Столько же учащихся отметили, что с удовольствием выполняют вычисления и решают задачи. Самостоятельно обнаружить и исправить ошибки у себя сумели 48 %, у себя и у других – 42 % учащихся, и не умеют исправлять ошибки 10 % детей. Ошибки, которые учащиеся допускают чаще всего, смогли назвать 92 % учащихся. Причины ошибок смогли отметить 98 % детей. 60 % (30 человек) опрошенных детей утверждают, что всегда выполняют проверку вычислений. 28 % учащихся не знают, что такое самоконтроль, а следовательно, у них нет и потребности в нем. 56 % опрошенных детей констатировали факт – они не умеют осуществлять самоконтроль.

Результаты контрольной работы оценивались в баллах. За каждое задание выставлялся определенный балл. В зависимости от числа набранных баллов респондентов распределили по уровням – высокий, средний и низкий уровни сформированности самоконтроля.

К высокому уровню самоконтроля учебной деятельности отнесли младших школьников, которые в процессе работы способны найти и исправить ошибки, в работе ориентируются на образец, соотносят выполняемую работу с образцом, действуют по правилу.

Учащиеся со средним уровнем самоконтроля учебной деятельности характеризуются способностью по окончании работы самостоятельно найти и исправить ошибки, соотнести выполненную работу с образцом, но не во всех случаях действуют в соответствии с правилом.

Низкий уровень самоконтроля учебной деятельности присущ тем учащимся, которые не замечают и не исправляют ошибки, не ориентируются на образец при выполнении предложенной работы, никогда либо очень редко действуют в соответствии с правилом.

В итоге из 50 человек найти и исправить ошибку смог 21 школьник (42 %). При этом прибегли к одному способу проверки, самому трудному и нерациональному – «считали заново», что свидетельствует о неумении осуществлять контроль пошагово. Контролируют лишь результат.

Умение поэтапно выполнять работу согласно составленному алгоритму сформировано у 74 % (37 человек). Выполняли работу по алгоритму, но допустили ошибки 18 % (9 человек); 8 % (4 человека) не работают по алгоритму.

Верно выполнили проверку во всех предложенных заданиях 68 % (34 учащихся), 16 % (8 человек) выполнили проверку с ошибками, и столько же учащихся ее не выполнили вовсе.

С образцом хорошо работают 44 % учащихся, 36 % учащихся выполнили работу частично, остальные не справились вовсе.

В итоге оказалось: из 50 учащихся, участвовавших в эксперименте, низкий уровень самоконтроля имеют 26 % испытуемых, 46 % – средний, 28 % учащихся обладают высоким уровнем самоконтроля.

По результатам констатирующего эксперимента сделали вывод о том, что учащиеся не умеют осуществлять пошаговый (операционный) контроль, а ориентируются только на конечный результат. Каждый четвертый имеет смутное представление о самоконтроле и его значении в учебной деятельности. В целом самоконтроль учащихся 2-х классов недостаточно сформирован.

По результатам констатирующего эксперимента было принято решение о составлении программы занятий, направленных на развитие самоконтроля у детей младшего школьного возраста.

В качестве средства развития самоконтроля мы предполагаем в процессе формирования вычислительных навыков использовать индивидуальные алгоритмические карты.

КОМПЬЮТЕР И ВИРТУАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.К. Желонкина

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Развитие информационных технологий не только ведет к появлению новых средств обучения и коммуникации, но и расширяет возможности применения педагогических технологий, меняет формы организации образовательного процесса. На вопрос «Чему учат в школе?» уже недостаточно ответить словами известной песни «Буквы разные писать тонким перышком в тетрадь...». Сегодня современные школьники уже в начальных классах осваивают компьютер, пишут не только ручкой в тетради, но и вводят текст с помощью клавиатуры, делают выбор, щелкая мышкой. Младшие школьники, ведущей деятельностью которых является учебная деятельность, очень быстро учатся выполнять основные операции на компьютере. Этому способствует и то, что некоторыми навыками они овладевают в домашних условиях, т.к. компью-

тер – это уже необходимый инструмент в каждой современной семье. Поскольку и игра остается для младших школьников все еще актуальным видом деятельности, то у большинства детей первое знакомство с компьютером происходит дома именно через компьютерные игры. Далее дети знакомятся с коммуникационными технологиями, в том числе через сетевые игры и социальные сети.

В нашем исследовании, целью которого является изучение социально-психологических особенностей юношей и девушек, обусловленных виртуальным общением, было опрошено 110 студентов и учащихся от 17 до 22 лет. На вопрос «Когда вы впервые завели страницу в социальных сетях?» большинство из опрошенных (72 %) указывают возраст 12–13 лет. Если 5–8 лет назад младшие подростки уже осваивали социальные сети и виртуальное общение, то сегодня возраст пользователей социальных сетей стал еще ниже. При этом надо отметить, что на вопрос «Как меняется ваше отношение к виртуальному общению?» 40 % респондентов отметили, что в младшем возрасте социальные сети затягивали больше, чем сейчас, 22 % опрошенных сейчас испытывают больший интерес к виртуальному общению, чем в младшем возрасте, устойчивый интерес на протяжении всего времени общения в социальных сетях испытывают 38 % опрошенных.

Таким образом, можно предположить, что социально-психологические особенности, обусловленные виртуальным общением, начинают формироваться еще в период младшего школьного возраста. Поэтому рядом с ребенком, интересующимся компьютером и общением в сети, должны быть взрослые, понимающие плюсы и минусы виртуального общения, компьютерных технологий.

Далеко не все компьютерные игры несут в себе развивающий потенциал. Если ребенок увлечен какой-то игрой, еще не означает, что это полезно для его развития и воспитания. По мнению профессора, руководителя научно-профилактического центра нейробиологических исследований при Геттингенском и Гейдельбергском университетах (Германия) Геральда Хютера, опасность возникает, когда дети используют компьютер, чтобы удовлетворить свои базовые потребности. Психологи называют две такие потребности: потребность быть причастным к какому-либо общему делу и потребность чего-то достичь. Не все родители знают, какие занятия могли бы помочь личностному росту их детей. И поэтому ребенок сам ищет себе дело [1]. Сейчас для многих младших школьников, особенно мальчиков, таким делом стали компьютерные игры, в которых они стараются достичь совершенства. Но в реальной жизни такие достижения не помогают им найти свое место и видеть пользу таких умений.

Когда в сфере общения что-то не ладится, младшие школьники пытаются компенсировать недостаток реальных дружеских отношений за счет виртуального общения. В работе О.М. Шахмартовой и И.В. Недошивиной «Исследование мотивов использования социальных сетей младшими школьниками» были получены следующие данные:

- среднее время, проводимое детьми в социальных сетях, один час в день (38,2 %). При этом только половину из опрошенных детей (41,1 %) родители ограничивают в использовании Интернета;

- большой популярностью пользуются онлайн-игры (26,4 %), фильмы и музыка (20,6 %), имеющиеся в социальных сетях;

- не многие младшие школьники используют социальные сети с целью завести новые знакомства (11,7 %);

- основным занятием в социальных сетях для детей является общение (41,2 %). Чтобы увеличить количество друзей в социальных сетях, многие дети добавляют совершенно незнакомых им людей [2].

Авторы исследования выявили, что большинство детей, зарегистрированных в социальных сетях, имеют средний уровень общительности. И половина из них имеют направленность на общение.

Младшие школьники, осваивая новую для себя социальную роль ученика, учатся также налаживать социальные контакты со сверстниками и взрослыми. В этот период очень важно

живое межличностное общение. Если дети слишком часто общаются на странице социальных сетей, они, скорее всего, не уверены в прочности своей дружбы.

В нашем исследовании мы хотим увидеть, как формируется новое понятие «виртуальный друг». Что вкладывают в него молодые люди, которые уже на протяжении 5–8 лет общаются в социальных сетях. Полученные выводы могут помочь педагогам и родителям младших школьников найти правильные подходы к освоению вместе с детьми сетевых технологий, к использованию плюсов и нивелированию минусов виртуального общения.

Библиографический список

1. Интервью журнала GEO с профессором Геральдом Хьютером. URL: http://www.psj.ru/saver_national/detail.php?ID=68591 (дата обращения: 7.05.2015).
2. Шахмартова О.М., Недошивина И.В. Исследование мотивов использования социальных сетей младшими школьниками / Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Беллинского // *Общественные науки*. 2012. № 28.

ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В.Б. Калюкина

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В современном мире люди всё чаще и острее испытывают чувство одиночества, но в то же время каждый воспринимает и оценивает его по-своему. Ни в науке, ни в массовом сознании нет общепринятого понимания этого феномена, однако при всей уникальности индивидуального переживания одиночества имеются определенные элементы, общие для любых его проявлений. Во-первых, состояние одиночества предполагает для человека полную погруженность в самого себя и носит целостный, всеохватывающий характер. Во-вторых, одиночество означает отсутствие социальных связей у человека, ощущающего потребность в неформальных контактах, включении в какую-либо группу. В-третьих, одиночество порождает целый комплекс чаще всего отрицательных эмоций у человека [3].

На разных стадиях развития и становления ребенка одиночество может переживаться по-разному и вызывать множество проблем. Младший школьник переживает его как отстраненность от группы сверстников, а именно класса, в котором он обучается, что может стать причиной неуспеваемости, трудностей социальной адаптации, проявлений отклоняющегося поведения. С переживанием одиночества часто связаны подростковое отчуждение от мира взрослых, открытие новых возможностей своего Я, осознание себя как личности и индивидуальности. Исходы переживаний могут быть альтернативными: переживаемое одиночество становится либо побуждением к раскрытию своих возможностей, ступенькой к поиску себя, либо обстоятельством, ограничивающим развитие человека [4]. В связи с этим нами была определена основная цель исследования, а именно эмпирически изучить и описать особенности и причины возникновения состояния одиночества у детей младшего школьного возраста.

В диагностический комплекс мы включили 4 методики: 1) шкала одиночества, предложенная тремя авторами: Д. Расселом, Л. Пепло, М. Фергюсоном, которую мы использовали для определения эмоционально изолированных детей; 2) социометрия Дж. Морено помогла нам определить социально изолированных детей; 3) методика КОС, разработанная В.В. Синявским и Б.А. Федоришиным с целью диагностики коммуникативных и организаторских способностей личности; 4) опросник аффилиации А. Мехрабиана в адаптации Шапкина для изучения потребности человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми [1].

Экспериментальной базой исследования стали учащиеся 2 класса гимназии № 16 г. Красноярска. В исследовании принимали участие 24 ребенка в возрасте 8–9 лет.

Ниже мы представим результаты проведенного исследования.

При определении эмоционально изолированных детей с помощью шкалы одиночества мы получили следующие данные: большая часть детей (62,5 %) не испытывают чувства одиночества, имеют положительный эмоциональный настрой. Также у этих детей отсутствуют тяжелые психические переживания. Однако существует небольшое количество эмоционально изолированных детей (12,5 %) и детей со средним уровнем одиночества (25 %). Достаточно высокий процент детей (37,5 %), которые в той или иной степени испытывают одиночество, заставляет задуматься о характере отношений в данной группе. Ведь одиночество, особенно эмоциональное, это тяжелое психическое состояние, вызывающее комплексное и острое чувство, которое обычно сопровождается плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями. Дети, испытывающие одиночество, часто тревожны, недовольны жизнью, обидчивы, молчаливы и завидуют другим.

Пользуясь методом социометрии Дж. Морено, мы провели исследование по изучению статусной позиции младших школьников. Так, в ходе анализа данных методики мы пришли к выводу, что половину класса составляют дети предпочитаемые, а 16,7 % детей являются лидерами, вследствие чего можно говорить о положительном психологическом климате в данном коллективе, а также о наличии у детей развитых организаторских и коммуникативных способностей. Однако следует отметить, что в классе существуют также изолированные дети (8,3 %), а четверть класса (25 %) составляют пренебрегаемые дети. Это такие дети, которые не вписываются в систему отношений класса или выполняют лишь формальную роль в структуре коллектива.

В ходе анализа опросника КОС мы пришли к выводу, что наибольшее количество учащихся обладает низким уровнем коммуникативных (37,5 %) и организаторских (29,2 %) умений. У этих учеников возникают трудности в общении со сверстниками, они избегают совместной деятельности. Нередко испытывают трудности в отстаивании своего мнения, при публичных выступлениях им сложно принимать самостоятельные решения. Дети с коммуникативными и организаторскими склонностями, получившие оценку 2, составили 25 и 29,2 % соответственно. Таким ученикам коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. Также была выявлена значительная доля детей, получивших оценку 3, что соответствует среднему уровню проявления коммуникативных и организаторских склонностей (29,2 и 25 % соответственно). Школьники со средними показателями проявления коммуникативных и организаторских склонностей чаще стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют работу. Однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Меньшая часть учащихся 2 класса получили оценку 4. На высоком уровне коммуникативные умения развиты у 8,3 % детей, организаторские – у 16,7 %. Дети высокого уровня обладания коммуникативными и организаторскими способностями быстро находят друзей, проявляют инициативу в общении, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким. Им легче ориентироваться в новой обстановке. Они с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Стоит отметить, что в данном классе не было выявлено детей с очень высоким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей.

С помощью опросника аффилиации мы выяснили потребность каждого ребенка в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми, т.е. в аффилиации. Согласно данной методике, существует 4 типичных сочетания мотивов «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым».

1. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым».

2. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым».

3. Высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям».

4. Низкий уровень развития обоих мотивов [2].

Полученные результаты позволили нам сделать вывод, что в классе преобладают дети с первым сочетанием мотивов (33,3 %), т.е. оба мотива развиты на высоком уровне. Им свойственен сильно выраженный внутренний конфликт между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда им приходится встречаться с незнакомыми людьми. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям» при низком уровне развития мотива «боязнь быть отвергнутым» – сочетание 2 – имеют 12,5 % детей. Такой ребенок активно избегает контактов с людьми, ищет одиночества. Высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям» присущ всего лишь 4,2 % детей, это сочетание 3. Такие дети активно ищут контактов и общения с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции. Одна пятая испытуемых детей обладает низким уровнем развития обоих мотивов, что соответствует сочетанию 4. Это дети, которые, живя среди людей и общаясь с ними, не испытывают ни положительных, ни отрицательных эмоций, хорошо себя чувствуют как среди людей, так и без них. Испытуемых, не вошедших в перечисленные сочетания, мы относим к людям, не имеющим определённых тенденций в отношениях. Таких детей 29,2 % класса.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы выявили, что социально и эмоционально изолированные дети имеют низкий уровень как коммуникативных, так и организаторских навыков, в то время как дети, не испытывающие одиночества, имеют уровень данных навыков не ниже среднего. Важно отметить, что, согласно опроснику аффилиации, социально изолированные дети характеризуются высоким уровнем стремления к людям, тогда как у остальных данная потребность выражается на среднем уровне наравне с боязнью быть отвергнутым. Сравнив группы изолированных детей с детьми, не испытывающими одиночества, приходим к выводу, что у детей с высоким уровнем одиночества наблюдаются слабые коммуникативные навыки и высокая степень стремления к людям, которое остается неудовлетворенным.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что период младшего школьного возраста является актуальным для проведения исследований, направленных на изучение одиночества, поскольку в этот период формируются потребности, модели общения и взаимоотношений с окружающими людьми. Личность ребенка пластична и хорошо поддается грамотному педагогическому воздействию.

В дальнейшем мы предполагаем спроектировать деятельность педагога начальных классов по педагогической поддержке детей, испытывающих одиночество.

Библиографический список

1. Мюррей Г.А. Исследования личности. 1938.
2. Немов Р.С. Практикум по психодиагностике. М.: МГУ, 1988.
3. Пузанова Ж.В. Социологическое измерение одиночества. М.: РУДН, 2009.
4. Уманская Е.Г. Развитие личности в условиях депривации. М., 2013.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Коханов

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На современном этапе человеку приходится очень быстро реагировать на внешние изменения, постоянно развиваться и самосовершенствоваться, актуализируя свои возможности, чтобы быть востребованным в обществе. Для целостного развития и успешной актуализации себя как личности в социуме необходимо обладать системой определенных социальных спо-

способностей, которые обеспечили бы решение социально-коммуникативных задач, а также адекватность и успешность социально-коммуникативных взаимодействий, проявляющихся в социальной адаптации.

В психологии в качестве такой обобщенной системы способностей адекватно понимать и оценивать свое поведение и поведение других людей, общаться с людьми, управлять собственными эмоциями в ходе взаимодействия принято рассматривать социальный интеллект. Эта социальная способность является чрезвычайно важным практическим качеством не только для взрослого человека, но и для школьника. Именно поэтому задумываться о гармоничном и всестороннем развитии каждого из компонентов социального интеллекта необходимо, начиная уже с младшего школьного возраста.

Поскольку социальный интеллект является ведущим компонентом успешности включения человека в жизнь общества, то высокая степень развития всех его структурных составляющих напрямую влияет на эффективность межличностного взаимодействия, успешность в адаптации, а также целостность становления ребенка как участника социальной сферы.

В связи с этим основная цель исследования нами была определена как изучение уровня актуального развития социального интеллекта у младших школьников.

Рассматривая социальный интеллект как сложную и многомерную психологическую структуру, нам удалось выделить следующие ее компоненты, опираясь при этом на разработки данной проблемы в трудах отечественных и зарубежных ученых: коммуникативно-личностный потенциал и коммуникативные навыки, социальная перцепция, социальная сенситивность, эмпатия, социальная память и социальное мышление, социальное воображение, социальная адаптация и адаптивность, а также рефлексивное осмысление действительности и поведения людей.

Указанные структурные элементы могут быть объединены в три компонента социального интеллекта.

1. Когнитивный компонент: социальная перцепция, социальная память и социальное мышление, социальное воображение, рефлексивное осмысление действительности и поведения людей.

2. Эмоциональный компонент: социальная сенситивность, эмпатия.

3. Поведенческий компонент: социальная адаптация и адаптивность, коммуникативные навыки.

Для диагностики когнитивного компонента был выбран тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда. Для диагностики эмоционального компонента социального интеллекта мы применяли метод экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова. Диагностика поведенческого компонента социального интеллекта проводилась с помощью карты наблюдений Д. Стотта (КН) и опросника коммуникативных и организационных способностей В.В. Синявского, В.А. Федоришина (КОС-2).

Всего в исследовании приняли участие 44 младших школьника школ г. Красноярска в возрасте 9–10 лет.

Ниже мы представляем результаты проведенных методик.

Исследуя когнитивный компонент при помощи теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, нам удалось прийти к выводу, что 50 % детей младшего школьного возраста обладают низким общим уровнем социального интеллекта. Это говорит о том, что дети в таком возрасте преимущественно могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Низкий показатель общего уровня развития социального интеллекта обусловлен тем, что специфическая роль сверстников в социализации ребенка только формируется, социальная рефлексия также находится в стадии формирования. Такие результаты могут быть связаны также с проявлением недоверия к новым людям, вещам, ситуациям. Отсюда коммуникативная неуклюжесть, повышенная тревожность, эмоциональная напряженность и т.д. Низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем обще-

ния и др.), а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

Изучая эмоциональный компонент социального интеллекта с помощью метода экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова, в ходе анализа данных методики пришли к выводу, что преобладающим уровнем развития социальной эмпатии является средний уровень. К нему можно отнести около 50 % школьников из обоих исследуемых классов. В межличностных отношениях дети с показателями этого уровня более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям, им также не чужды эмоциональные проявления. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника могут потерять терпение. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следят за действием, чем за переживаниями героев. Могут испытывать затруднения в прогнозировании развития отношений между людьми, поэтому их поступки порой оказываются неожиданными.

Уровень развития поведенческого компонента социального интеллекта мы диагностировали при помощи карты наблюдений Д. Стотта и опросника коммуникативных и организационных способностей В.В. Синявского, В.А. Федорошина (КОС-2).

В ходе длительного наблюдения нам удалось определить степень приспособленности детей к школе, провести анализ характера дезадаптации, а также диагностику трудностей адаптации детей в школе. Так, анализ структур заполненных КН показал, что частота распределения синдромов слабо варьируется. За наиболее частую степень выраженности СК принимаем «очень слабую», что соответствует интервалу от 0 до 20 %.

Таким образом, по результатам методики коэффициент дезадаптации основной части учащихся обоих классов составляет от 0 до 15 баллов, что свидетельствует, по нашему мнению, о незначительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации. В отношении большей доли учащихся можно скорее говорить о ситуативных реакциях, чем об устойчивых личностных отклонениях.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что подавляющее число учеников составляет группу адаптивных детей. В данном случае можно утверждать, что такие дети относительно быстро вливаются в детский коллектив, осваиваются и приобретают новых друзей. У них наблюдается позитивное настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого напряжения выполняют все требования учителя.

На основании вышеизложенного, мы пришли к выводу, что в младшем школьном возрасте социальный интеллект характеризуется:

- 1) низким уровнем развития когнитивного компонента – способности к пониманию, рефлексивному осмыслению и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов;
- 2) средним и высоким уровнем развития эмоционального компонента, связанного с социальной сенситивностью и эмпатией как особой чувствительностью к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям;
- 3) средними показателями развития поведенческого компонента, который определяется социальной адаптацией и коммуникативными навыками.

Таким образом, нами был выявлен актуальный уровень развития социального интеллекта на примере младших школьников.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что период младшего школьного возраста является актуальным для проведения исследований, направленных на изучение социального интеллекта, поскольку в этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

В дальнейшем мы предполагаем спроектировать деятельность педагога начальных классов по развитию социального интеллекта у младших школьников.

Библиографический список

1. Гурова Е.В., Седова Н.Н., Шляхта Н.Ф. Диагностика психического развития детей: учебно-методическое пособие к курсу «Возрастная психология». М.: Институт молодежи, 1992.

- Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с. (Мастера психологии).
- Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект. М.: ИП РАН, 2009.
- Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. 266 с.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 153–156.

ПОРТФОЛИО В ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА

Д. Копнина, Т. Лаврикова

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

Е.М. Плеханова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Портфолио (от итал. Portfolio) – папка с документами, папка специалиста; предмет для хранения и переноски письменных работ.

Впервые о портфолио заговорили в США в 80-е годы. А к концу 80 – началу 90-х гг. портфолио как метод оценивания начал активно применяться в школах.

Со слов зарубежных исследователей, портфолио трактуется по-разному: 1. «Портфолио – это коллекция определённой области» [3]. 2. «Ещё одно определение, широко принятое сегодня в зарубежной педагогике: «Портфолио – отчёт по процессу обучения ребёнка: что ребёнок узнал и как проходил процесс обучения; как он думает, подвергает сомнению, анализирует, синтезирует, производит, создаёт; и как он взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях с другими» [2].

С точки зрения российских исследователей:

1. Портфолио – «набор материалов с целью отслеживания на протяжении определённого временного интервала учебных достижений... Доказательство достижения обучающимся планируемых результатов обучения, включая законченные практико-ориентированные работы, проекты и наброски, особенно значимые для поставленных целей обучения» [1].

2. Это модель аутентичного оценивания, которое нацелено на выявление развития мыслительной деятельности, критического отношения к учебной деятельности, объективно существующего уровня владения умениями и навыками, пробелов в подготовке, трудностей усвоения, интереса к предмету и положительных мотивов учения [4].

3. Портфолио – способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащихся [5].

Обобщив взгляды рассматриваемых учёных, можно сделать вывод о том, что портфолио – главный элемент практико-ориентированного подхода к образованию. Оно собирает и накапливает данные о достижениях ученика за определённый период обучения. С помощью такого способа фиксирования удобнее учитывать результаты, которых достиг конкретный ученик в различных видах деятельности: учебной, творческой и социальной.

Целью портфолио является выполнение роли индивидуальной накопительной оценки и представление отчёта по процессу обучения школьника. Портфолио помогает увидеть картину результатов в целом, отслеживает индивидуальный прогресс ученика в учебной деятельности. Также оно демонстрирует способности ребенка и помогает практически применить приобретенные знания и умения.

Основной смысл портфолио состоит в том, чтобы показать всё, на что ученик способен. Необходимо сместить акцент с того, что ребёнок не знает и не умеет, на то, что у него больше всего получается по данному предмету.

Именно благодаря портфолио решаются важнейшие педагогические задачи: поддерживается и стимулируется учебная мотивация школьников; происходит развитие навыков рефлексии и оценки деятельности учащихся; дети научаются выдвигать перед собой цель, планируются и организуется собственная учебная деятельность, закладываются дополнительные предпосылки и возможности для успешной учебной деятельности.

Структура портфолио ученика начальных классов должна выглядеть следующим образом.

1. Титульный лист. В этом разделе должны быть представлены: фотография, информация о личных данных, автобиография, содержащая краткие сведения и планы на будущее.

2. Мои достижения. В данном разделе ученик накапливает свои грамоты, награды, похвальные листы, которые он получил за определенный период обучения. Последовательность расположения наград должна быть хронологической. Также в этот раздел вкладываются различные работы ученика, которые отображают индивидуальность и успехи школьника, итоги контрольных и самостоятельных работ и многое другое.

3. Моё творчество. Здесь размещены творческие работы: сказки, рисунки, стихи, фотографии различных поделок и т.д. Родителям необходимо дать детям полную свободу при заполнении этого раздела.

4. Отзывы и предложения. В данном пункте должны содержаться комментарии к работам школьника, рекомендации, а также итоги года.

Портфолио имеет следующие функции: 1) отслеживание процесса обучения и учет текущих достижений, корректировка этого процесса применительно к каждому школьнику; 2) поддержка высокой учебной мотивации учеников, подсказка путей повышения уровня образованности; 3) формирование и организационное упорядочивание учебных умений и навыков: ставить перед собой цель, составлять и претворять в жизнь личный план учебных достижений; 4) обеспечение адекватности самооценки детей; 5) отслеживание достижений учеников за конкретный период обучения.

Технология портфолио имеет преимущества.

1. Позволяет учителю индивидуально подходить к каждому ученику; каждый школьник обладает своими способностями, потребностями и уникальными сильными сторонами.

2. Предоставляет основу для последующего анализа и планирования. Учитывая особенности отдельного ребёнка, можно выделить его сильные и слабые стороны, а также обнаружить, что препятствует достижению личного успеха.

3. Позволяет детям стать активными участниками процесса оценки; они имеют представление о своих текущих знаниях, также могут поставить перед собой цель, которую они хотят достигнуть при дальнейшем обучении.

4. Помогает оценить более сложные и важные аспекты обучения.

Портфолио имеет не только преимущества, но и недостатки. К ним относятся:

– самооценка личных достижений кажется довольно сложной и непривычной для детей;

– чтобы портфолио не стало простым скоплением работ ученика, которые не отражают динамику развития учебных достижений ребенка, необходимо чётко определить критерий оценок;

– если портфолио содержит материалы, которые сложно проанализировать и обобщить, учитель не сможет проследить тенденции развития ученика.

Так, для чего же всё-таки нужно портфолио? С помощью портфолио у учеников формируется навык самоконтроля и самооценки, так как в процессе работы неизбежно происходят процесс осмысления своих достижений, формирование личного отношения к полученным результатам и осознание своих возможностей, в то время как педагог наглядно видит, как у детей формируются знания и обеспечивает своевременную коррекцию.

Библиографический список

1. Асадуллин Р.М., Васильев Л.И., Иванов В.Г. Новые ориентиры развития профессионального образования: монография. Уфа: Вагант, 2008. 132 с.
2. Новикова Т.Г. Папка индивидуальных достижений – «портфолио» // Директор школы. 2004. № 7. С. 45–48.
3. Пейн С. Дж. Учебное портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся» // Директор школы. 2000. № 1. С. 65–67.
4. Римкявичене О.А., Суртаева Н.Н., Шарова Е.П. Портфолио в современном образовательном поле. СПб., 2005.
5. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Юристъ, 1997. 46 с.

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВА ОБИДЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.С. Новохатная

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Обида – это естественная психологическая реакция, различного характера (скрытого, демонстративного), оказывающая воздействие на другого индивида (манипуляция), возникающая в результате несоответствия ожиданий и реальности. Ожидания могут быть взяты из детства, жизненного опыта, стереотипов и установок. Поэтому так важно именно в младшем школьном возрасте уделять этому особое внимание. Ребенок не может представить, что его видение отличается, не совпадает с чьим-то другим. Следовательно, детей необходимо учить ставить себя на место другого, чтобы лучше понять человека.

По нашему мнению, проявление чувства обиды у детей младшего школьного возраста связано со следующими характеристиками:

– *агрессивность, конфликтность* (агрессивные дети не способны видеть, понимать другого человека и, как следствие, больше склонны реагировать, обижаться);

– *ригидность* (ригидный индивид чаще обижается, дольше переживает, хуже справляется с преодолением чувства обиды);

– *самооценка* (при заниженной самооценке человек болезненно реагирует на любые высказывания в свой адрес, при завышенной самооценке проявляется нетерпимость к малейшим замечаниям, это способствует возникновению обиды);

– *взаимодействие с окружающими* (при каких-либо неадекватных способах общения и взаимодействия человек может закрепить привычку обижаться, и в дальнейшем развить обидчивость);

– *коммуникативная толерантность* (терпимое отношение к другим);

– *тревожность, самоуважение*. Частые переживания по незначительным поводам также могут влиять на возникновение обиды, т.к. человек испытывает чувство неполноценности (пониженного самоуважения).

Исходя из предложенных характеристик, были выделены следующие критерии проявления чувства обиды: представление об обиде (когнитивный компонент), переживаемые эмоции (аффективный компонент), поведенческие проявления (поведенческий компонент).

Остановимся подробнее на когнитивном компоненте. Для выявления уровня представления о чувстве обиды у младших школьников была выбрана методика незаконченных предложений. Анализ результатов показал, что большинство детей понимают, что обида – это плохое чувство (37 %). Также отмечают характерные оттенки эмоций (грусть, злость, мука и т.д.) – 40 % детей. Часть школьников (14 %) указывают на само чувство, т.е. обида – это «обидно». Такие ответы связаны с возрастными особенностями, младшим школьникам еще трудно осуществлять рефлексию. Незначительная часть детей (3 %) обозначили обиду как «нормальное» чувство, и 3 % учащихся подчеркнули, что обижаться в принципе не стоит.

У 34 % детей сформировано оценочное отношение к обиде – «это плохо». С одной стороны, это усвоение некоторых норм взаимодействия – нельзя обижать других, с другой – это стереотипный взгляд на обиду, т.е. уже существует барьер для проживания, понимания этого чувства. Почти шестая часть (14 %) детей рассматривают обиду как реакцию на внешний стимул: «Обида – это когда обижаются, когда обидно», что свидетельствует об отсутствии понимания, что обида – это естественное чувство, которое испытывает каждый человек и несет за него ответственность.

В совокупности 40 % детей описывают обиду через эмоции и чувства, которые испытывают в связи с ней: грусть (14 %), злость (11 %), боль (6 %) – сильная душевная травма,

по 3 % детей испытывают смешанные чувства (грусть и злость, грусть и мука), огорчение (3 %). Из представленных реакций видно, что диапазон эмоциональных реакций достаточно широк и может быть связан с воспитанием в семье, влиянием личности педагога, предпочтением телевизионных передач, фильмов и т.д. (влияние средств массовой информации), наличием представителей различных культур.

Незначительное число (6 %) детей описывают обиду как некоторое явление: замечание (3 %) и «не очень злое» (3 %), подчеркивая, что обида это нечто неприятное, но не несущее прямую угрозу. И 3 % детей описывают обиду через поведение: «не надо обижаться». Если с младшего школьного возраста ребенок будет сдерживать свои чувства и эмоции, это может привести к проблемам в психологическом здоровье и дальнейшему более агрессивному поведению на какую-либо возникшую ситуацию.

Стимульную фразу «Люди, которые меня обижают...» большинство младших школьников закончили, обозначив личностные качества обидчика («нехорошие», «злые», «плохие» и т.д.) – 25,7 % детей. Поведенческую реакцию по отношению к обидчику («надо бить», «получит сдачи», «даю отпор» и т.д.) отмечают 23 % школьников. У 17 % детей присутствуют желание «сглаживания конфликта» («надо помириться», «договорюсь», «не буду обижать», «не буду относиться к ним плохо» и т.д.) и стремление простить, оправдать обидчика («наверное, так не будет», «могу как-то ему объяснить»). По 11 % детей назвали конкретное лицо, совершающее обидное действие («брат», Полина и т.д.) и отметили свою реакцию на обидчика: эмоциональная (8,6 %), прекращение общения (3 %). Еще 8,6 % учащихся обозначили причины совершения чувства обиды («балуются», «завидуют», «просто так»). И 3 % детей указывают конкретные действия обидчика («бьют меня»).

Больше половины детей (63 %) считают, что желание обидеть возникает из чувства мести («сделали плохое», «их обзывают», «их обижают» и т.д.). В большей степени это свойственно мальчикам – 40 % детей (девочек – 23 %). Почти 17 % детей попробовали проанализировать причины поведения обидчика («злитесь», «весело», «завидуют» и т.д.). Среди них 3 % учащихся предположили, что обидчик может чего-то не знать, т.е. сделать это не специально. Десятая часть детей (11 %) отмечают личные качества обидчика («злые», «нехорошие», «плохие») – обижает, потому что сам по себе «нехороший» человек, 3 % младших школьников считают, что их обижают, т.к. они сами «плаксы» (обижают тех, кто «этого стоит»). Среди них все мальчики.

Анализ предложений следующей стимульной фразы «Я понимаю, что если меня обидели, то...» показал, что 17 % детей говорят о своей физической агрессии по отношению к обидчику («дам сдачи», «нужно бить его», «убью» и т.д.). Среди них мальчиков – 14,3 %, девочек – 3 %. Еще 14,3 % учащихся стремятся разрешить конфликтную ситуацию, делая шаги навстречу или оправдывая обидчика («он не будет так», «объясню, что так нельзя», «надо поговорить», «надо простить» и т.д.). В основном такую реакцию предпочли мальчики – 11 %, и всего лишь 3 % девочек. Почти десятая часть (11 %) школьников реагируют зеркально, если их обидели («я обижаю другого», «и я обижу», «сама обижу», «поступаю так же»). Так же 11 % детей пытаются взять себя в руки, контролировать свои эмоции и поведение («надо терпеть», «я успокаиваюсь», «успокаиваюсь и просто выхожу», «не обращаю внимания»). И у стольких же младших школьников (11 %), в большей степени у девочек – 8,6 % (мальчики – 3 %), уже существует запрет на чувство обиды («я не обижаюсь», «на них не нужно обижаться», «нужно ничего не говорить» и т.д.). Еще 11 % детей (только девочки) указали на причины поведения обидчика («значит, он хочет разозлить», «со мною не дружат», «со мной не хотят дружить» и т.д.), среди них 6,6 % учащихся предположили, что другой мог обидеть неумышленно («он не хотел»). В меньшей степени при продолжении этой фразы учащиеся (8,6 %) обозначили своё состояние («мне больно», «получаю боль», «я не прощу»), 6 % школьников нуждаются в помощи, поддержке («надо рассказать маме или папе», «иду домой»). И 3 % детей ответили: «я обижусь».

Мальчики в большей степени обижаются из-за причинения им физической боли («бьют», «ударили меня», «кто-то ударил» и т.д.) – 26 %. Девочек, обижающихся по данной причине,

гораздо меньше – 3 %. Не смогли дифференцировать причины, по которым обижаются, 20 % детей. Из-за вербальной агрессии, направленной на учащихся («ругают», «кричат», «обзывают», «выводят из терпения») обижаются 14,3 % детей. Эту причину дискомфорта указывают в основном мальчики (11 %); девочки – 3 %. Также мальчики (8,6 %) больше обижаются, когда не выполняют их желания («не получаю своего», «не дают, что я хочу», «не покупают игрушки»). Девочек, которых обижает такая ситуация, всего 3 %. В равной степени, по 8,6 %, дети сделали акцент на причинах, связанных с игнорированием их мнения («меня не слушают», «меня обделяют», «мама и папа устанавливают правила») и проблем во взаимоотношениях («когда со мной не хотят дружить», «надо мной смеются», «поссорилась»). Еще 3 % детей обижаются из-за несправедливости («что-то правда, а другой говорит, что это не правда») – отметили только девочки. 3 % младших школьников (девочки) сказали, что больше всего обижаются, когда находятся в состоянии злости. И у 3 % (девочки) отразился запрет на чувство обиды («не надо обижаться»).

Более четверти (28 %) младших школьников отметили сложность своего эмоционального состояния в ситуации обиды (доставляет дискомфорт) – «больно», «стало грустно», «злиться», «разобидеться», «не могу ничего» и т.д. Из них мальчиков – 8,6 %, девочек – 20 %. Почти такому же числу детей (26 %) в ситуации обиды сложнее всего совладать со своими эмоциями, сдерживать себя («успокоиться», «не драться», «уйти», «убежать», «терпеть», «сдержаться», «стать радостной» и т.д.). Среди них мальчиков – 3 %, девочек – 23 %. Как видим, девочки реагируют на ситуации, связанные с переживанием чувства обиды, более остро.

Размышляя о детях, которые демонстрируют реакцию обиды, 34 % младших школьников испытывают желание помочь тому, кто часто обижается. Среди них мальчиков 23 %, девочек – 11 %. Таким образом, мальчики больше склонны к чувству сострадания, сопереживания (эмпатии).

20 % воспринимают обижающегося, как злого, неприятного, ведомого человека («зло», «злой», «плакса-вакса», «часто слушает других»). Из них мальчиков – 14,3 %, девочек – 6 %.

Таким образом, можно сделать вывод о степени сформированности когнитивного компонента. Представления детей о том, что такое обида, в большей степени сосредоточены на эмоциях и чувствах, которые дети могут испытывать. Значительное количество детей (71 %) не имеют дифференцированных представлений о данном чувстве, другие считают его плохим, негативным (37 %). Данные показатели говорят о недостаточно развитой рефлексии, отсутствии понимания, что обида – это естественное чувство.

Представления об обидчике имеют указание на конкретное лицо, того, кто именно обижает ребенка или содержат указания на качества обидчика, которые носят отрицательный характер (злой, нехороший человек). Восприятие обижающегося также сосредоточено на присущих ему качествах (31 % детей считают их слабаками, обидчивыми; 14,3 % злыми, неприятными людьми – в большей степени так считают мальчики). При этом у 34 % учащихся возникает желание помочь человеку, и в большей степени проявилось у мальчиков.

Мотивами человека, совершающего обидное действие, значительная часть учащихся (63 %) считают совершенное чувство мести, это больше свойственно мальчикам. Основной причиной, по которой наступает чувство обиды, является физическая боль, ее также чаще называют мальчики. Другими преобладающими причинами наступления чувства обиды являются плохое отношение (причинение дискомфорта) и физическая агрессия (в основном у мальчиков). Не смогли дифференцировать причины наступления чувства обиды 20 % младших школьников (обиделся, потому что обидели), это также чаще свойственно мальчикам.

Значительная часть детей (71,4 %) считают, что обижаются редко, при этом анализ причины такого реагирования в большей степени связан с отсутствием внешнего воздействия («правильно делаю», «редко делают замечание», «не обижают», «мало обижают», «не бьют»). Более четверти младших школьников отметили сложность своего эмоционального состояния; большее беспокойство обида вызывает у девочек.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что у младших школьников формируется негативная установка на чувство обиды, отсутствует дифференциация представлений, причин совершения и наступления чувства обиды. Учащиеся еще не способны понять истинные причины поведения другого человека. Наиболее трудно и остро переживают данное чувство мальчики, что может быть обусловлено воспитательным процессом, влиянием гендерных установок. Из представленных данных и установленных критериев и уровней проявления чувства обиды, можно сделать вывод о том, что младшим школьникам присущ низкий уровень развития когнитивного компонента чувства обиды, что делает необходимой психологическую работу в направлении коррекции установки на данное чувство, осознания его естественного существования, развития понимания причин поведения другого человека.

Библиографический список

1. Агеева З.А., Гриценко М.С. Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости // Вестник Ивановского государственного университета. 2009. Вып. 1. С. 19–23.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1997. 350 с.
3. Набатова М.А. Социально-педагогическая помощь младшим школьникам в преодолении обид: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2005. 165 с.
4. Орлов Ю.М. Размышление обиды. М.: Импринт – Гольфстрим, 1997. 40 с.
5. Таргакова М.З. Психология обиды [Электронный ресурс]. URL: <http://orfografika.pf/marina-targakova-psihologiya-obidy>
6. Шапкина А.Н. Психотерапевтическая работа с обидой // МПЖ. 2005. № 3.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДОБРОТЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.И. Павлюченко

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

Е.В. Гордиенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Доброта является одним из «вечных» нравственных ценностей, которые пользовались и пользуются признанием и уважением среди народа.

Под добротой понимают качество человека, выражающее его способность и стремление делать людям добро. С.И. Ожегов в своем словаре пишет, что доброта – это отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим [3].

Прежде всего, доброта это – внимательное и бережливое отношение к чему-либо. Когда говорят, что человек добрый, то имеют в виду, что его поступки и слова добры по отношению к другим людям.

Чувство доброты начинает формироваться с самого раннего возраста и развивается на протяжении всей жизни. Так, младший школьный возраст как ступень развития обладает большим потенциалом формирования нравственных чувств, отношений, нравственного поведения, осмысления добра и зла, это «период нравственного развития» [4].

В этом возрасте дети осваивают первоначальные представления о «добре» и «зле», о том, что такое великодушие, милосердие, учатся доброте от окружающих их людей. Огромное значение для развития чувства доброты имеют семья и школа. Именно в семье закладываются основы формирования чувства доброты, а уже в школе продолжают свое развитие.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей проявления доброты у девочек и мальчиков младшего школьного возраста. Был подобран комплекс методик: «Эмоциональная эмпатия» В.В. Бойко, «Незаконченные предложения» и «Структурированная беседа». Данные методики позволили узнать, имеют ли школьники представления о понятии «доброта», умеют ли дети сопереживать, сочувствовать, проявляют ли они доброту к окружающим.

В ходе проведенного исследования было выявлено следующее.

Степень сформированности эмпатии у девочек выше, чем у мальчиков. Так, высокой степенью сформированности эмпатии обладает большее количество девочек (30 %), нежели мальчиков (29 %). Средний показатель также преобладает больше у девочек (61 %), чем у мальчиков (54 %). Низкий показатель степени сформированности эмпатии свойственен в большей степени мальчикам (17 %), у девочек он проявляется меньше (9 %).

Представления о понятии «доброта» у девочек сформированы лучше и содержательнее, чем у мальчиков. Большинство девочек имеют средний уровень сформированности представления о понятии доброты (57 %), мальчиков же с данным уровнем гораздо меньше (46 %).

Низкий уровень имеют 43 % от числа девочек и 54 % от числа мальчиков.

И у мальчиков и у девочек преобладает высокий уровень проявления доброты в поведении. У девочек данный уровень проявляется в большей мере (87 %), у мальчиков немного меньше (83 %).

Тем самым можно сказать, что девочки чаще проявляют доброту в поведении, чем мальчики. Причиной этого различия могут быть воспитание, а также социальное окружение школьников.

Библиографический список

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников // Начальная школа. 2005. № 11. С. 68–71.
2. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. М.: Просвещение, 1975. 254 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 2-е изд. М., 1995. 414 с.
4. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1980. 258 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ПРАРОДИТЕЛЯХ

Ю.А. Пурлушкина

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В современном развивающемся и изменяющемся мире, где почти каждый день появляется что-то новое, где инновации берут вверх, а социальные представления и межличностные отношения людей стремительно меняются, необходимо поддерживать идею преемственности поколений, основанной на общечеловеческих ценностях, уважении, заботе. Именно поэтому для воспитания у младшего поколения позитивного представления о поколении старшем важно исследовать, какое именно чувство складывается у детей.

Особенное значение в становлении социальных представлений имеют ранние стадии социализации индивида, которые чаще всего осуществляются именно в семье. А ценностные отношения к прародителям формируются при взаимодействии ребенка с членами семьи и в ходе образовательного процесса.

За основу изучения представления нами была взята концепция социального представления С. Московичи (1984).

На первом этапе исследования был проведен групповой ассоциативный эксперимент с целью выявления представлений современных младших школьников о прародителях. В нем приняли участие 49 человек. Из них 25 учеников 3б класса в возрасте 9–10 лет (13 девочек и 12 мальчиков) и 24 ученика 3г класса в возрасте 9–10 лет (16 девочек и 8 мальчиков). Всем участникам эксперимента было предложено написать сочинение в свободной форме на тему «Мои бабушка и дедушка».

В результате сбора информации по проблеме социального представления о прародителях методом проективного сочинения было получено 111 элементарных обоснований – законченных суждений о прародителях. На первом этапе обработки полученной информации при просмотре

всего массива текста отыскивались повторения в употреблении элементарных обоснований. Они были заметны еще во время занесения данных в матрицу. Затем повторяющиеся элементарные обоснования группировались в элементы. Согласованные (синонимичные, семантически близкие) ответы сводились вместе, это привело к тому, что внутри элементов содержатся элементарные обоснования со схожим смыслом, и в то же время сами элементы ясно и четко различаются между собой. Элементы получили названия, употребляемые респондентами.

На втором этапе осуществлялся анализ вербальных категорий. Для этого элементы сравнивались между собой, что позволило провести их смысловую классификацию и сконструировать компоненты. Компоненты – это категории, которые в прямом значении могли и не встречаться в данных, но были выявлены при аналитическом пересечении и объединении элементов [2].

В табл. 1 представлены семь компонентов, которые были выделены в результате анализа полученных данных. В целом когнитивный уровень социальных представлений современных младших школьников об образе прародителей может быть описан следующим образом.

Таблица 1

Компоненты образа прародителей

Компонент	Абсолютный вес (частота встречаемости)	Доля, %
Образ жизни	37	33,33
Особенности личности прародителей	21	18,91
Отношение прародителей к внукам	20	18,01
Совместный досуг прародителей и внуков	18	16,21
Отношение внуков к прародителям	8	7,20
Род занятий	4	3,60
Взаимоотношения между прародителями	3	2,7
Итого	111	100

Каждый из компонентов раскрывает определенные черты образа прародителей.

Наибольший удельный вес у таких компонентов, как «Образ жизни», «Особенности личности прародителей», «Отношение прародителей к внукам» и «Совместный досуг прародителей и внуков». Как будет отмечено далее, эти компоненты во многом взаимосвязаны.

В нашем исследовании компонент «Образ жизни» набрал максимальный удельный вес (37 элементарных суждений, или 33,33 %). Всего в этот компонент вошли 2 категории, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

Категории, вошедшие в компонент «Образ жизни»

Категории	37	100
Повседневные дела и обязанности	32	86,48 %
Досуг	5	13,51 %

Как видим, респонденты больший акцент сделали на повседневных делах и обязанностях прародителей (огород, уход за животными, приготовление пищи, уборка, заготовка дров, строительство, ловля рыбы и т.п.). Вторая по весу категория раскрывает досуг прародителей (просмотр телевизора, походы в лес, на стадион, в музей и т.п.).

Компонент «Особенности личности прародителей» имеет второй по степени встречаемости удельный вес (21 элементарное суждение, или 18,91 %). В этот компонент были включены описания личностных качеств прародителей (добрые, отзывчивые, хорошие люди, строгие, справедливые, удивительные, непредсказуемые, самые лучшие, единственные и неповторимые).

Следующий компонент «Отношение прародителей к внукам» имеет почти такой же вес, как и предыдущий (20 элементарных суждений, или 18,01 %). В него вошли описания детей о том, как прародители их любят, заботятся о них, помогают, переживают, берегут, понимают и т.п.

И последний из четырех компонентов, набравших наибольший удельный вес, это «Совместный досуг прародителей и внуков» (18 элементарных суждений, или 16,21 %). В него входили описания детей о прогулках, походах в зоопарк, совместные игры и т.п.

Почти 14 % высказываний, описывающих образ прародителей, пришлось в сумме на три компонента: «Отношение внуков к прародителям», «Род занятий» и «Взаимоотношения между прародителями». Особо хотелось бы отметить описание последнего компонента «Взаимоотношения между прародителями». В нем были очень трогательные описания: дедушка грустит, когда бабушка уезжает; дедушка с бабушкой помогают друг другу; никогда не ссорятся.

Таким образом, можно говорить о том, что социальные представления современных младших школьников о прародителях складываются в основном из наблюдений за образом жизни прародителей и отношением прародителей к внукам. Также можно сделать вывод о том, что младшие школьники воспринимают прародителей как малоподвижных, неактивных пожилых людей, занимающихся каждодневными домашними делами. По нашему мнению, это восприятие отражает стереотипы современного общества.

Поэтому для изменения представлений младших школьников о прародителях мы разрабатываем программу классных и внеклассных мероприятий для учащихся третьего класса для развития нравственного социального представления о прародителях. Мероприятия включают различные формы классной работы: классные часы и уроки литературного чтения, а также внеклассной: уроки внеклассного чтения, проведение праздников, участие в конкурсах, экскурсии в музеи.

Внеклассная, а также классная работа проводится в трех направлениях.

1. Учебно-познавательное направление (участие в выставках рисунков, экскурсии, посещение тематических классных часов, чтение произведений, написание сочинений, посещение музея) способствует развитию интереса в познании прародителей с разных сторон.

2. Коммуникативно-нравственное направление (участие в проектах, общение с пожилыми людьми, встреча с красноярским писателем Р.Х. Солнцевым) способствует передаче жизненного опыта младшим школьникам со стороны пожилого поколения, развитию уважения и нравственного отношения к старшему поколению.

3. Эмоционально-нравственное (подготовка и проведение концертов, участие в конкурсах, фестивалях) способствует развитию положительных эмоций по отношению к прародителям.

По нашему мнению, эта программа будет действенной и эффективной и позволит изменить социальные представления младших школьников о прародителях и тем самым изменить стереотипы общества.

Библиографический список

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во МГУ, 1980.
2. Safonova M.V. Social representations of modern Russians about the lonely person // Problems of Psychology in the 21th Century. ScientiaSocialis, Lithuania. 2012. Vol. 4. P. 74–84.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В РАЗВИТИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ТРАДИЦИЙ СЕМЬИ

А.Ю. Романова

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В последние годы отмечается проблема снижения педагогической компетентности родителей по воспитанию у детей основ нравственных ценностей – фундамента будущей личности. Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в обществе и общественном сознании.

В мире нет ни одного народа, который не имеет своих традиций и обычаев, передающих новым поколениям его опыт, знания и достижения. Традиции, обычаи и обряды играют важную роль в воспроизводстве культуры, в реализации многовековых усилий сменяющих друг друга поколений сделать жизнь богаче, краше, содержательнее, в обеспечении преемственности нового и старого, в гармоническом развитии общества и личности.

Дошкольный возраст – период активного познания мира и человеческих отношений, накопления нравственного опыта, формирования личности. Этот возраст нельзя пропустить для становления представлений о добре и зле, о нравственных эталонах и нравственных нормах поведения и взаимоотношений.

Анализ практики работы в детском учреждении показывает следующие тенденции.

1. Родители смещают акценты в развитии детей в сторону ранней интеллектуализации, в то время как природные закономерности свидетельствуют о том, что возраст от рождения до 8 лет наиболее благоприятен для формирования сенсорной, социальной и нравственной сфер.

2. Произошла утрата семейной функции передачи детям значимых культурных и жизненных ценностей.

3. Крайне низкий уровень нравственной культуры большинства современных родителей говорит о недостаточной компетентности семьи в вопросах нравственного становления и воспитания личности ребёнка.

Над проблемой семейного воспитания работали Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.В. Румянцева, И.Ю. Млодик, Е.В. Ларечина, Я. Корчак, В. Сатир, Э. Ле Шан и многие другие.

Семья занимает центральное место в воспитании ребёнка, играет основную роль в формировании мировоззрения, нравственных норм поведения, чувств, социально-нравственного облика и позиции малыша. В семье воспитание детей должно строиться на любви, опыте, традициях, личном примере из детства родных и близких. И какую бы сторону развития ребёнка мы не рассматривали, всегда окажется, что главную роль в становлении его личности на разных возрастных этапах играет семья. Вот почему проблема возрождения семейных традиций становится актуальной и определяется той огромной ролью, которую играет семья и семейные традиции в развитии и формировании социально-нравственной культуры ребёнка.

Традиции – это прочно установившиеся, унаследованные от предшествующих поколений и поддерживаемые силой общественного мнения формы поведения людей и их взаимоотношений, или принципы, по которым развивается общечеловеческая культура (например, реалистические традиции в литературе и искусстве). Когда речь идет о семейно-бытовой сфере, чаще употребляется слово «обычай». Следуя обычаям и традициям, человечество исподволь прививает себе определённые нравственные черты и качества, воспитывается незаметно для себя: естественно и просто. Семейно-бытовые традиции и обычаи необходимо сохранять и совершенствовать, потому что в них в значительной степени выражен народный идеал тех человеческих качеств, формирование и наличие которых предопределяет семейное счастье, благоприятный микроклимат семьи и в целом человеческое благополучие.

В формирующем эксперименте на базе ЦСДВ «Солнечный круг» приняло участие 60 дошкольников, воспитанников ЦСДВ «Солнечный круг», и 120 родителей. На экспериментальной площадке начата практическая реализация программы «Развитие нравственных ценностей и традиций семьи». Основной целью программы является возрождение семейных обычаев и традиций через организацию совместной работы с родителями и воспитанниками дошкольного учреждения.

Работа по формированию у детей нравственного поведения, нравственного облика и позиции рассчитана:

- 1) на партнёрство детского сада и семьи;
- 2) активное участие родителей в воспитательном процессе;
- 3) формирование у родителей потребности в самообразовании;
- 4) обобщение лучшего опыта по поддержанию семейных традиций.

Анкетирование родителей показало, что большинство из них знают задачи и требования по нравственному воспитанию детей данной возрастной группы; обращают внимание на предлагаемую наглядную информацию; поддерживают семейные традиции и хотят с ними познакомиться других родителей. Беседа с детьми выявила: большинство из них имеют представления о нравственном поведении человека и его позиции в обществе. Дошкольники знают, что в их семьях есть обычаи и традиции, но затрудняются о них рассказать.

Вовлечение родителей в совместное формирование базовых ценностей у воспитанников ЦСДВ «Солнечный круг» можно продемонстрировать на направлении нравственно-патриотического воспитания.

В течение 4 недель на экспериментальной площадке ЦСДВ «Солнечный круг» проходили мероприятия, посвященные 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов «Гордимся, помним, чтим!».

Цель – формирование и воспитание чувства патриотизма, стимулирование интереса к истории Великой Отечественной войны у дошкольников; формирование базовых ценностей у детей дошкольного возраста; воспитание гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных ценностей семьи.

Задачи

1. Проведение комплекса мероприятий патриотической направленности.
2. Обобщение и расширение знания детей о истории ВОВ.
3. Формирование представления о героях войны, о том, как народ чтит их память.
4. Ознакомление детей с боевыми наградами.

Декада проводилась в 4 этапа с 20 апреля по 8 мая 2015 года.

Первый этап. Выставка поделок «Подари мир!», родитель и ребенок выполняли совместную поделку – бумажного голубя. Задание было достаточно простым, и после выходных в детский сад дети заходили с улыбкой, неся в руке голубя из бумаги.

Второй этап. Выставка листовок «Спасибо деду за победу!» был намного сложнее (найти фотографию прадеда, прабабушки, описать участие в военных действиях или работы в тылу во время войны, разместить туда же фото правнука). Ценность данного этапа была в том, чтобы дети как можно раньше увидели «гражданское лицо» своей семьи (знают ли они, за что их дедушка и бабушка получили медали? знают ли знаменитых предков? и т.д.).

Огромное значение имеет пример взрослых, в особенности близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи (дедушек и бабушек – участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов) прививаются детям такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «трудовой подвиг» и т.д.

Все три группы в течение недели стали приносить листовки про своих прадедов. Были такие интересные истории и открытия, что мы вместе с ребятами зачитывались рассказами, составленными родителями. Обнаружили в этих листовках и рассказ про прадедушку – Героя Советского Союза, в честь которого названа одна из улиц г. Красноярска.

Третий этап. Праздничный флеш-моб «Звезда победы» – выезд в сопровождении родителей к мемориалу Победы, возложение цветов к памятнику солдату-воину, минута молчания, посещение музея, построение на площади в форме звезды, запуск красных гелевых шаров.

Четвертый этап. Проведение утренников 9 мая. Пение известных песен «Катюша», «Три танкиста», «Прадедушки», чтение стихов, ведущий показывал настоящую военную форму, пожелтевшие письма с фронта, боевые ордена – что вызвало полный восторг детей.

Важно подвести ребенка к пониманию, что мы победили потому, что любим свою Отчизну, Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названиях городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники. Показать через малое большое, зависимость между деятельностью одного человека и жизнью всех людей – важно для воспитания нравственно-патриотических чувств.

Организованная таким образом работа будет способствовать правильному развитию микроклимата в семье, а также воспитанию любви к своей стране.

АГРЕССИЯ У ДЕТЕЙ С ЗПР В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ

А.М. Серебrenникова

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В наше время в одной из острых социальных проблем общества является проявление агрессии у детей. Данной проблемой занимались такие ученые, как А. Бандура, Р. Барон, Л. Берковиц, Д. Ричардсон, Р. Уолтерс, Э. Фромм, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Б.В. Зейгарник, А.А. Реан, Л.Д. Столяренко и другие.

Агрессия – это сложный, многоуровневый феномен, в отношении которого не существует общепринятого мнения: посредством него обозначают разнообразные по целям, механизмам, методам и результатам индивидуальные и групповые воздействия людей.

Выделим несколько основных определений агрессии.

1. Под агрессией понимаются сильная активность, стремление к самоутверждению (Bender L.)
2. Под агрессией понимаются акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту (Delgado H.).
3. Агрессия – реакция, в результате которой другой организм получает болевые стимулы (Buss A.).

4. Агрессия – физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи (Л.М. Семенюк).

5. Агрессия – злобное, неприятное, причиняющее боль окружающим поведение (Г. Паренс).

По статистике, около 50 % детей, имеющих ЗПР, – дети, склонные к агрессивности. От чего зависит появление агрессии? Во-первых, нужно отметить негативные особенности среды воспитания: семьи алкоголиков, наркоманов, неполные семьи. Они очень сильно повышают вероятность возникновения у детей агрессивных действий. Например, в большинстве таких семей в присутствии детей постоянно курят, распивают спиртное, выясняют отношения в нетрезвом виде, а это ведёт к усвоению агрессивного поведения как модели социального взаимодействия. Во-вторых, на повышение уровня агрессии у детей влияют сцены насилия, демонстрируемые по телевидению. Часто телевидение – единственно доступное для данной категории детей развлечение и средство развития. Также нужно отметить, что дети нередко используют агрессию и непослушание для того, чтобы привлечь к себе внимание взрослого.

Дети, родители которых отличаются чрезмерной неуверенностью, а иногда и беспомощностью в воспитательном процессе, не чувствуют себя в полной безопасности и также становятся агрессивными. Неуверенность и колебание родителей при принятии каких-либо решений провоцируют ребенка на капризы и вспышки гнева, с помощью которых дети влияют на дальнейший ход событий и добиваются своего. Дети с ЗПР имеют тягу к контакту с детьми более младшего возраста, так как они лучше их принимают. А у некоторых детей возникает страх перед детским коллективом, и они избегают его.

В результате неблагополучия в сфере межличностных отношений у детей создается отрицательное представление о себе: они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности. В таких ситуациях постоянного отвержения или неудач дети с ЗПР реагируют обычно на уровне более низкой стадии развития, используя примитивные реакции, так как найти конструктивный выход из таких ситуаций они не в состоянии.

Рассмотрим, какие существуют формы проявления агрессии. У детей с ЗПР наблюдается несколько способов разрешения субъективно сложных ситуаций: агрессия, направленная или непосредственно на объект, каким могут быть дети младшего возраста, физически более слабые дети, животные, или на вещи; и бегство. Ребенок «убегает» от ситуации, с которой он не может успешно справиться.

Агрессивное поведение в младшем школьном возрасте принимает разнообразные формы. В психологии принято выделять вербальную и физическую агрессию, каждая из которых может иметь прямые и косвенные формы.

Косвенная вербальная агрессия направлена на обвинение или угрозы сверстнику, которые осуществляются в различных высказываниях. Это могут быть *жалобы* («А Вова меня стукнул», «А Петров не слушает» и пр.), *демонстративный крик*, направленный на устранение сверстника («Успокойся, надоел», «Не мешай»); *агрессивные фантазии* («Если не успокоишься, придет милиционер или директор и накажут тебя», «Я тебя догоню, покусая, запиною твой портфель», «Чтоб тебя инопланетяне забрали для опытов!» и пр.).

Прямая вербальная агрессия представляет собой оскорбления и вербальные формы унижения другого.

«Детскими» формами этой агрессии являются *дразнилки* («Ябеда-корябеда», «Мухин – Муха» (по фамилии), «Жора – обжора); *оскорбления* («Жиртрест», «Урод», «Дебил», «Бомжара»)

Косвенная физическая агрессия направлена на принесение какого-либо материального ущерба другому через непосредственные физические действия. Это могут быть *разрушение продукта деятельности другого* (испортил чужую творческую работу); *уничтожение или порча чужих вещей* (мальчик наносит удары по парте одноклассника и улыбается при виде его возмущения и пр.).

Прямая физическая агрессия представляет собой непосредственное нападение на другого и нанесение ему физической боли и унижения. Она может принимать символическую и реальную форму: *символическая агрессия* представляет собой угрозы и запугивание (ребенок показывает кулак другому или пугает его); *прямая агрессия* – физическое нападение (драка), которая может включать укусы, царапанья, хватание за волосы, использование в качестве «оружия» учебников, портфелей и пр.

Нами было проведено исследование с целью выявления уровня агрессивности у детей с ЗПР, а также с целью пронаблюдать, какие формы агрессии проявляются в большей степени. Были получены следующие результаты: у детей с ЗПР уровень агрессивности находится на среднем и низком уровнях, преимущественно на среднем. Высокой степени проявления агрессивности не было выявлено. Что касается проявления враждебности, то она проявляется у 63 % детей на высоком уровне. Высокий уровень враждебности описывается в литературе как склонность человека приписывать другим объектам и явлениям негативные качества. Аффективный компонент враждебности включает гнев, раздражение, обиду, негодование, отвращение и т.п. Когнитивный компонент включает убеждения в недоброжелательности других людей по отношению к самому субъекту (недоверие). Наконец, поведенческий компонент включает разнообразные формы проявления враждебности в поведении, часто скрытые: агрессию, негативизм, нежелание сотрудничать, избегание общения и т.д.

Наиболее проявляющейся формой агрессии оказались такие, как «раздражение» (33,3 %), «подозрительность» (32,2 %) и «обида» (31 %). Это говорит о том, что дети испытывают недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить им вред.

Одна из самых распространенных ошибок взрослых – стремление подавлять всяческие проявления детской агрессивности. В свою очередь, дети, которых регулярно наказывают за агрессивное поведение, тоже начинают подавлять их, а этого допускать нельзя ни в коем случае: подавленная агрессия не исчезает, она бессознательно накапливается ребенком и в один прекрасный день вырвется наружу в виде яростного взрыва.

Дети иногда проявляют агрессивность лишь потому, что не знают других способов выражения этих чувств. И здесь необходима помощь педагога-психолога, который сможет научить детей выходить из трудных ситуаций приемлемыми способами. С этой целью можно на занятии обсудить с детьми наиболее часто встречающиеся конфликтные ситуации. Например, как поступить ребенку, если ему нужна игрушка, с которой уже кто-то играет. Такие беседы помогут ребенку расширить свой *поведенческий репертуар* – набор способов

реагирования на определенные события. Одним из приемов работы с агрессивными детьми может стать *ролевая игра*. Также нужно отметить, что дети зачастую предлагают агрессивные способы выхода из создавшейся ситуации, например: закричать на друга, ударить, припугнуть. В этом случае педагог-психолог не должен критиковать и давать оценку предложениям ребенка, напротив, он должен предложить детям этот вариант для ролевой игры. В процессе обсуждения они, как правило, сами убеждаются в неэффективности такого подхода к разрешению конфликта.

В дальнейшем мы предложим программу работы с детьми с ЗПР для снижения проявлений агрессии.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Е.Д. Середкина

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

Е.В. Гордиенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В настоящее время в психологии отсутствует общепринятое представление об эмпатии, существует огромное количество определений как в отечественной, так и в зарубежной психологии [1].

В современном толковом словаре русского языка [2] определение эмпатии рассматривается как способность входить в чужое эмоциональное состояние, сопереживать; интеллектуальная идентификация собственных чувств с чувствами и мыслями другого человека.

Психолог Карл Роджерс определяет эмпатию следующим образом: быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь [3].

В данном исследовании изучался уровень развития компонентов эмпатии у младших школьников.

1. Эмоциональный компонент – способность распознавать и понимать эмоциональные состояния другого.

2. Когнитивный компонент – базируется на интеллектуальных процессах. Способность мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия другого.

3. Поведенческий компонент – стремление помочь, проявить содействие к другому индивиду.

В исследовании приняли участие 44 ребенка в возрасте 9–11 лет, из них 22 мальчика и 22 девочки.

Для выявления особенностей проявления трёх компонентов эмпатии у младших школьников были использованы следующие методики: «Угадай чувство» – карточки с графическим изображением на стилизованном лице базовых эмоций для выявления правильного представления ребёнком базовых эмоций; мини-сочинение на тему: «Как ты понимаешь, что такое сопереживание»; «Изучение социальных эмоций», предложенные Г.А. Урантовой и Ю.А. Афонькиной.

В ходе проведенного исследования было выявлено следующее.

На высоком уровне проявления эмоционального компонента эмпатии находятся 26 человек (59 %), из них 33 % (14 человек) – девочки.

На высоком уровне проявления когнитивного компонента эмпатии находятся 15 детей – 34 % – из них 20 % (9 человек) – мальчики.

На высоком уровне проявления поведенческого компонента эмпатии находятся 24 человека (52 %), из них 27 % (12 человек) – девочки.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента по трем компонентам эмпатии показали, что эмоциональный и поведенческий компонент эмпатии на высоком уровне находится у девочек, а когнитивный компонент – у мальчиков. Девочки лучше различают эмоциональное состояние человека по выражению лица и способны облегчить страдание другого, оказать действенную помощь человеку и животным, которые нуждается в ней. Мальчики больше способны в воображении переносить себя в мысли, чувства и действия другого.

Библиографический список

1. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 254–256.
2. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. М.: Астрель, 2006. 973 с.
3. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. М., 1984.

ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

К.А. Сугоняко

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Все больше учителей жалуются сегодня на постоянную усталость, стресс, нежелание взаимодействовать с учениками и родителями и идти на работу. Мы чувствуем себя выжатыми, мы раздражительны и неуравновешенны, недовольны собой и работой. А это может являться предвестником возникновения синдрома эмоционального выгорания (СЭВ).

По мнению К. Маслач, одной из основоположников теории, описывающей данное явление, профессиональное выгорание — это синдром физического и эмоционального истощения, с развитием отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утратой понимания и сочувствия по отношению к клиентам [3].

Профессию учителя можно отнести к группе профессий, страдающих от влияния СЭВ по нескольким причинам. Во-первых, непосредственный контакт с людьми. Учитель на протяжении всего рабочего дня постоянно находится в общении с детьми, родителями, коллегами и т.д., причем это общение интенсивное и с большой эмоциональной отдачей. Во-вторых, неправильная организация и планирование рабочего времени; бюрократия. В-третьих, ответственность перед администрацией, родителями и обществом в целом за результат своего труда. Кроме того, профессия учителя в наше время не входит в число престижных и высокооплачиваемых. Все это провоцирует появление стрессов, усталости, истощения и ведет к возникновению эмоционального выгорания.

Для того чтобы эффективно работать и взаимодействовать с детьми, учитель должен быть способен преодолевать те психологические трудности, с которыми связаны его профессиональная деятельность и общение, только тогда у него будет возможность защитить себя от развития синдрома эмоционального выгорания. Учителям самостоятельно необходимо расширять знания об особенностях синдрома эмоционального выгорания; развивать умения и навыки профилактики СЭВ, борьбы с ним.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого – выявить особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у учителей. Для этого использовались следующие методики: опросник AVEM У. Шааршмидта, А. Фишера; опросник «Определение психического выгорания учителей» А.А. Рукавишниковой; опросник МВІ К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой; опросник «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко.

Из 44 учителей, принявших участие в исследовании, с высоким уровнем СЭВ – нет учителей (или 0 %), со средневысоким – 5 учителей (или 11 %), со средним – 29 учителей (или 66 %), со средненизким – 8 учителей (или 18 %), с низким – 2 учителя (или 5 %). Полученные результаты свидетельствуют о необходимости профилактики СЭВ у педагогов.

Для формирующего эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы по 22 учителя в каждой. В экспериментальную группу вошли учителя со средневысоким и средним уровнем проявления синдрома эмоционального выгорания. Мы предложили им самостоятельную работу с пособием (самоучитель «Как не сгореть на работе?»), которое составлено на основе программированного обучения. Программированное обучение – организация учебного процесса по специальной обучающей программе, обеспечивающей самостоятельное приобретение знаний, навыков и умений [1].

Пособие разделено на 4 смысловых раздела, которые соединены последовательной логической связью: раздел 1 «Синдром эмоционального выгорания. Что это?»; раздел 2 «Причины возникновения СЭВ»; раздел 3 «Симптомы проявления СЭВ»; раздел 4 «Борьба с эмоциональным выгоранием». Каждый раздел содержит не только психологическую информацию, но и задания, которые направлены на формирование и развитие умений и навыков профилактики СЭВ, борьбы с ним. Задания включают в себя релаксационные упражнения, техники управления временем, тестирование, некоторые задания содержат открытые вопросы для рефлексивного размышления (примеры заданий: «Баланс реальный и желательный», тест на определение индивидуального стиля работы учителя Н.В. Ключевой, техника «Колесо баланса жизни», техника планирования времени по системе Франклина и т.д.). При программированном обучении формирование знаний и умений происходит одновременно. Знания усваиваются благодаря деятельности, т.е. при выполнении заданий, действий в ходе их применения. Для закрепления пройденного материала после каждого раздела предложены вопросы для самоанализа, которые могут служить не только внутренней обратной связью, но и сигналом к внешней обратной связи, т.е. мотивируют учителя обратиться к организаторам данного исследования, школьному психологу с дополнительными вопросами, просьбой о помощи.

После проведения второго констатирующего среза мы обобщили результаты, полученные при проведении комплекса методик. На основании этого можно наглядно представить динамику изменения выраженности синдрома эмоционального выгорания у учителей в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения формирующего эксперимента (рис. 1, 2).

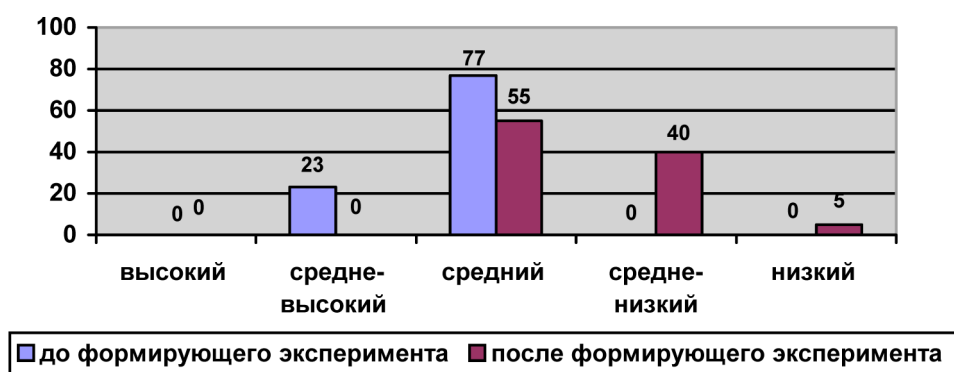


Рис. 1. Итоговый уровень СЭВ у экспериментальной группы учителей до и после проведения формирующего эксперимента (в процентах)

Из рис. 1 видно, что в экспериментальной группе учителей произошла динамика в изменении уровня выраженности синдрома эмоционального выгорания. Уменьшилось количество учителей, имеющих средний уровень выраженности СЭВ, на 22 %, учителей со средневысоким уровнем выраженности нет вообще, появились учителя со средне-низким и низким уровнем выраженности – 40 и 5 % соответственно.

Учителя со средним уровнем СЭВ (55 %) стремятся к частичному исключению эмоций из сферы профессиональной деятельности. Начинаются тенденция к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, ограничение своих профессиональных возможностей. Учителя испытывают душевное спокойствие и равновесие, но нередко появляются и чувство тревожности, и вспышки раздражения. Решают проблемы как конструктивным, так и неконструктивным путем, в целом имеют оптимистическую установку на появляющиеся трудности. В основном довольны жизнью и профессиональными достижениями.

Со средненизким уровнем СЭВ – 40 % учителей. Они чаще имеют душевную стабильность и спокойствие, редко может возникать беспокойство. Заинтересованы в ученике, но иногда испытывают и чувство безразличия. Наблюдается стремление к высоким профессиональным целям. Проблемы решают чаще конструктивным путем, реже неконструктивным.

С низким уровнем СЭВ – 5 % учителей. У них можно наблюдать высокий эмоциональный отклик, позитивные чувства к окружающим, заинтересованность работой и учениками. Адекватно оценивают себя, не считают свои профессиональные притязания главнее чужих притязаний. Спокойно относятся к ошибкам и промахам в профессиональной деятельности. Активная установка на возникающие трудности, чаще всего решение проблем конструктивное.

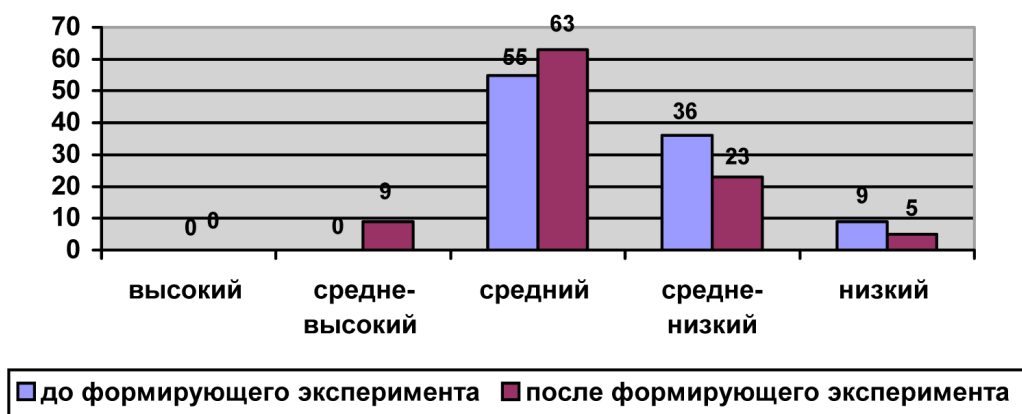


Рис. 2. Итоговый уровень СЭВ у контрольной группы учителей до и после проведения формирующего эксперимента (в процентах)

В контрольной группе также произошли изменения, но незначительные. Появилось 9 % учителей со средневысоким уровнем выраженности СЭВ, число учителей со средним уровнем увеличилось на 8 %, уменьшилось количество учителей, имеющих средненизкий и низкий уровни выраженности (9 и 4 % соответственно).

У учителей со средневысоким уровнем СЭВ (9 %) можно наблюдать нарастание конфликтных ситуаций, эмоциональное отстранение; установление эмоционального контакта не со всеми субъектами своей деятельности, а по принципу «хочу – не хочу». Отношение к работе как к достаточно важной составляющей жизни, часто работают до изнеможения – постепенное превращение в трудоголиков.

В целом результаты исследования свидетельствуют о понижении уровней выраженности СЭВ в экспериментальной группе и подтверждают, что самостоятельная работа учителей с пособием «Как не сгореть на работе?» является эффективным средством профилактики СЭВ.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Акиндинова И.А., Баканова А.А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика // Педагогические вести. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. № 25.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.

ОБ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

Д.А. Тихонова

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Сохранение границ психологического пространства для личности всегда остается актуальным. Это обеспечивает внутреннее спокойствие, автономность поведения, к тому же контролирует развитие и идентичность человека. Психологическое пространство, которое человек ощущает своим, позволяет ему обособиться, отграничиться от мира предметов, социальных и психологических связей его жизнедеятельности в широком смысле слова. В зависимости от того, воспринимается ли окружающий мир как чуждый или родственный, человек проявляет свою активность. Речь идет о понятии внутренней независимости от внешнего мира, другими словами, о психологической суверенности.

Биологические предпосылки теории психологической суверенности и понятие границ возникли в связи с изучением территориальности в работах К. Лоренца и Н. Тинбергена, Д. Мориса, В.Р. Дольника и других. Среди теорий личности исторически первой можно считать созданную У. Джемсом модель эмпирической личности. Теория психологического поля К. Левина, теория границ контакта в работах Ф. Перлза, теория личного пространства Р. Соммера считаются предпосылками формирования феномена суверенности.

Вопросы границ тела и души, пространства возникали в работах ученых Античности, на что указывают такие исследователи, как А.Н. Ждан, Т.Д. Марцинковская и др.

Исследователи Античности начинают косвенно определять проблемы личностного пространства и границ современной психологии. Это замечается в общей тенденции изучения той эпохи от зависимости между собой души и тела, то есть двух категорий в рамках одного общего, к исследованию границ между людьми, что подтверждается, например, интересом к взаимоотношениям людей в трудах Сократа. Термина суверенности или границ общения пока в литературе не отмечается, но понимание зарождается, как указано в работах Ф.И. Якушенко. Также мы замечаем, что возникает интерес к внутреннему миру как пространству, отграниченному от внешнего.

В эпоху эллинизма люди говорили о вере в себя, процессе индивидуализации, обособления собственных идей от общих. Идеи индивидуализации, индивидуальности начинают звучать в работах авторов того времени. С.К. Нартова-Бочавер отмечает, что в целом в архаичных культурах физические и психические явления, внешнее и внутреннее не отделены друг от друга [12].

Гартли объяснил психический мир человека. Он представил его как продукт работы организма – «вибраторной машины». Он писал, что вибрации внешнего эфира через нервы вызывают вибрации мозгового вещества, затем импульсы распространяются в мышцы. Наряду с этими движениями в самом мозге на основе закона ассоциаций возникают так называемые «спутники вибраций» – чувства, мышление. Гартли считал, что «психический мир человека складывается постепенно в результате усложнения первичных сенсорных элементов путём ассоциаций смежности элементов во времени» [20]. Таким образом, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер, «если до Нового времени понятие “психологическое пространство” было бы рассмотрено как избыточное, то в XVIII веке последовали социальные изменения, приведшие и к переосмыслению разных форм частного бытия. Появились границы между человеком и миром, а еще позже – и внутренние “перегородки” между субличностями (“вторичные психологические защиты”))» [12]. Замечается важность рассмотрения научных идей о внутреннем мире, о тех явлениях и событиях, которые в нем происходят.

В начале XIX века акцент в изучении психологических феноменов сместился к физиологии. Многие психологические явления были обоснованы сначала с технической точки зре-

ния, а затем плавно переводились на физиологическую. В рамках этих исследований мы обратили внимание на изучение пространства и границ. Появились границы между человеком и миром, уже тогда описывались исследования о влиянии на психику человека (его внутреннее пространство) внешних раздражителей, современное учение бихевиоризма. Утверждал границы между природой и человеком и Ч. Дарвин, описывая концепцию естественного отбора. Человек, по его мнению, должен был противостоять естественным правилам природы, обеспечить свое пространство безопасностью. К 70-м годам XIX века появилась потребность в том, чтобы разрозненные знания о психике объединить для изучения в особую научную дисциплину – психологию, основоположниками которой стали В. Вундт (1832–1920) и Ф. Brentано (1838–1917).

В начале XX века возникает несколько направлений в психологии, отличающихся друг от друга пониманием предмета психологии, методами исследования и системой основных понятий. Ученые в русле этих направлений активно исследуют проблему границ личности, появляются понятия личностного пространства и взаимодействия личности со средой.

Одним из первых на значение средовых условий в развитии личности человека обратил внимание У. Джемс, который подчеркивал важность существования границ: человек постоянно взаимодействует со средой, но при этом не сливается с ней. У. Джемс активно использовал понятия «интимность» и «отчужденность», «тождественность». Очень многие явления, в том числе и религию, он объяснял через аналогию и идентификацию, поиск подобного себе в другом.

В структуре личности он отмечал познаваемый элемент (эмпирическое Я) и познающий элемент (чистое Я). Эмпирическое Я включает в себя физическую, социальную и духовную личности. Физическая составляющая – это телесная организация, одежда, семья, произведения труда. Социальная личность заключается в том, что для человека важно, чтобы его признавали окружающие люди. Для каждого человека личность другого будет выглядеть по-своему. Духовная личность – это сознание и духовные способности.

Джемс считал, что удобно рассматривать личность как состоящую из 3 частей: составные элементы; чувства и эмоции, вызываемые ими (самооценка); поступки, вызываемые ими. А познающее «Я» отражается в эмоциях и самооценке. Он указывал на такую особенность, как возможность столкновения между собой разных личностей внутри человека.

Именно У. Джемс первым определил личность и ее развитие как возможность либо присваивать, либо отвергать различные компоненты среды. С этого времени ведется отсчет развития направления формирования понятия и концепции психологической суверенности [8].

Интерес к явлениям внутреннего мира прослеживался и в созданной теории поля Курта Левина. Он описал внутриличностные изменения через категорию напряжения и валентности. Позже он планировал изучать личность как пространство, которое ограничено структурированное, не бесконечно делимое, в котором можно выделить «единицы поля-времени», «психологические кванты». К. Левин отмечал, что существуют «три области, изменения которых могли бы представлять интерес для психологии личности: 1) «жизненное пространство» – человек и психологическая среда, как она существует для него (поле, включающее потребности, мотивы, настроения, цели, идеалы, состояния); 2) множество процессов в физическом или социальном мире, которые не оказывают влияния на жизненное пространство индивида в это время; 3) «пограничная» зона жизненного пространства: определенные части физического или социального мира все-таки оказывают влияние на жизненное пространство, например, посредством восприятия и ответных выполнений действия» [10].

Исследователь рассматривал в границах поля прошлое и будущее как существование в одно и то же время. В категории поля он выделял «ситуационные единицы» и наделял их протяженностью относительно поля и временных характеристик. Другими словами, «психологическая ситуация – это «срез» поля, или состояние жизненного пространства человека в данный момент» [10].

Исходя из его теории, становится понятным, что психологический мир человека способен изменяться с возрастом, влиять на поведение человека. Для жизненного пространства специфично расширение. К. Левин выделял три главных аспекта расширения поля: «1) границы

и дифференциация той области, которая для индивида носит характер нынешней реальности, 2) возрастающая дифференциация в измерении реальности – ирреальности, 3) расширение временного измерения, то есть “психологического прошлого” и “психологического будущего”, которые существуют как части жизненного пространства в данное время» [10].

Теория поля К. Левина послужила началом для возникновения гештальттерапии Фредерика (Фрица) Перлза. Ф. Перлз не проводил четкой границы между «самостью» (совокупность телесного, ментального и поведенческого проявления человека) и внешним миром. Он указывал на их взаимодействие, вводя понятие «границы контакта». Границы контакта обеспечивают взаимодействие и способны изменяться. «Контакт – сознание, соприкосновение или совершение действий с действительностью (взаимодействие). Граница контакта – это граница между организмом и окружающей средой, где и развиваются психологические события» [13]. Все мысли, чувства и действия человека имеют место только на границе контакта. Самость – это система контактов, имеющих место на границе в любой момент времени, она состоит из идентификаций и отчуждений.

Жизнь в обосновании Перлза складывается из ряда незаконченных и сменяющих друг друга гештальтов. Для объяснения он использовал термин ситуации. «Ситуация не сводится ни к полному пониманию функций организма, ни к самым совершенным познаниям о среде... Психологическая ситуация создается только взаимодействием организма и среды...» [13]. Таким образом, в работе Ф. Перлза уделяется особое внимание взаимодействию личности и среды.

Применительно к поведению человека понятие «личное пространство» было впервые использовано Р. Соммером [19], основоположником науки проксемики. Она изучает закономерности пространственного размещения и поведения людей в аспекте переживания ими субъективного комфорта, что достигается благодаря наличию у каждого невидимой пространственной «оболочки». Психологическое пространство личности можно соотнести с основными проявлениями психического: оно переживается субъектом как сохранное или нарушенное, что выражается в чувстве покоя или беспокойства, осознается вблизи своих границ и не осознается в тех областях, которые в последнее время не подвергались изменениям, выражается в поведении, направленном на объекты, значимые для внутреннего мира.

И. Альтман ввел термин «территориальность» и описал его основные черты. По результатам эмпирических исследований он выделил следующие факторы, воздействующие на личное пространство: индивидуальные (пол, возраст, социально-экономический статус, раса), личностные (творчество, интеллект, потребность достижений и общения, личностные нарушения, физическое состояние), межличностные (аттракция, множественные межличностные воздействия, структура группы) и, наконец, ситуационные – функции и задачи группы, в которой находится субъект.

И. Альтман дает следующее определение: «территориальность – это механизм регуляции границ между собой и другим, включающий персонализацию и обозначение определенного места или объекта и уведомление о “владении” им отдельным индивидом или группой» [19].

Таким образом, мы проследили возникновение терминологии, которая связана с концепцией психологической суверенности, от выяснения форм взаимодействия личности со средой до четкого понимания целостности границ контакта личности и возможностей изменения этих границ. Так шаг за шагом развивается формирование понятия психологической суверенности. Ученые выделяют понятия поля, или жизненного пространства, объясняют его зависимость в контексте конкретной ситуации. Появляется понятие идентичности, которая формируется у человека в процессе взаимодействия со средой. Описываются понятия пространства и территориальности с точки зрения расположения субъектов в пространстве, что также является элементами суверенности личности.

Понятия «субъективное бытие человека», «пространство», «дистанция», «границы», «барьеры» все чаще звучат в современной практической психологии. Из всех косвенно употребляемых вышеописанных терминов понятие пространства является ключевым в определении феномена психологической суверенности. Это подтверждается исследованиями современных зарубежных и отечественных авторов.

В концепции А.В. и В.А. Петровских сказано, что быть личностью – значит не только присваивать и персонифицировать нечто из среды, но также и транслировать что-то в социальный мир «от себя» [14]. В современной психологии появляется понятие «персонализация», которая с одной стороны, рассматривается как специфическая осознанная или неосознаваемая потребность человека, выражающаяся в стремлении к воспроизводству собственного бытия, к продолжению в других людях и в истории. С другой стороны, персонализация представляет собой постоянно продолжающийся процесс, который обогащается либо за счет изменения объекта, либо за счет изменения динамики самого этого процесса, который служит основой самореализации личности в целом. Изначально ученые описывали суверенность физического тела, как сохранение физических границ тела, его неприкосновенности. На это же указывают идеи концепции психоанализа, телесно-ориентированной психологии (Дж. Боулби, Э. Эриксон, в России – А.Ш. Тхостов, А.И. Захаров) [16].

Эти ученые указывают, что тело является механизмом для первичной идентификации личности. Человек сначала открывает свое тело, учится управлять им, затем проводит сравнение его с элементами окружающего мира, так и составляется Я-концепция личности. Телесность играет в онтогенезе психологического пространства следующие функции: установление контакта с собственными потребностями и частями тела (самопринятие); установление контакта с окружающей средой (предвосхищение изменений и получение обратной связи); обеспечение базового доверия к миру; развитие субъектности (независимости от среды и ее изменений); возможность исследовательской и конструктивной деятельности (целеполагание и «личное действие»).

Проблема суверенности территории прямо или косвенно затрагивалась в работах И. Альтмана, Э. Холла, Р. Соммера. В физическом пространстве личная территория обычно начинает выделяться по мере развития манипуляций, когда человек может перемещаться из одного места в другое, располагать свои вещи в необходимом пространстве. Так, территория обозначает факт существования других людей, которых нужно принимать во внимание.

Способность поддерживать, углублять и развивать межличностные отношения отмечалась Ю.Г. Абрамовой, В.В. Столиным. Люди во время общения включаются в психологическое пространство личности. Возникают вопросы референтности групп, отчужденности, одиночества личности.

Наиболее ярко и обширно сформировано понятие психологической суверенности и описана концепция этого феномена у С.К. Нартовой-Бочавер, которая является первым теоретиком в России, соединившим имеющиеся данные по этой проблеме в общую теорию. С.К. Нартовой-Бочавер условно выделены шесть измерений психологического пространства личности, которые отражают физические (территориальные и темпоральные), социальные и духовные аспекты человеческого бытия: это физическое тело, территория, личные вещи, привычки, друзья и вкусы. Психологическое пространство развивается в онтогенезе при появлении новых измерений и переносе своих границ из уже существующих измерений.

У этого автора впервые представлено полное, емкое сформированное понятие интересующего нас феномена. По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, психологическая (личностная) суверенность – это способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанная на обобщенном опыте успешного автономного поведения. Суверенность проявляется в уверенности человека в том, что он поступает согласно собственным желаниям и убеждениям, в переживании ощущения уместности в пространственно-временных и ценностных обстоятельствах своей жизни [12].

Так, мы обобщили теоретические исследования и сделали акцент на истории формирования понятия психологической суверенности. Проследили и описали этапность изменения косвенных понятий, описывающих проблематику психологической суверенности, провели параллели похожих понятий с рядом концепций разных ученых и разных направлений психологии.

В настоящее время исследуются психологические последствия нарушения психологической суверенности личности, физических границ личности, территориальных границ личности. Также исследуется искажение телесных границ при разных вариантах взаимоотношения родителей

и детей. Влияние перенаселенности как факт нарушения границ личного пространства вызывает интерес ученых разных стран, становятся актуальными для изучения вопросы подчинения законам как факт нарушения собственной психологической суверенности личности. Вопросы, связанные с собственным распорядком дня, привычками, установками, личными предметами, которые обеспечивают субъективное благополучие личности попадают в зону экспериментов современных психологов. Недостаточная диагностическая база изучения психологической суверенности и проблемы выбора метода изучения психологического пространства личности делают этот феномен актуальным и привлекательным для современных исследователей.

Библиографический список

1. Абрамова Ю.Г. Психология среды: истоки и направления // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 130–137.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: пер. с англ. / под ред. К.И. Мещанского. М.: Просвещение, 1995. 321 с.
3. Александрова Н.Х. Особенности субъектности человека на поздних стадиях онтогенеза: учебное пособие. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 158 с.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Изд. 3-е, доп. М.: Просвещение, 2003. 560 с.
5. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1993. Т. 14, № 6. С. 3–15.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Мир, 2003. 330 с.
7. Валединская О.Р., Нартова-Бочавер С.К. Личное пространство человека и возможности его «измерения». М.: Академкнига, 2002. 98 с.
8. Джемс У. Психология: пер. с англ. / под ред. И.Ю. Парнина. М.: Мир, 2002. 245 с.
9. Ждан А.Н. История психологии: учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
10. Левин К. Теория поля в социальных науках / под ред. К.Л. Рыкова. СПб.: Вентана, 2000. 200 с.
11. Марцинковская Т.Д. История психологии: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2001. 544 с.
12. Нартова-Бочавер С.К. К проблеме метода изучения психологического пространства личности. М.: Лидер, 2003. 145 с.
13. Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П. Опыты психологии самопознания: пер. с англ. / под ред. К.Л. Мильченко. М.: Коллекция, 1993. 354 с.
14. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. М.: ОТК, 1984. 234 с.
15. Смит Р. История психологии: пер. с англ. / под ред. В.А. Соболева. М.: Вентана, 2004. 245 с.
16. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Дрофа, 2002. 127 с.
17. Шилкина И.С. История и теория развития психологии: учебное пособие. М.: МИИТ, 2005. 258 с.
18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под ред. К.И. Климова. М.: ВЕСТА, 1996. 200 с.
19. Якушенко Ф.И. История психологии: учебное пособие. М.: МИИТ, 2002. 300 с.
20. Ярошевский М.Г. История и теория психологии. М.: Просвещение, 1996. 100 с.
21. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX века. М.: Просвещение, 1996. 200 с.

РАЗВИТИЕ ВАРИАТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Ю.С. Филиппова, Н.Б. Тимофеева, Т.А. Сентябова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Одной из насущных задач школы было и есть раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, готового к жизни в высокотехнологичном и конкурентном мире. Эта задача в настоящее время приобретает особую значимость еще и потому, что школьное обучение призвано готовить выпускников к выбору собственного жизненного пути, профессиональной подготовки, умело реагировать на различные жизненные ситуации.

Нормативным документом, который составляет основу начального образования, а именно Федеральным государственным образовательным стандартом 2012 года, предъявляется тре-

бование воспитать человека, способного многовариантно мыслить, быстро находить решение поставленной проблемы.

Процесс решения обозначенной задачи начинается задолго до поступления ребенка в школу, но под влиянием обучения начинается активная перестройка всех познавательных процессов. Младший школьный возраст – благодатный для реализации вариативного подхода в обучении, в рамках которого каждый ученик может находить несколько способов решения поставленной учебной задачи, исходя из своих личностных характеристик и способностей, уровня знаний и владения материалом.

Все вышесказанное обусловило актуальность темы исследования, посвященной изучению проблемы формирования и развития вариативности мышления младших школьников в процессе обучения математике.

Теоретической основой исследования послужили работы А.Д. Алферова, А.А. Люблинской, Р.С. Немова и др., занимающихся проблемой развития вариативности мышления у младших школьников.

В своей работе мы провели анализ определений «мышления» и «вариативности мышления». Мышление будем понимать как «процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» [3], а вариативность мышления – как «способность человека находить разнообразные решения». Данное определение было предложено Е.А. Посоховой. Вариативность мышления определяет возможности личности творчески мыслить. Этому в первую очередь способствует математика.

В обучении математике существенная роль отводится текстовым задачам. Это объясняется их большой воспитательной и образовательной ролью. Решение текстовых задач помогает раскрыть основной смысл арифметических действий, конкретизировать их, связать с определенной жизненной ситуацией. Например: «В саду 16 яблонь. Под каждое дерево нужно вылить по 10 вёдер воды. Сколько вёдер воды нужно принести, чтобы полить все эти яблони?» [2, с. 8].

Задачи способствуют усвоению математических понятий, отношений, закономерностей. При решении задач у учащихся развиваются произвольное внимание, наблюдательность, логическое мышление, речь, сообразительность, происходит формирование таких процессов познавательной деятельности, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, что, в свою очередь, связано с вариативностью мышления младшего школьника.

Одну и ту же задачу можно решить разными способами. При этом можно использовать различные методические приёмы, позволяющие показать учащимся разные способы решения одной задачи [1]:

- пояснение готовых способов решения задачи;
- разъяснение плана решения задачи;
- соотнесение пояснения с решением задачи;
- продолжение начатых вариантов решения задачи;
- нахождение «ложного» варианта решения из числа предложенных;
- использование записи-подсказки;
- заполнение схемы выражений, записанных по данной задаче.

Каждый прием имеет положительные стороны. Эти приемы не являются универсальными. Использование их может варьироваться учителем в зависимости от дидактических задач. Но несомненно то, что использование этих приемов в процессе обучения решению текстовых задач включает учащихся в поисковую деятельность, тем самым создаёт условия для развития их мышления.

Использование перечисленных методических приемов в процессе обучения решению текстовых задач создает условия для формирования умений планировать и контролировать свою деятельность, овладевать приёмами самоконтроля (проверка задачи, прикидка задач). У младших школьников воспитывается настойчивость, развивается интерес к поиску решения задачи.

Таким образом, развитие вариативности мышления на уроках математики через решение текстовых задач способствует развитию интеллекта, дает возможность для самостоятель-

ного обучения, благоприятствует разностороннему развитию личности ученика. Это связано с тем, что данный возраст является сензитивным для формирования стойких познавательных потребностей и интересов.

На практике можно наблюдать, как однообразие в подходе к поиску решения способствует развитию шаблонности мышления. И действительно, опыт пребывания нами в рамках педагогической практики в школе показывает, что шаблонность мышления весьма характерна для многих школьников. Часто, например, школьники начинают решать незнакомую им задачу тем способом, который им «первым пришел в голову». На этом этапе процесса обучения решению задачи и проявляется профессиональное искусство учителя, который сможет повернуть ситуацию в сторону ответа на вопрос, почему так решили.

Для выявления уровня развития вариативности младших школьников мы в своей работе применяли следующие методики: «Исследование быстроты мышления» И.И. Черемискиной, «Исследование влияния прошлого опыта на способ решения задач» А.С. Лачинса, методику исследования степени сформированности словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацвявичене, тест Гилфорда, модифицированный Е. Туник, выбор которых основан на возможности получить устойчивые показатели, а также они являются валидными и надёжными при интерпретации результата.

Апробация выбранных методик проводилась в МБОУ «Средней общеобразовательной школы №16 им. Д.М. Карбышева» г. Черногорска Республики Хакасия среди учащихся третьих классов.

Полученные результаты работы по представленным методикам позволили нам сделать заключение о том, что способность учащихся находить различные способы решения развито не в полной мере у большинства из них.

Интересные данные дала методика А.С. Лачинса, так как 69 % испытуемых (данные по двум выборкам) показали низкий уровень, что означает проявление такого качества мышления, как ригидность. Это проявляется в том, что детям трудно перестроиться на новый способ действия, отличный от шаблона, дети действуют по образцу, идя по пути наименьшего сопротивления.

В результате анализа сложившейся ситуации нам пришла идея: необходимо проводить уроки-бенефисы одной задачи. Такой урок предполагает, что героем является задача, которую нужно не только решить, но и представить решения в разных вариантах (арифметическом, алгебраическом, комбинированном, графическом). На этом уроке учащиеся могут выполнять рисунки по задачной ситуации, а также обсуждать наиболее красивое с точки зрения математики решение. Может быть и составление подобной задачи. Такие уроки могут способствовать развитию вариативности мышления младших школьников. В результате мы наблюдали проявление положительной динамики по методике А.С. Лачинса, а также проявление интереса к процессу решения задачи.

По нашему мнению, важно предоставлять ученикам возможность выбора при решении задач через повышение вариативности заданий. В рамках педагогического процесса учителю необходимо добиться того, чтобы учащиеся могли видеть задачу (жизненную ситуацию) разносторонне, так как при наличии интеллектуальной лабильности у учащихся проявляется способность выдвигать разнообразные идеи, рассматривать проблему с разных позиций, использовать разнообразные стратегии решения задачи, что, несомненно, является важным в развитии личности. С учетом требований современной жизни формирование вариативного мышления у младших школьников является приоритетным в деятельности педагогов, а одним из наиболее оптимальных средств является текстовая задача.

Библиографический список

1. Дроботенко Н.М. Нестандартный урок математики по теме «Решение задач разными способами» // Начальная школа. 2005. № 1. С. 58–61.
2. М.И. Моро, А.М. Пышкало. Методика обучения математике в 1–3 классах. М.: Просвещение, 1978.
3. Тимофеева Н.Б., Филиппова Ю.С. Развитие вариативности мышления младших школьников // Современные наукоемкие технологии. 2014. № 12 (1). С. 92–93.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ КОМПЛЕКС СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК

А.А. Шабанова, Е.С. Панкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Зрительно-моторная координация играет важную роль для первоклассника в успешном овладении учебными навыками, в особенности письмом. Как показывает практика, многие дети 6–7 лет имеют недостаточный уровень развития зрительно-моторной координации. Это проявляется в неточности, кривых линиях, затруднении при вырезании различных фигур и отражается в первую очередь на письме ребенка [1].

К сожалению, не все первоклассники к моменту поступления в школу имеют достаточный уровень развития зрительно-моторной координации. Развитие последней необходимо не только первоклассникам, осваивающим сложнейший навык письма, но и всем учащимся начальной школы, поскольку развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития детей.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что уровень развития зрительно-моторной координации школьников будет более высоким, если с учащимися будут проводиться комплексные занятия, включающие в себя специальные задания и упражнения, направленные на развитие мелкой моторики рук (лепка из пластилина, работа с крупой, пальчиковые игры и пальчиковая гимнастика).

В ходе исследования мы выявили уровни развития зрительно-моторной координации по 4 методикам: мотометрический тест, зрительно-ручная координация, тест на ручную скорость (работа со спичками), тест на координацию и точность движений (работа с деревянным яйцом и указкой). Базой исследования явилось МБОУ «Козульская СОШ № 2» (учащиеся 1 класса в количестве 20 человек). Проанализировав время выполнения задания, качество обведения круга, точность попадания в центр мишени и количество ошибок при перемещении деревянного яйца нами были выделены 3 уровня зрительно-моторной координации младших школьников – высокий, средний и низкий (высокий – от 37 до 54 балла, средний – от 18 до 36 баллов, низкий – 0–17 баллов).

В результате проведенного констатирующего среза были получены следующие данные: низкий уровень зрительно-моторной координации показали 20 % учащихся контрольной группы и 30 % учащихся экспериментальной группы класса, 70 % учащихся контрольной группы и 60 % экспериментальной группы показали средний уровень развития зрительно-моторной координации, и только по 10 % учащихся контрольной и экспериментальной групп класса показали высокий уровень зрительно-моторной координации. Таким образом, у 90 % школьников отмечается низкий и средний уровни изучаемого показателя в обеих группах (контрольной и экспериментальной).

Плохая координация движений руки и глаза вызывает ухудшение качества и снижение темпа выполнения необходимых заданий, тормозит развитие графического навыка, следовательно, необходима тренировка мелких мышц кистей рук, развитие их мелкой моторики. Правильное развитие последней помогает согласованному движению рук и глаз, зрительно-моторной координации. Для осуществления этой цели была разработана и реализована программа формирующего эксперимента, при проведении которого мы использовали следующие виды работ: лепка из пластилина, поделки из круп, пальчиковая гимнастика и пальчиковые игры.

Основные усилия педагога, стремящегося развить зрительно-моторную координацию, должны быть направлены на развитие главного органа осязания – руки, благодаря которому возникает первое представление о предмете и возможности его использования. Для развития тактильно-двигательных ощущений используется лепка из пластилина, которая является одним из востребованных способов развития мелкой моторики кистей рук у детей. В программе предлагается выполнить поделки плоские и объемные, а также комбинированные поделки с совместным использованием крупы и пластилина. Это способствует активизации зрительного восприятия и повышению

числа работающих мелких мышц кисти руки, т.к. крупа – это мелкие частицы разной формы: призматичной (греча), округлой (горох), вытянутой (рис). При работе с ними ребенок использует всю свою ловкость и умелость, поделки из круп развивают усидчивость, терпение, внимательность [3].

При лепке из пластилина и выполнении поделок из круп происходит согласованное движение рук, зрительного и двигательных анализаторов, развитие зрительно-моторной координации [2]. Пальчиковые игры и пальчиковая гимнастика способствуют развитию ловкости рук, умению управлять ими при какой-либо деятельности. Кроме этого, данный вид деятельности не требует большого количества времени и может использоваться на каждом уроке, быть включенным в физминутку как одно из постоянных упражнений. В программе предложены пальчиковые игры и пальчиковая гимнастика без использования посторонних предметов. Они подобраны так, чтобы при их выполнении развивался мышечно-связочный аппарат рук, совершенствовался графический навык школьников [1].

Во время одного занятия учащиеся выполняли поделку по образцу и указаниям педагога, используя при этом необходимые материалы. Если поделка была небольшая по объему, то за одно занятие учащиеся могли выполнить несколько таких работ. Для разминки кистей рук использовалась пальчиковая гимнастика, которая предполагала построение фигур в воздухе. Также для отдыха использовалась пальчиковая игра, предполагающая иллюстрацию истории в стихотворной форме при помощи рук школьников.

Для определения эффективности разработанной программы мы провели повторный констатирующий срез по тем же методикам [1].

Суммирование баллов каждого уровня по всем методикам позволяет заключить, что после формирующего эксперимента детей с низким уровнем в экспериментальной группе класса стало на 20 % меньше, а с высоким на 20 % больше, чем до его проведения. Таким образом, в экспериментальной группе заметна положительная динамика в изменении уровня развития зрительно-моторной координации после проведения формирующего эксперимента (между экспериментальной группой до и экспериментальной группой после было выявлено различие в уровнях зрительно-моторной координации на 95 % достоверности). Изменения в контрольной группе менее значительны и недостоверны.

Анализ результатов второго констатирующего среза подтверждает нашу гипотезу: уровень развития зрительно-моторной координации школьников будет более высоким, если с учащимися будут проводиться комплексные занятия, включающие в себя лепку из пластилина, выполнение поделок их круп, пальчиковые игры и пальчиковые упражнения.

Библиографический список

1. Гуров В.А., Смирнов А.И., Подоппелова Н.Н. Комплексная методика формирования универсальных графических навыков у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников: методические рекомендации. Красноярск: ККИПК, 2012.
2. Кольцова М.М., Рузина М.С. Страна пальчиковых игр. СПб., 1997.
3. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей. М.: Книголюб, 2007.

ВОСПИТАНИЕ ВЕЛИКОДУШИЯ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Л.В. Юшкис

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент

Е.В. Гордиенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Одна из важнейших целей воспитания – ориентация ребенка на общечеловеческие ценности. Сегодня все большее распространение в детской среде получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Причин этому много – СМИ, различные отрицательные семейные ситуации, негативная окружающая обстановка и т.д.

Великодушие – свойство характера, выражающееся в бескорыстной уступчивости, снисходительности, отсутствии злопамятства, в способности жертвовать своими интересами [2].

Великодушие – положительное моральное качество; форма проявления человечности в повседневных взаимоотношениях людей [3].

При воспитании такого качества, как великодушие, нужно научить школьников уважать главным образом не только себя, но и окружающих его людей, независимо от того, какой у них возраст, национальность и положение в обществе.

Ведь быть великодушным человеком – значит, поднимая человека на свой уровень, пытаться взглянуть на мир его глазами и уважать его; делиться с ним тем, что есть у себя, и делать это безвозмездно, ненавязчиво и бескорыстно; уметь жалеть и понимать других людей; подбадривать, подставлять им плечо в трудную минуту; уметь хвалить искренне, без зависти.

Так как и в младшем школьном возрасте происходит формирование характера, нужно выработать у детей положительные черты и побуждать к правильному отношению, моральным ценностям другого человека.

Великодушие включает в себя ряд таких нравственных качеств человека, как: щедрость, доброта, искренность, совесть. Необходимо обязательно развивать эти качества, стремиться к их совершенствованию, а не утрачиванию. А классный руководитель должен принимать главное участие в воспитании доброго отношения, в первую очередь к одноклассникам. Достижению этого может способствовать внеклассная деятельность и различного рода игровые приёмы, методы, мероприятия, которые учитель проводит непосредственно в классе, на уроках либо праздниках.

Можно предложить несколько методических приёмов.

«Утро начинается с улыбки». Каждый день в начале первого урока предлагать детям посмотреть друг на друга поздороваться и улыбнуться [1].

Дискуссия «Что значит уважать человека?». Уважение – это готовность в любое время оказать помощь и поддержку. Согласны ли вы с этим определением, или его необходимо дополнить и изменить? Дети высказывают своё мнение, выводят понятие, что такое уважение. Уважение – почтительное отношение, основанное на признании чьих-нибудь достоинств. Уважать – принимать во внимание и соблюдать чьи-либо интересы. Обсуждение по теме «Уважительное отношение друг к другу».

Игра «Наше созвездие». Цель: научить видеть сходства и различия с другими людьми; формировать навыки точного межличностного восприятия. Дети объединяются в созвездия, но не одно общее, а в несколько. Каждый из них – отдельная звёздочка, которая может объединяться с другой в какое-нибудь созвездие. Число звёздочек в созвездии может быть разное, которое задаёт учитель. По хлопку, как только называется число, происходит объединение. Объединиться можно по-разному, кто как придумает, главное, суметь найти общий признак.

«Обида». Каждый ребёнок имеет право на чувство обиды. Совместно с детьми можно выработать такое правило (способ избавления от чувства обиды): «Ты обиду не держи, поскорее расскажи» [1].

«Мусорное ведро». Учитель ставит на середину класса небольшое ведёрко и предлагает детям поразмыслить, зачем человеку нужно мусорное ведро и почему необходимо постоянно освобождать его от мусора. Потом детям предлагается представить себе жизнь без мусорного ведра, когда мусор постепенно наполняет комнаты, становится тяжело дышать, передвигаться, люди начинают болеть. Но ведь так же и с чувствами. У каждого из нас скапливаются чувства, часто ставшие ненужными и бесполезными. И некоторые любят копить эти чувства, например, копить свои обиды или страхи. Предлагается детям выбросить ненужные обиду, гнев, страх в «мусорное ведро». Для этого дети на листочках бумаги записывают чувства, от которых они хотят освободиться, например: «Я обижаюсь на ...», «Я злюсь на...», «Я боюсь...». Затем сворачивают листочки комочками, выбрасывают в мусорное ведро, а дежурный выносит это ведро в мусорный ящик [1].

Библиографический список

1. Лиманская, Е.В. Формирование толерантности у младших школьников [Электронный ресурс]. URL: http://vashaidea1.blogspot.ru/p/blog-page_23.html - статья в интернете.
2. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М., 1935–1940.
3. Этика: энциклопедический словарь / под общ. ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001.

Раздел 2.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ОЗВУЧИВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.А. Аверина

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

Н.В. Кулакова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Развитие речи – это та необходимая составная часть содержания, то звено, которое органически связывает все части начального курса языка и объединяет их в учебный предмет – русский язык. Наличие этого связующего звена открывает реальные пути осуществления межпредметных связей и создания системы занятий по развитию речи, единой для уроков грамматики и правописания.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [4, с. 36].

Исследователи (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба и др.) отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания. Работа по развитию устной речи должна строиться в единстве с развитием мышления школьника и формированием его личности.

Развитие речи учащихся – это длительный процесс, требующий систематической и целенаправленной работы учителя, использования им разнообразных приёмов, средств и методов [3, с. 256]. В качестве одного из таких приемов можно рассматривать прием «озвучивание» (озвучение – процесс создания окончательного (конечного) варианта фонограммы фильма, телевизионной или радиопередачи, который получается путём сведения (перезаписи) всех исходных элементов, составляющих звуковой ряд, на единый носитель – магнитный или фотографический) видеофильмов (мультфильмов).

Мультипликация как одна из форм экранного искусства представляет собой синтетический вид, объединяющий живопись, графику, музыку, литературу, элементы театра и танца. Выразительно-изобразительные средства каждого из этих видов искусства по-своему (очень разнообразно и богато) воздействуют на представление, воображение, зрительную память, мыслительную активность, раскрытие творческого потенциала.

В процессе озвучивания видеофильмов можно применять следующие подходы.

1. Одноголосое озвучивание, выполненное одним человеком. Такое озвучивание можно использовать при работе с документальными фильмами. Учащиеся подбирают фильм, собирают материал по данной теме, затем выполняют работу по озвучиванию. Поскольку в учебники литературы включены тексты о природе, то поиск, анализ дополнительной информа-

ции, полученной из других источников, будет способствовать не только развитию информационной компетентности учащихся, но и формированию у них единой картины мира.

2. Многоголосое закадровое озвучивание, в котором можно услышать приглушенные оригинальные голоса. Данный вид озвучивания можно использовать в процессе работы с зарубежными видеофильмами. Если учащиеся могут перевести реплики героев, то сначала идет процесс перевода, а затем наступает процесс озвучивания. Если навык перевода отсутствует, то учащиеся, просматривая фильм, анализируют действия героев, самостоятельно составляют текстовое сопровождение. Во втором случае создается оригинальный текст с опорой на кадры фильма.

3. Дубляж (липсинг). Многоголосое озвучивание, когда абсолютно не слышно языка оригинала, при этом все остальные звуки должны сохраняться и должен сохраняться липсинг (от слова липс-губы), т.е. у зрителя должно создаваться впечатление, что актер говорит на родном зрителю языке. Если на «фоне», даже немножко, слышны оригинальные голоса, это уже не дубляж – это закадровый перевод. Необходимо, чтобы голос дублера совпадал с оригиналом по тембру, темпераменту, переведенный текст приводят в соответствие с движением губ персонажа [2, с. 298].

Чтобы процесс озвучивания мультфильма стал для учащихся понятным и осознанным, с учениками проводится подготовительная работа, включающая следующие этапы:

- восприятие текста;
- проверка качества восприятия;
- характеристика героев с привлечением текста;
- анализ действий и слов одного из героев в названной учителем ситуации;
- демонстрация поведения героя;
- анализ соответствия показа смыслу отрывка из мультипликации [1].

В процессе работы учащиеся анализируют разные речевые конструкции, выбирая наиболее удачные. Учитель оказывает дифференцированную помощь в построении речевых высказываний, которые должны соответствовать требованиям (содержательность, логичность, точность, богатство, ясность, выразительность, правильность), предъявляемым к устным высказываниям.

Таким образом, мультипликация в условиях современно организованного педагогического пространства в единстве учебной и внеучебной деятельностью представляет собой эффективное средство развития речи детей младшего школьного возраста. Главным принципом успешности реализации данной идеи является создание позитивной эмоционально–психологической атмосферы, способствующей самораскрытию детей через коммуникативное взаимодействие.

Библиографический список

1. Бабкина И.В. Методика работы по развитию воображения у учащихся посредством использования приемов словесного рисования, драматизации и выразительного чтения // Социальная сеть работников образования. 2015. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2015/04/12/metodika-raboty-po-razvitiyu-voobrazheniya-u-uchashchih-sya>
2. Кулакова Н.В. Развитие связной устной речи младших школьников посредством озвучивания видеофильмов // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации. Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2014. С. 297–299.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1974. 256 с.
4. Минеева Ю.В., Салихова З.М., Левшина Н.И. Инновационные формы работы по речевому развитию дошкольников // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7. С. 35–37. URL: http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=5542

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.Е. Акинина

Научный руководитель канд. филол. наук, доцент

Г.С. Спиридонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Никто не станет спорить с тем, что школьников необходимо приобщать к культуре. Почему культурное развитие детей по-особенному актуально в наше время?

Мы живем в мире информационных технологий. Они проникли во все сферы деятельности, в том числе и в образовательную. И, разумеется, сформировали определенные тенденции в школьном образовании (смещение акцентов с передачи информации на обучение ее получению и использованию; стремление преодолеть негативное влияние на подрастающее поколение всеобщей коммерциализации и достижений технического прогресса и др.; выдвижение на первый план экологического воспитания и др.) [1].

М.П. Воюшина в статье «Вызовы времени и учебники нового поколения по литературному чтению» (2007) пишет о том, что в современном мире на первый план выходит проблема повышения ответственности человека за самого себя, за то, как сложится его жизнь и жизнь тех, кто от него зависит, за свой внутренний мир, за свой культурный уровень [1].

При этом в образовании отмечается, во-первых, отсутствие должного внимания к гуманитарной сфере в целом и к художественному способу познания в частности и как, следствие, недооценка важности эмоциональных переживаний в становлении личности; во-вторых, чрезмерная логизация учебного материала для младшего школьного возраста [1].

М.П. Воюшина вводит понятие «культурное поле» и настаивает на том, что школа должна сосредоточиться на его формировании, чтобы ликвидировать названные «минусы».

Перед тем как приступить к объяснению понятия «культурное поле», выясним, что такое культура.

Термин «культура» достаточно обширный. Вот одно из его толкований, приведенное в словаре С.И. Ожегова: «совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей» [7].

В словаре по культурологии П.Д. Гуревича (1996) даётся несколько определений, но мы остановимся на одном, наиболее полном, на наш взгляд: «Культура – конкретно-системный способ воспроизводства (культивирования) определенных человеческих качеств, свойств и их комплексов» [4].

Разумеется, человек не может постичь культуру в полном ее объеме и разновидностях. Однако он может и должен, руководствуясь своими интересами и убеждениями, выбрать из пространства культуры то, что ему по душе.

Нужно разобраться, что включает в себя культурное пространство и с какими еще понятиями оно связано. В книге «Методика обучения литературному чтению» под редакцией М.П. Воюшиной [6] прослеживается тесная взаимосвязь терминов «пространство» и «среда». И на основании этой взаимосвязи возникает новое понятие – культурное поле.

Объем художественного пространства составляют различные виды искусства (литература, музыка, живопись и т.д.). Среда – это окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий. Художественная среда – посредник между личностью и пространством художественной культуры. В художественной среде можно выделить четыре блока.

1. Общественные институты: семья, дошкольные образовательные учреждения, школа, учреждения дополнительного образования. Общее для них – длительное и целенаправленное общение с ребенком, забота о его воспитании и развитии, учет его индивидуальных особенностей.

2. Учреждения культуры: библиотеки, театры, музеи, цирк, кинотеатры. Общим для данных учреждений являются эпизодичность общения с ребенком и массовость – ориентация на возрастные, а не на индивидуальные особенности слушателей, зрителей, читателей.

3. Средства массовой информации: телевидение, радио, периодическая печать, Интернет имеют множество функций, одна из которых – приобщать детей к искусству.

4. Стихийные детские объединения. В отличие от трех вышеназванных блоков, где среда специально создается и организуется взрослыми для детей с целью трансляции ценностей старшего поколения, здесь сообщество детей формируется на основе общности интересов. Как правило, ценности, исповедуемые в таких группах, далеко не всегда совпадают с ценностными ориентациями, формируемыми семьей и школой.

Таким образом, художественная среда активно воздействует на ребенка. Она может привить любовь к высокому искусству или приобщить к культуре массовой. Перед ребенком стоит задача решить, что из этого пространства он возьмет, и это станет его личным достоянием, а мимо чего пройдет.

Пространство культуры, присвоенное личностью, Воюшина называет культурным полем [6]. Культурное поле личности обладает индивидуальным объемом, оно динамично и в идеале должно стремиться к расширению.

Для культурного поля существенными характеристиками оказываются потребности, интересы, мотивы, а особенно важными показателями его сформированности являются ценности и активность личности, проявляющаяся в культуросообразном поведении, творчестве, расширении собственного кругозора, сохранении и созидании культурных ценностей.

Потребности и интересы способствуют избирательности «принимаемых» из культурной среды воздействий. Мотивация и способность к целеполаганию делают процесс овладения культурным полем целенаправленным. Активность личности способствует интенсивности данного процесса, а наличие исходных знаний и умений делают этот процесс качественным и содержательным [3].

М.П. Воюшина считает, что формирование культурного поля в рамках одного школьного предмета невозможно, так как это сложная задача. Для её решения Воюшина предлагает метаметодический подход. Метаметодика предполагает установление общих и близких целей школьных дисциплин, содержательных межпредметных связей и за счет интеграции на уровне целей, содержания и методов обучения так организовать деятельность обучающихся, чтобы стимулировать развитие личности. Примером реализации метаметодического подхода на уроках литературного чтения могут являться метод проектов и анализ произведения в историко-культурном контексте.

Главная задача школы – помочь учащимся стать достойными представителями социума, порядочными и успешными людьми. А это предполагает наличие ценностей, активности, потребности к творчеству и саморазвитию.

Библиографический список

1. Воюшина М.П. Вызовы времени и учебники нового поколения по литературному чтению // Вестник Герценовского университета. 2007. С. 52–55.
2. Воюшина М.П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников: монография. СПб.: Сударыня, 2007. 320 с.
3. Воюшина М.П. Структура культурного поля школьника в статике и динамике // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника: материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 15–16 февраля 2006 г.). СПб., 2006, С. 5–10.
4. Гуревич П. Словарь по культурологии. 1996.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних учебных заведений. М., 2001.
6. Методика обучения литературному чтению: учебник для студентов высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование» / М.П. Воюшина и др.; под ред. М.П. Воюшиной. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2013. 283 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 75 500 слов и 7 500 фразеологических выражений. М.: Азъ, 1993. 956 с.

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СИНТАГМАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Т.И. Евдокименко

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

О.А. Автушко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании. Человек всю жизнь совершенствует свою речь, овладевая всеми богатствами языка.

В детском возрасте границы между пассивной и активной частями личного словарного запаса школьника очень подвижны: активный словарь увеличивается как за счет новых слов, так и за счет перехода слов из пассивной в активную часть личного словарного запаса. Уровень развития словарного запаса младших школьников является показателем их речевого развития, в связи с этим проблема совершенствования словаря, особенно его активизация, приобретает особую значимость.

Актуальность данной проблемы была подтверждена данными нашего исследования, которое было проведено на базе МБОУ ОУ «Гимназия №16» Центрального района города Красноярска, испытуемыми были учащиеся 3 классов в возрасте 9–10 лет.

Основным методом исследования на этапе констатирующего эксперимента был праксиметрический метод (анализ детских работ).

Для выявления состояния словарного запаса учащихся мы воспользовались методиками оценки уровня развития речи у младших школьников, предложенными Р.С. Немовым.

Анализ результатов констатирующего среза выявил, что преобладает низкий и средний уровни развития словарного запаса младших школьников. Причём уровень развития пассивного словаря выше уровня активного.

В методике преподавания русского языка определяются причины, в силу которых личный словарный запас учащегося не переходит из пассивного в активный. В частности, М.Т. Баранов выделяет социальные (табу, запрет на употребление отдельных слов) психологические (стеснительность детей употреблять те или иные хорошо знакомые слова) и методические (необученность школьников сочетаемости слов, выбору слов в зависимости от сферы коммуникации) причины.

Чтобы слово стало активной единицей речи, мало знать его значение (или значения). Кроме общих грамматических закономерностей, необходимо знать, как употребляется то или иное слово, в какие сочетания и с какими словами оно вступает, каковы границы сочетаемости слов, условия и особенности их использования и т.д.

Начальная школа должна работать не только над грамматической, но и над лексической сочетаемостью как одной из важнейших проблем обучения школьников языку.

Учитывая всё вышесказанное, мы подобрали комплекс синтагматических упражнений, ориентированных на овладение учащимися лексической и грамматической валентностью.

Синтагматическое направление в методике обогащения словарного запаса предусматривает работу над контекстным употреблением слов: над точностью и целесообразностью употребления слов в зависимости от цели, темы, ситуации и стиля создаваемого текста.

В группу упражнений, направленных на освоение лексической сочетаемости, были включены два вида заданий: первый вид предполагал использование языкового фона со свободной сочетаемостью слов, второй – с ограниченной сочетаемостью. Приведём примеры упражнений этого вида.

1. Составить словосочетания из данных слов, объединяя их по смыслу: писать, идти, читать, грести – бегло, быстро, сильно, красиво; день, солнце, ночь, река, поле, птицы – певчие, колхозное, тёплая, лунная, яркое, летний.

2. Найди третье лишнее: А. Потупить глаза; потупить голову; потупить руку. Б. Разинуть глаза; разинуть рот; разинуть пасть. В. Заклятый враг; закадычный друг; закадычный враг.

3. Упражнения, направленные на освоение школьниками грамматической сочетаемости слов, были представлены таким языковым фоном, который в речевой практике младших школьников провоцирует значительное количество грамматических ошибок. Например: составить словосочетания: к данному главному слову подобрать подходящее по смыслу зависимое: Радоваться... (приезд брата), верить... (победа), удивляться... (успех товарища), помогать... (одноклассник).

На этапе формирующего среза нами были использованы вышперечисленные типы синтагматических упражнений.

Результаты контрольного эксперимента продемонстрировали повышение уровня лексического запаса учащихся как экспериментального, так и контрольного классов, но в экспериментальном классе положительная динамика оказалась более выраженной по сравнению с контрольным классом (на 40 %), что свидетельствует об эффективности используемых упражнений на лексическую и грамматическую валентность.

Библиографический список

1. Баранов М.Т. и др. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. М.Т. Баранова. М.: Академия, 2000.
2. Евдокименко Т.И. Приёмы активизации словарного запаса младших школьников // Актуальные проблемы психологии и педагогики: сб. ст. Международной практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2015. 158 с.
3. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед.: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ И ЦОР

Н.А. Измestьева

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

Н.В. Кулакова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Одна из наиболее сложных задач начального обучения заключается в достижении высокого качества орфографических навыков, от степени сформированности которых зависят дальнейшее обучение ребенка, его способность усваивать программу по русскому языку в последующих классах.

Письмо, грамотное в орфографическом отношении, выполняет социальную функцию: служит «удобным средством письменного общения» [3, с. 84], является «составной частью языковой культуры, залогом точности выражения мысли и взаимопонимания» [1, с. 3], поэтому программа предъявляет достаточно высокие требования к навыкам грамотного письма.

Действительно, теоретический материал курса русского языка представляет для школьников некоторые трудности, так как представлен в большем объеме, который необходимо не только усвоить, но и применять на практике. Объем этот определен официальной программой и составленными на её основе школьными учебниками русского языка. В пределах этого объема учащиеся должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. Но выучить формулировку правила и освоить правописание с помощью правила не одно и то же. Как известно, есть учащиеся, которые, зная правило, не могут применять его на прак-

тике. Поэтому ученые, психологи, методисты (Л.И. Айдарова, Н.Н. Алгазина, В.В. Бабайцева, М.Т. Баранов, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, В.Я. Булохов, А.М. Гвоздев, П.С. Жедек, С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский, Л.В. Щерба и др.) и учителя ищут новые, более эффективные подходы, направленные на развитие орфографической грамотности у младших школьников.

Сделать процесс формирования орфографического навыка более эффективным – задача сложная и трудоёмкая, требующая от современного учителя большой творческой работы, поэтому в основу формирования должна быть положена активная учебная работа учащихся. Для активизации учащихся можно использовать специальный приём обучения – лингвистическую сказку, которая привлекает внимание учащихся к теме, помогает им увидеть основное в изученном явлении, позволяет преподать материал в доступной, интересной форме, что способствует лучшему усвоению знаний.

Поскольку в стандарте по начальному образованию отмечается, что у учеников должны быть сформированы широкая мотивационная основа учебной деятельности, включающая учебно-познавательные мотивы; учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу; умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий, то данный прием может способствовать реализации данных задач.

Учитывая требования новых стандартов к результатам обучения, мы также предлагаем на уроках русского языка использовать и цифровые образовательные ресурсы. Во-первых, применение ИКТ на уроках усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность учащихся. Во-вторых, обеспечивает наглядность, привлечение большого количества дидактического материала. В-третьих, позволяет осуществить дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению. В-четвёртых, расширяется возможность самостоятельной деятельности; формируются навыки подлинно исследовательской деятельности.

Таким образом, применение ИКТ в образовательном процессе позволяет решить одну из важных задач обучения – повышение уровня знаний. При наличии цифровых образовательных ресурсов компьютерные технологии можно использовать на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, повторении изученного и на этапе закрепления.

В качестве примера с использованием ЦОР на уроке русского языка может быть приведен конспект урока на тему «Правописание НЕ с глаголами».

Тема урока: «Правописание НЕ с глаголами».

Личностные УУД

У учащихся будет сформирован учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи.

Регулятивные УУД

Учащиеся научатся оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки.

Учащиеся получают возможность научиться в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи.

Познавательные УУД

Учащиеся научатся строить речевое высказывание в устной и письменной форме; устанавливать причинно-следственные связи; осуществлять поиск необходимой информации.

Коммуникативные УУД

Учащиеся научатся формулировать собственное мнение и позицию.

Предметные УУД

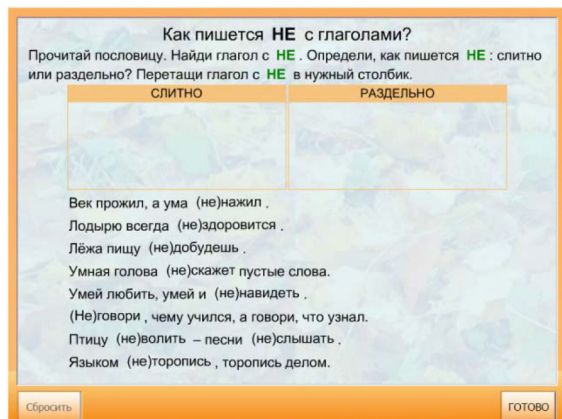
Учащиеся научатся применять правила правописания; сочинять небольшие тексты для конкретной ситуации.

Учащиеся получают возможность научиться подбирать примеры с орфограммой.

Ход урока

Этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	2	3
<p>I. Организационный момент</p>		
<p>II. Языковая разминка</p>	<p>– Ребята, сегодня утром я на столе увидела записку. Давайте её прочитаем: <i>Кот пушок – бальшой праказник. Он себе устроил празник. Утром кот зобрался в банку, Сел у бабке всю смитанку. Незнайка.</i></p> <p>– Всем понятно о чём идёт речь в записке? Что заметили? – Ребята, вам необходимо отыскать все допущенные ошибки, объяснить орфограммы, подобрать проверочные слова.</p>	<p>– Ошибки. Дети записывают дату, классная работа. Дети находят орфограммы, исправляют ошибки и объясняют правила правописания. (Например: кот – в конце слова напишу согласную букву т, правило – парные согласные в конце слова, проверочное слово коты.) – Не знаем</p>
<p>III. Введение в тему (постановка учебной проблемы)</p>	<p>– Почему Незнайка допустил столько ошибок? Ответьте только глаголами, но сначала вспомним определение понятия «глагол». <i>(Ответы детей учитель записывает на доске.)</i> (НЕ) учил думал слушал трудился работал</p> <p>– Как мы будем писать НЕ с глаголами? – Значит, какую цель поставим на уроке? – А для того чтобы нам с вами ответить на этот вопрос, прочитаем сказку от Знайки (Приложение 1). – Послушав сказку, вы уже можете ответить на вопрос о том, как будем писать НЕ с глаголами? – С какой новой орфограммой мы познакомились? – Расскажите, что узнали о частице НЕ? – Теперь давайте сверим с учебником, прочитаем правило на странице 100.</p>	<p>Учащиеся формулируют цель урока.</p> <p>– Да.</p> <p>– С частицей НЕ.</p> <p>– Да.</p> <p>– Записывают в тетрадь слова.</p>
<p>IV. Чтение правила по учебнику</p>	<p style="text-align: center;"><i>Отрицательная частица не с глаголами пишется раздельно: не читал, не любит. Раздельное написание частицы не с глаголами – это орфограмма-пробел.</i></p>	<p>Ученики под руководством учителя составляют алгоритм.</p>
<p>V. Развитие учебно-языковых и речевых умений / применение знаний (составление алгоритма, выполнение упражнений)</p>	<p>– Правильно ли мы ответили на вопрос? – А теперь вернёмся к столбику слов, уберём скобки и допишем слова, которые вы услышали в сказке. – Чтобы умело применять правило, составим алгоритм рассуждения при написании частицы НЕ. – Что нужно сделать сначала? – После того как определили, какая часть речи, что нужно сделать? – Какой следующий пункт? <i>Алгоритм:</i> 1. <i>определить часть речи;</i> 2. <i>подумать: может ли глагол употребляться без частицы НЕ;</i> 3. <i>Выбрать способ написания.</i></p>	<p>Дети выполняют упражнение, применяя алгоритм.</p> <p>Учащиеся выделяют орфограмму НЕ с глаголами.</p>

1	2	3
	<p>– Вам необходимо выполнить следующее упражнение, применив алгоритм. <i>Книга (не)годует по поводу (не)брежного отношения к себе... Береги книгу! (Не)бери её грязными руками и (не)загибай листов. И тогда книга откроет для тебя много интересного!</i> – Проверим, что у нас получилось.</p> <p>Каллиграфическая минутка <i>Не спеши языком, торопись делом.</i> – А сейчас вы выполните задания по вариантам. Перед вами деформированные пословицы, ваша задача – составить и записать в тетрадь правильный вариант. <i>(После выполнения задания пословицы проверяют.)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>I вариант</i> <i>В откладывай ящик долгий не дела</i> <i>(НЕ откладывай дела в долгий ящик).</i></p> <p style="text-align: center;"><i>II вариант</i> <i>Вода лежащий под течёт не камень</i> <i>(Под лежащий камень вода не течёт).</i></p> <p>– Как вы понимаете каждую из пословиц? Какой общей темой объединены пословицы?</p> <p>Физминутка – Я называю глаголы с частицей не, а вы выполняете действия наоборот. <i>Не качайтесь, не кружитесь,</i> <i>Не тянитесь, не шагайте,</i> <i>Не приседайте, не моргайте,</i> <i>Не шепчите и не спите.</i> <i>А теперь все просыпайтесь</i> <i>И за дело принимайтесь.</i></p> <p>– Ребята, вспомните и запишите по памяти глаголы с частицей НЕ, которые были использованы в физминутке.</p> <p>Творческая работа «Правила поведения на уроке» – Незнайка решил составить «Правила поведения на уроке». Давайте ему поможем. О какой орфограмме должны помнить?</p> <p><i>НЕ опаздывать в школу.</i> <i>НЕ разговаривать на уроке.</i> <i>НЕ мешать своему соседу по парте.</i> <i>НЕ рисовать на партах.</i> <i>НЕ дергать девочек за косички.</i> <i>НЕ жевать после звонка.</i></p> <p>– Ребята, что же опять увидел Незнайка? – Выполните упражнение из электронного ресурса.</p>	<p>Записывают в тетрадь глаголы с частицей НЕ.</p> <p>Дети на доске записывают составленные предложения.</p> <p>Отрицательная частица НЕ с глаголами пишется отдельно</p>



1	2	3								
	<div data-bbox="459 210 1023 622"> <p>Как пишется НЕ с глаголами? Прочитай пословицу. Найди глагол с НЕ. Определи, как пишется НЕ: слитно или раздельно? Перетащи глагол с НЕ в нужный столбик.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>СЛИТНО</th> <th>РАЗДЕЛЬНО</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(не)здоровится (не)волить (не)навредить</td> <td>(не)нажил (не)добудешь (не)скажет (Не)говори (не)торопись (не)слышать</td> </tr> </tbody> </table> <p>Век прожил, а ума (не)нажил. Лодырю всегда (не)здоровится. Лёжа пищу (не)добудешь. Умная голова (не)скажет пустые слова. Умей любить, умей и (не)навредить. (Не)говори, чему учился, а говори, что узнал. Птицу (не)волить – песни (не)слышать. Языком (не)торопись, торопись делом.</p> <p>Сбросить Готово</p> </div> <div data-bbox="459 658 1023 1039"> <p>Как пишется НЕ с глаголами? Прочитай пословицу. Найди глагол с НЕ. Определи, как пишется НЕ: слитно или раздельно? Перетащи глагол с НЕ в нужный столбик.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>СЛИТНО</th> <th>РАЗДЕЛЬНО</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(не)здоровится (не)волить</td> <td>(не)нажил (не)добудешь (не)скажет (Не)говори ать</td> </tr> </tbody> </table> <p>Молодец, правильно!</p> <p>Закреть</p> <p>Сбросить Готово</p> </div> <p>– Проверим, насколько вы на уроке были внимательными. Хлопните в ладоши над головой, если глаголы надо писать слитно и положите руки на стол, если писать их надо раздельно.</p> <p>Глаголы для упражнения: ненавидеть не решает недогадать не боится негодовать не знает недоумевать не скучает</p> <p>– Чему научились? – С какой новой орфограммой познакомились? – На основе сказки, с которой вы познакомились сегодня на уроке, сочините свою на тему «Правописание глагола с частицей НЕ». Используйте предложения из упражнения (из электронного ресурса)</p>	СЛИТНО	РАЗДЕЛЬНО	(не)здоровится (не)волить (не)навредить	(не)нажил (не)добудешь (не)скажет (Не)говори (не)торопись (не)слышать	СЛИТНО	РАЗДЕЛЬНО	(не)здоровится (не)волить	(не)нажил (не)добудешь (не)скажет (Не)говори ать	
СЛИТНО	РАЗДЕЛЬНО									
(не)здоровится (не)волить (не)навредить	(не)нажил (не)добудешь (не)скажет (Не)говори (не)торопись (не)слышать									
СЛИТНО	РАЗДЕЛЬНО									
(не)здоровится (не)волить	(не)нажил (не)добудешь (не)скажет (Не)говори ать									
VI. Подведение итогов										
VII. Домашнее задание										

Библиографический список

1. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. М.: 1991. Ч. 1. 350 с.
2. Ладыженская Т.А. Речь: книга учителя. М.: Педагогика, 1990.
3. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М., 1990. 160 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969.

СПЕЦИФИКА ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ

Т.С. Косолапова

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

Ю.Р. Юденко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Одной из тенденций настоящего времени в общеобразовательных учреждениях начального, основного и среднего образования России является возросшее количество классов с полиэтническим составом учащихся, многие из которых слабо владеют русским языком. Это объясняется социально-экономическими факторами, в частности усилением миграционных процессов между Российской Федерацией и соседними государствами. По наблюдениям ученых-методистов и учителей-практиков, дети, для которых русский язык неродной, испытывают значительные трудности при освоении основных образовательных программ, так как низкий уровень владения русским языком сказывается на качестве и темпе освоения материала по всем учебным дисциплинам. Отсутствие опыта работы с многонациональными детьми у учителей начальных классов значительно осложняет процесс их обучения [1].

Современный стандарт начального образования разработан для школ с обучением русскому языку как родному, методика преподавания учебных дисциплин в начальной школе также не рассчитана на классы с многонациональным контингентом учащихся. Однако учитель вынужден ориентироваться на русскоязычных, а также иноязычных школьников, помогать им в преодолении языковой интерференции. В связи с этим возникает ряд методических, педагогических и психологических проблем, решение которых в большей степени возлагается на учителя начальных классов.

Особенностью процесса овладения русским языком младшими школьниками-инофонами является то, что приоритетными для них на данном этапе является практическое изучение языка, формирование основ коммуникативной компетенции на неродном языке (элементарное письмо, формирование механизмов чтения, навыки устной речи и аудирования), в то время как программа дисциплины «Русский язык» во многом строится на теоретических основах изучения языка как системы. Таким образом, преподавание в полиэтнических классах осложняется тем, что учителям нужно использовать специфичные методы, приемы организации работы, адаптировать изучаемый материал для иноязычных учащихся, совмещая их с основными методами и приемами для работы с русскоязычной частью класса.

Изучение любого языка начинается с усвоения лексики. Тема «Лексика» представляет собой особую трудность для детей-инофонов, поскольку существует множество различий в значении слов в их родном и русском языках. Особенно трудно усваиваются русские слова с переносным значением, так как существуют различия образных систем языков. Детям-инофонам следует обеспечить формирование минимального словарного запаса для обиходной речи и учебной деятельности, создать лексическую базу для обучения, а уже затем совершенствовать лексические навыки, систематизировать, упорядочивать и расширять словарный запас [4].

Для определения уровня общего владения русским языком младших школьников-инофонов было проведено исследование на базе 2 класса МБОУ СОШ № 97 г. Красноярска. В ходе эксперимента были использованы специально разработанные материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку О.Н. Каленковой и Т.Л. Феоктистовой, включающие в себя субтесты по всем видам речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование) и субтест на проверку грамматических знаний [3].

Результаты данного исследования показали, что младшие школьники продемонстрировали самые низкие результаты при выполнении субтестов «аудирование» и «письмо».

Проанализировав результаты субтеста «аудирование», мы сделали вывод: восприятие на слух звучащей речи представляет для младших школьников-инофонов значительную трудность, что подтверждается результатами исследований современных ученых-методистов [5].

При написании диктанта дети-инофоны допускали орфографические ошибки (правописание безударных гласных, правописание проверяемых согласных, постановка запятых между однородными членами предложения), что свидетельствует о низком уровне сформированности нормативного, грамотного письма. Кроме того, были допущены характерные для инофонов ошибки в словосочетаниях при согласовании с главным словом в роде и числе. Субтест «говорение» продемонстрировал, что произносительная сторона речи в области орфоэпических норм значительно отличается от произношения носителей языка. Коммуникативный аспект представляет особые трудности для детей-инофонов: им сложно логически выстроить свою речь, правильно начать и завершить высказывание; небольшой словарный запас не позволяет исследуемым выразить свою мысль, значительно затрудняет решение коммуникативной задачи. Речь детей-инофонов в основном бедна и однообразна.

Субтест «чтение» показал, что у младших школьников средний и высокий темп чтения. Однако количество ошибок, допущенных при воспроизведении текста, значительно превышает нормы. Понимание прочитанного текста проверялось с помощью вопросов по содержанию, что помогло увидеть еще одну проблему: довольно часто ребенок не понимает смысла прочитанного.

Проанализировав результаты субтеста «грамматика», мы можем сделать вывод, что для младших школьников-инофонов представляет большую сложность грамматическое формобразование местоимений, существительных, прилагательных и глаголов. Допускались ошибки в построении словосочетаний при согласовании с главным словом в роде, числе и падеже.

Так как субтесты не носили тематической направленности, можно предположить, что проблемы перцепции русского текста, обнаруженные в ходе проведения исследования по определению общего уровня владения русским языком, будут транслироваться и на отдельную предметную область. Таким образом, недостаточное владение русским языком в инструментальном аспекте может вызывать трудности в усвоении частных учебных дисциплин.

С точки зрения актуальности отдельных видов речевой деятельности для успешного использования русского языка в качестве инструмента изучения других предметных областей чтение и аудирование являются наиболее важными. Исходя из этого, мы решили проверить, будет ли достаточным актуальный уровень владения исследуемыми младшими школьниками-инофонами этими видами речевой деятельности для усвоения дисциплины «Окружающий мир».

На основе учебника «Окружающий мир» Н.Я. Дмитриевой, А.Н. Казакова [2] были составлены задания, направленные на определение типичных затруднений младших школьников-инофонов при освоении предметной области «Окружающий мир».

Результаты диагностики показали низкий уровень языковой готовности младших школьников-инофонов для изучения дисциплины «Окружающий мир» по лексико-синтаксическому критерию. Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы.

Исследуемые младшие школьники-инофоны обладают ограниченным словарным запасом в рамках тематики дисциплины «Окружающий мир», что неизбежно приводит к трудностям в усвоении ими данного учебного предмета. Анализ результатов исследования понимания школьниками-инофонами синтаксической специфики текста учебника показал, что иноязычные дети часто оказываются не в состоянии понять содержание текста. Интерпретируя текст школьного учебника максимально доступными речевыми средствами, мы столкнулись с тем, что ребенок, понимая содержание в упрощенно представленной форме, не в силах обнаружить соответствия между данным текстом и его учебно-научным аналогом.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что недостаточное владение русским языком вызывает трудности в усвоении частных учебных дисциплин, преодолевая которые должны на основе межпредметных связей в организации учебного процесса через соотнесение содержания по различным учебным предметам с различными приемами формирования языковой компетенции школьника-инофона.

Библиографический список

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Российского ун-та Дружбы народов, 2007.

2. Дмитриева Н.Я., Казаков А.Н. Окружающий мир: учебник для 2 класса: в 2 ч. 8-е изд. Самара: Учебная литература; Изд. дом «Федоров», 2012.
3. Каленкова О.Н., Феоктистова Т.Л. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку. М.: Изд. дом «Этносфера», 2009. 8 с.
4. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 1985.
5. Шорина Т.А. Роль аудирования в решении проблемы социокультурной адаптации учащихся-инофонов // Среднее профессиональное образование. 2010. № 9.

ОШИБКИ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Кузьмина

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

О.А. Автушко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Совершенствование речи учащихся, повышение ее культуры, всех ее выразительных возможностей – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой.

Существует ряд аспектов овладения речью. Это усвоение литературной, языковой нормы, навыков чтения и письма. Именно в начальной школе учитель должен помочь детям обнаружить и исправить недостатки устных и письменных высказываний, следить за точностью и правильностью речи, в том числе и правильностью словообразования.

Развитие речи детей необходимо для освоения не только предметной области «русский язык», но и других дисциплин. Развитие интеллектуальных способностей напрямую зависит от речевого развития. Только владение связной речью способствует включению ребенка в активную жизнедеятельность.

В результате исследования речи учащихся начальной школы с позиции ее соответствия нормам учеными было выявлено, что к концу первого класса словообразовательные ошибки в речи детей устраняются. Но результаты нашего исследования выявили также и актуальность проблемы предупреждения и исправления ошибок этого типа.

Исследование нарушений норм в речи учащихся вторых классов осуществлялось на основе анализа репродуктивных работ (изложение). В работах испытуемых, наряду с лексическими и синтаксическими недочетами, были обнаружены и словообразовательные ошибки. Для уточнения полученных данных была применена методика исследования устной речи, представляющая собой блок заданий, направленный на исследование словаря и словообразовательных процессов. В названный блок заданий входило четыре раздела.

1. Название детенышей животных.
2. Образование относительных прилагательных.
3. Образование качественных прилагательных.
4. Образование притяжательных прилагательных.

Полученные по результатам тестирования данные показали, что преобладающим оказался низкий уровень владения словарем и словообразовательными процессами. Показатели этого уровня 43 и 52 %. В меньшей степени представлен средний уровень (31 и 39 %). Наименьшее количество испытуемых продемонстрировало высокий уровень (26 и 9 %).

Наличие словообразовательных ошибок в речи младших школьников обусловлено, как правило, следующими факторами: во-первых, младшие школьники образуют слова по известным им моделям, число которых пока существенно ограничено; во-вторых, речевая практика младших школьников опережает процесс теоретического изучения сведений из области морфемики и словообразования.

Анализ словообразовательных ошибок испытуемых определил направление коррекции полученных результатов. В качестве корректирующего средства нами был выбран комплекс упражнений, демонстрирующих учащимся синонимию и омонимию аффиксов.

Синонимические морфемы имеют одно и то же значение, но разное фонетическое и графическое оформление.

Так, среди существительных выделяются суффиксы-синонимы со значением «название лица мужского пола по роду занятий или профессии»: -щик (чик), -ар, -ант, -атор, -ист, -ер (каменщик, рационализатор, фигурант, гитарист, суфлер, вратарь).

Омонимичные морфемы имеют разное значение, но одинаковое графическое и фонетическое оформление (воспитатель и усилитель).

Приведем пример упражнений, направленных на осознание учащимися наличия в русском языке морфем-синонимов.

По данному объяснению назови слово:

Тот, кто очень слабый, – ...

Тот, кто очень добрый, – ...

Тот, кто очень крикливый, – ...

Тот, кто очень мудрый, – ...

Слова для справок: слабак, крикун, мудрец, добряк.

Приведем пример упражнений, направленных на осознание учащимися наличия в русском языке морфем-омонимов.

Какие из данных слов могут быть объяснены так:

Место, где растут... (мельник, рыбник, малинник, цветник, осинник, охотник, морковник).

Посуда, где хранят... (продавица, перечница, масленица, уборщица, корица, противница, цветочница, хлебница).

Комплекс разработанных упражнений был реализован на практике обучения учащихся вторых классов. Наблюдение за речью испытуемых после реализации комплекса упражнений выявило существенное снижение количества словообразовательных ошибок, что свидетельствует о методической целесообразности использования упражнений такого типа.

Библиографический список

1. Дёмичева В.В. Формирование логического мышления учащихся при обучении словообразованию // Начальная школа. 1994.
2. Львова С.И. Словообразовательная модель как объект анализа на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1993. № 3. С. 10–11.
3. Мережко Е.Г. Словообразовательный анализ на уроках русского языка // Начальная школа. 1996. № 6. С. 8.
4. Мережко Е.Г. Развитие словообразовательного компонента детской речи // Предложение и слово. 1997. С. 117–121.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ

А.С. Мартыненко

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

Ю.Р. Юденко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В современных условиях миграции число классов с полиэтничным составом учащихся возросло. Количество детей-инофонов растет за счет внутренней и внешней миграции из различных регионов бывшего СССР. Особенно большую группу детей-инофонов составляют представители кавказских народностей и народов Средней Азии (дагестанцы, азербайджанцы, киргизы). По наблюдениям ученых-методистов и учителей-практиков, большая часть детей-инофонов слабо владеет русским языком. Не обладая достаточным уровнем языковой компе-

тенции, младший школьник-инофон попадает в ситуацию обучения в русской школе, где он вынужден осваивать программу начальной школы, сталкиваясь параллельно со многими коммуникативными, психологическими и социокультурными трудностями.

Поскольку в городе Красноярске национальных школ нет, то решение большинства возникающих проблем в обучении и адаптации младших школьников-инофонов возлагается на учителя начальной школы. Учитель вынужден ориентироваться на русскоязычных, а также иноязычных школьников, помогать им в преодолении языковой интерференции [4]. В связи с этим возникает ряд методических, педагогических и психологических проблем, решение которых в большей степени возлагается на учителя начальных классов. Особенностью процесса овладения русским языком младшими школьниками-инофонами является то, что приоритетным для них на данном этапе является практическое изучение языка, что является отдельным направлением работы учителя начальных классов [3].

Для определения уровня общего владения русским языком младших школьников-инофонов было проведено исследование 12 детей из 1-х классов на базе МБОУ СОШ № 62 г. Красноярска. В ходе эксперимента были использованы материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку О.Н. Каленковой и Т.Л. Феоктистовой [2].

Результаты данного исследования показали, что самые низкие показатели у младших школьников-инофонов при решении субтестов «аудирование» и «говорение».

Проанализировав результаты субтеста «аудирование», мы сделали вывод, что ребенок не способен адекватно оценить ситуацию на слух.

Субтест «говорение» показал, что уровень соблюдения орфоэпических норм значительно отличается от произношения носителей языка. Кроме того, был выявлен ряд коммуникативных трудностей: младшим школьникам-инофонам сложно логически построить свою речь, правильно начать и завершить высказывание; недостаточный словарный запас затрудняет выражение мысли.

При написании диктанта младшие школьники-инофоны допустили большее количество орфографических ошибок. Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что у детей-инофонов низкий уровень сформированности письма.

Субтест «чтение» показал, что у младших школьников низкий и средний темп чтения. Общее количество ошибок по окончании субтеста значительно превысило допустимую норму. Наиболее распространенные ошибки оказались типичными: искажение слов, несогласованность словосочетаний, замена или пропуск «трудных» слов. После прочтения младшим школьникам-инофонам необходимо было пересказать содержание прочитанного. 75 % детей смогли рассказать содержание только с помощью наводящих вопросов, что свидетельствует о том, что детям-инофонам сложно выделить главную мысль прочитанного.

Проанализировав результаты субтеста «грамматика», мы можем сделать вывод, что для детей представляет большую сложность грамматическое формообразование слов всех частей речи. Допускались ошибки в построении словосочетаний при согласовании с главным словом в роде, числе и падеже.

Проблема недостаточного владения русским языком является главной и «накладывает отпечаток» на процессе обучения в целом. Интерес к предмету является одним из факторов, влияющих на качество его усвоения. Чем выше у детей-инофонов уровень интереса к учебной дисциплине, тем выше качество усвоения знаний.

Для установления направленности интереса к отдельным учебным дисциплинам мы использовали методику Г.И. Шукиной «Конверты», суть которой заключалась в том, что перед учеником-инофоном было разложено 4 конверта с написанными названиями предметов: русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир. Ребенку необходимо было выбрать любой конверт, внутри которого находились приготовленные задания, соответствующие выбранному предмету.

Результаты проведенной методики позволили нам сделать вывод о том, что у детей низкий уровень интереса к предмету «русский язык», так как соответствующий конверт выбрали 3

учащихся из 12. Именно эти 3 учащихся продемонстрировали более высокий уровень по сравнению с другими при прохождении субтестов.

Сопоставив между собой результаты определения общего уровня владения русским языком и результаты методики «Конверты», мы можем сказать о том, что существует взаимосвязь между уровнем владения русским языком и уровнем интереса к предмету «русский язык» у младших школьников-инофонов. Чем выше уровень владения русским языком, тем выше уровень интереса к предмету.

Для того что бы выяснить, в чем заключается проблема низкого уровня интереса к русскому языку среди младших школьников-инофонов, мы предложили детям закончить предложение: «Русский язык – какой он?». По окончании проверки было установлено, что большой процент детей-инофонов младшего школьного возраста (64 %) негативно относятся к изучению предмета «Русский язык», считая его скучным, неинтересным. Полагаем, что одна из причин такого отношения – в трудности самого предмета, а другая – касается непосредственно организации процесса обучения русскому языку.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между уровнем владения русским языком и уровнем интереса к предмету «Русский язык» у младших школьников-инофонов. Можно предположить, что, повышая интерес к изучению русского языка, можно положительно повлиять на уровень владения русским языком в целом. Для этого необходимо в начальной школе в классах с полиэтническим составом спроектировать процесс развития интереса. Создать на уроках русского языка условия, благоприятные для выражения младшим школьником-инофоном своей языковой индивидуальности, для реализации творческих способностей, что будет является факторами, необходимыми для развития интереса. Прежде всего, важно сделать акцент на принципах народности, дифференциации, индивидуализации; учитывать особенности языкового опыта учащихся-инофонов, который целенаправленно воздействует на эмоционально-мотивационную сферу личности и способствует осознанию и выражению школьниками-инофонами своей языковой индивидуальности.

Библиографический список

1. Гайнбихнер Т.Н. Обогащение словарного запаса младших школьников на уроках русского языка в полиэтнических условиях Севера (на материале ономастической лексики): дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 250 с.
2. Каленкова О.Н., Феоктистова Т.Л. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку. М.: Издательский дом «Этносфера», 2009. 78 с.
3. Запольская Е.Л. Развитие познавательного интереса школьников к русскому языку в процессе обучения в классах с многонациональным составом: дис. ... канд. пед. наук. Сургут. 2006. 242 с.
4. Кулеша Ю.В. Формирование познавательного интереса к изучению русского языка в 5, 6, 7 классах общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 274 с.

ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ ТРУДНЫХ СЛОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В.П. Михайлова

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

В.В. Зорина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В начальной школе программой по русскому языку предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется; такие слова принято называть трудными. Сделать процесс усвоения трудных слов более эффективным – задача сложная, требующая от современного учителя большой творческой работы. Недостаточно, чтобы ученик познакомился с грамматическим явлением как таковым. Важно добиться того, чтобы знания закрепились, чтобы ученик мог их «переносить» на другие встречающиеся ему явления языка.

Многолетний опыт работы педагогов доказывает, что знакомство, запоминание и написание трудных слов требует от учащихся больших усилий. Известно, что младшие школьники при написании данных слов допускают ошибки. Среди таких ошибочных написаний представлены слова с удвоенными согласными (шосе, субота); непроверяемыми согласными в корне слова (сдесь, эскурсия); безударными непроверяемыми гласными в корне слова (огроном, беблиотека, гаризонт, хазяйство, дижурный) и т.д.

С целью определения особенностей написания трудных слов младшими школьниками проведено исследование в четвертых классах на базе МБОУ Новосолянская СОШ № 1. Ученикам было предложено написать словарный диктант, вставить пропущенные буквы, подобрать название к группе слов, найти и исправить ошибки.

Рассмотрим результаты данного констатирующего эксперимента.

Первое задание заключалось в написании словарного диктанта. При проведении словарного диктанта четвероклассники записывали следующие слова: агроном, библиотека, горизонт, дежурный, здесь, класс, урожай, хозяйство, экскурсия. Типичные ошибки, допущенные младшими школьниками: ограном (аграном, агроном), беблеотека (библеотека, библиотека), гаризонт, сдесь, уражай, хазяйство, эскурсия.

Рассмотрим итоги выполнения словарного диктанта. Итак, ученики 4б класса справились с диктантом следующим образом: на низком уровне находятся 56 % учеников, на среднем – 22 % учеников, на высоком – 22 % учеников. В 4а классе 36 % учащихся имеют низкие результаты, на среднем уровне находятся 20 % учащихся, на высоком уровне находятся 44 % учащихся.

Второе задание заключалось в следующем: вставить пропущенную букву и подобрать название к группе слов. Типичные ошибки четвероклассников: орбуз, воскресенье, дикабрь, зимляника (земленика, зимленика), молина, сентябрь, субота, пятнеца. Особое затруднение вызвало у младших школьников задание «подобрать название к группе слов». При этом предложены следующие группы слов: декабрь, сентябрь, октябрь; воскресенье, пятница, суббота; арбуз, земляника, малина. Верными являются следующие ответы: декабрь, сентябрь, октябрь – месяцы; воскресенье, пятница, суббота – дни недели; арбуз, земляника, малина – ягоды. Варианты, предложенные учениками: к первой группе слов – «осень, год»; к словам второй группы – «неделя, дни, название выходных»; к словам третьей группы – «фрукты, фрукты и ягоды».

Результаты выполнения данного задания показали, что в 4б классе на низком уровне находятся 48 % учащихся, на среднем – 19 %, на высоком уровне – 33 % учащихся; в 4а классе – 41 % учащихся на высоком уровне, 26 % учащихся на среднем уровне, 33 % – на низком уровне.

Третье задание заключалось в следующем: найти и исправить ошибку. При выполнении данного задания младшие школьники допустили такие ошибки: богаж, варобей, гозета, зовод, марковь, польто, самалет.

Итоги выполнения данного задания оказались следующими: в 4 б классе 67 % учащихся находится на низком уровне, на среднем уровне – 33 % учащихся; на высоком уровне – 0 % учащихся; в 4 а классе 33 % учащихся находится на высоком уровне, на среднем уровне – 50 % учащихся, на низком уровне – 17 % учащихся.

Итак, наибольшее затруднение у четвероклассников вызвало написание словарного диктанта и задание «найти и исправить ошибку». Очевидно, что необходимы специальные упражнения для усвоения трудных слов.

Традиционно в обучении письму непроверяемых слов применяются в начальной школе следующие методы и приемы:

1) метод языкового анализа – приемы звуко-буквенного анализа, фонетического разбора, орфографического комментирования, устного проговаривания;

2) зрительное запоминание – вместе с кинестезическим (речедвигательным, рукодвигательным): приемы зрительного диктанта, списывания с различными заданиями, выделения орфограмм цветным мелом, повторного письма слов;

3) сопоставление и противопоставление тематических групп заучиваемых слов (например, сопоставление названий домашних животных: корова, лошадь, собака), однокоренных слов (рабочий, работа, работать), форм слова (стакан – стаканы, учитель – учителя), сравнение по значению (машина – машинка – машинища, деревня – город, мороз – жара), пример противопоставления (учебник, ученик – учитель);

4) сопоставление зрительного и слухового образов (составов) слов: различные виды слуховых диктантов. В слуховом диктанте пишущий воспринимает звучащее слово, его звуковой состав он переводит в буквенный, графический комплекс и записывает.

5) составление словосочетаний с трудными словами, выработка словесных ассоциаций: пальто – осеннее пальто, надел пальто; сорока – белобокая сорока, заметили сороку и т.д.;

6) составление предложений с трудными словами, включение их в сочинения и изложения, устные рассказы и т.д.;

7) занимательные формы работы: включение трудных слов в словесные игры, кроссворды, ребусы; составление стихотворений с данными словами, отгадывание загадок и т.д. [2].

В нашем исследовании за основу специальных упражнений взят метод ассоциативного запоминания.

В чем суть данного метода? Как правило, запоминаемая орфограмма связывается с каким-либо образом [1]. При запоминании трудных слов при помощи ассоциаций орфограмма связывается с ярким ассоциативным образом, который помогает правильно написать орфограмму.

Например, слово карандаш представим так



Данный метод ассоциаций помогает школьникам запоминать слова, не заучивая их наизусть. У этого метода запоминания есть еще одно свойство: «выражение информации в легкой и интересной ассоциативной форме дает возможность ученику понять, что он и сам способен создавать ассоциативные информационные блоки, превратить трудный материал в доступный для себя и других. Ученики начинают предлагать свои ассоциации, идеи, образы, придумывать сказки и даже сочинять стихи, что и становится основой его собственных ассоциативных информационных блоков» [1].

Во время педагогической практики указанный метод ассоциаций был нами апробирован. Каждое слово подкреплялось ассоциативной картинкой. Все учащиеся активно работали; им скорее хотелось добиться результата и продемонстрировать его всем. Такая работа с трудными словами являлась результативной и при этом приносила большое удовольствие ученикам.

Таким образом, итоги констатирующего эксперимента показали, что младшим школьникам трудно дается освоение слов с непроверяемыми написаниями. Научить писать данные слов без ошибок – сложнейшая задача, стоящая перед учителем начальных классов. В работе по усвоению трудных слов особую актуальность приобретает разнообразие методов и приемов, способствующих прочному запоминанию правильного написания. Считаем, что метод ассоциаций при этом является особо эффективным.

Библиографический список

1. Амосова И.Ю. Как запомнить словарные слова // Начальная школа. 2014. № 5. С. 69–70.
2. Зорина В.В. Изучение трудных слов в начальных классах // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2009. 32 с.

КЛАССИФИКАЦИЯ СОЧИНЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ

Д.А. Окишева

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

Н.В. Кулакова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Проблема развития речи младших школьников является одной из самых актуальных в современной методике русского языка в начальных классах, потому что уровень речевого развития школьника определяет степень его успешного обучения.

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания [1; 5; 9; 4].

Особое место в речевом развитии младших школьников занимают сочинения, поскольку они служат эффективным средством воспитания учащихся, развивают их творческие возможности. Сочинения также являются основным источником развития речи учащихся, поскольку в них реализуется языковое развитие школьника. М.Р. Львов выделяет следующие умения, которые развиваются и совершенствуются у младших школьников при подготовке к написанию сочинения: понимать заданную тему; определять границы темы; подойти оценочно к тому материалу, который отобран для написания сочинения; накапливать материал; располагать материал в нужной последовательности; отбирать языковые средства; орфографически и каллиграфически верно записать текст; обнаружить ошибки и недочеты и исправить их [11].

Единой полной и универсальной классификации сочинений нет. В зависимости от того, какой признак положен в основу классификации, выделяют следующие виды сочинений.

1. По цели проведения: а) обучающие; б) контрольные.

2. По тематике: а) на лингвистическую тему; б) на литературную тему; в) на свободную тему.

3. По источнику получения материала: а) на основе личных наблюдений и жизненного опыта; б) на основе прочитанного; в) на основе произведений живописи, диа-, кино-, телефильмов, радио- и телепередач, театрального спектакля. При этом, естественно, в сочинении может использоваться как один, так и несколько источников получения материала.

4. К источникам другого – психологического – ряда относятся: а) память (сочинения, в основе которых лежат прошлый опыт, сложившиеся представления, приобретенные ранее знания); б) восприятие (сочинения по наблюдениям, т.е. на основе специально организованного восприятия), воображение (сочинения по воображению, когда на основе имеющегося опыта создаются такие представления, образы, с которыми в жизни юный автор никогда не встречался).

5. По форме текста: а) стихотворная; б) повествовательная (рассказ, очерк, рецензия, статья, заметка в газету, письмо, научное сообщение).

6. По стилю различаются сочинения разговорного стиля (например, рассказ о случае из жизни) и книжных стилей: делового (например, деловое описание), научного, учебно-научного (доклад на тему школьной программы), публицистического (статья в газету, очерк), художественного (например, художественное описание природы).

7. По уровню самостоятельности учащихся: а) с длительной подготовкой; б) без предварительной подготовки; в) самостоятельное.

8. По объему выделяются сочинения-миниатюры. Они отличаются небольшим сравнительно с обычными сочетаниями объемом, который в большинстве случаев обусловлен конкретным «узким» характером темы, реже – композиционно – жанровыми особенностями сочинения (в частности, формой дневниковых записей, пейзажных зарисовок и т.д.). К сочинениям-миниатюрам предъявляются те же требования, что и к обычным сочинениям.

9. По месту выполнения: классные и домашние.

10. По усложненности языковым заданием: сочинения по опорным словам и конструкциям; с употреблением определенной группы языковых средств; сочинения с обнаружением языковых средств.

11. По типу создаваемых текстов различаются: сочинения, традиционно относящиеся к «школьным жанрам» – сочинения-повествования, описания, рассуждения, повествования с элементами описания, рассуждения, рассуждения с элементами повествования, описания и т.д. [13].

В связи с ростом новообразований (окказиональных слов) как в художественных и публицистических произведениях, так и в живой речи возникает потребность пристального изучения данных слов в школе на уроках гуманитарного цикла (русского языка, чтения, риторики), чтобы учащиеся имели возможность лучше осмыслить значение и функциональную роль этих слов в тексте и в устной речи [3; 10; 12; 8].

Окказиональные слова – результат, как правило, индивидуального словотворчества (часто на основе каламбурного переосмысления существующих в языке номинаций, например завиральный – завиральные идеи), языкового новаторства. Они – реализация потенциальных возможностей системы языка [2].

Окказионализмы, которые вызывают «цепь ассоциаций» и являются средством для создания оригинального словесного образа, предоставляют учащимся удивительную возможность для выражения мысли. Окказиональное слово благодаря своей экспрессивности вызывает гамму чувств и ассоциаций, становится «отправной точкой» для создания текста. Выразительные возможности словообразовательных окказионализмов позволяют учащимся реализовать замысел текста, предельно точно выразить свое отношение, свою позицию в оценке событий [6; 4; 13; 10; 8].

На основе классификации сочинений нами была предпринята попытка разработать типологию сочинений с учетом использования окказиональных слов.

Создание высказывания в стихотворной или прозаической формах

1. Конструирование высказывания по опорным окказиональным словам.

Варкалось. Хливкие шорьки

Пырялись по наве,

И хрюкотали зелюки,

Как мюмзики в мове.

2. Сочинение на предложенную или самостоятельно сформулированную тему (название), содержащую окказиональное слово (по названию: «Моя Вообразия», «Жители Хохотании», «Кто живет в деревне Дедморозовке», «Трям! Здравствуйте!»; «Тюпа»).

3. Составление текста по его началу или по его концовке (дано предложение, содержащее окказионализм) («Глѡкая кѹздра штѣко будланѹла бѡкра и курдѣчит бокрѣнка»).

4. Написание текста, содержащего самостоятельно образованное окказиональное слово.

5. По предметным картинкам, на которых изображены необычные животные.

В качестве примера приведем конспект урока, на котором учащиеся писали сочинение по названию, содержащему окказиональное слово.

Сегодня мы с вами отправимся в страну «Вообразия». Как вы думаете, что это за страна? Кто в ней может жить? Как они будут называться? Основное занятие жителей?

– Давайте прочитаем это стихотворение.

«Моя Вообразия»

В моей Вообразии,
В моей Вообразии
Болтают с вами запросто
Настурции и Лилии;
Умеют Львы косматые

Скакать верхом на палочке,
А мраморные статуи
Сыграют с вами в салочки!
Ура, Вообразия,
Моя Вообразия!

В моей Вообразилии,
 В моей Вообразилии –
 Там царствует фантазия
 Во всем своем всеилии;
 Там все мечты сбываются,
 У всех, кому захочется,
 Там вырастают крылья;
 И каждый обязательно
 Становится кудесником,
 Будь он твоим ровесником
 Или моим ровесником...

А наши огорчения
 Сейчас же превращаются
 В смешные приключения!
 В мою Вообразилию
 Попасть совсем несложно:
 Она ведь исключительно
 Удобно расположена!
 И только тот, кто начисто
 Лишен воображения, –
 Увы, не знает, как войти
 В ее расположении!..

– Хотели бы вы попасть в такую страну? Что для этого необходимо? Если бы вы попали в такую страну, какие бы животные там жили? Давайте с вами посмотрим на картинки и придумаем названия животным (учитель демонстрирует слайды с картинками).



– Теперь попробуйте написать сочинение на тему «Моя Вообразилия». Давайте вместе попробуем составить план, о чем вы должны написать?

План

1. Жители Вообразилии.
2. Род занятий жителей.
3. Животный мир страны.
4. Растительный мир страны.

Домашнее задание: дописать сочинение, нарисовать иллюстрацию.

Таким образом, цель нашей классификации сочинений на основе использования окказиональных слов – это формирование умения составлять тексты на основе использования новообразований. Представляя основные типы сочинений, мы исходили из содержания, на усвоение которого направлены упражнения, и способа деятельности учащихся, на который ориентирует упражнение.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 2008. 396 с.
2. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М., 2008. 190 с.
3. Габинская О.А. Типология причин словотворчества. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1981. 152 с.
4. Жигарев Е.А. Окказионализмы А.П. Чехова // Узуальные и окказиональное в тексте художественного произведения. Л., 1986.
5. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов // Известия АПН РСФСР. М., 1956. Вып. 78.
6. Загрузная И.Л. Окказионализмы Н.Н. Асеева // Узуальное и окказиональное в тексте художественного произведения: межвуз. сб. науч. тр. Л., 1986. С. 43–54.
7. Ковалевская Е.Г. Вопрос об узуальном и окказиональном в лингвистической литературе. СПб., 2009. 338 с.
8. Кулакова Н.В. Использование словообразовательных окказионализмов как текстообразующего средства при написании сочинений младшими школьниками: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2005. С. 7.

9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 2009. 363 с.
10. Лопатин В.В. Рождение слова: Неологизмы и окказиональные слова / Академия наук СССР. М.: Наука, 1973. (Научно-популярная серия).
11. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М., 2009. 284 с.
12. Лыков А.Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово): учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1976.
13. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / под ред. М.Т. Баранова. М.: Просвещение, 2013. 368 с.
14. Прохорова С.М. Функционирование окказионализмов и потенциальных слов в художественном тексте // Русский язык: межвед. сб. Минск, 1988. Вып. 8. С. 70–78.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 2012. 378 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СВЕТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «СМЫСЛ ↔ ТЕКСТ»

Н.В. Потепкина

Научный руководитель канд. филол. наук, доцент

Г.Л. Гладиллина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Обогащение словарного запаса учащихся является очень важным компонентом в развитии речи. Слово – центральная единица языка. Оно не только несет разнообразную семантическую информацию, но обеспечивает общение между людьми.

Каждый человек в своей речи использует только какую-то небольшую (по сравнению с общим словарным фондом языка) часть лексики, и эта часть является его личным словарным запасом. Источники пополнения словаря младшего школьника разнообразны: взаимодействие с окружающими, средства массовой информации, различного рода литература и многое другое. Но не каждое слово из пассивного запаса переходит в активный, и это препятствует свободному применению лексических средств; в то же время поиск необходимого слова осуществляется тем успешнее, чем обширнее лексический репертуар.

Проблемой обогащения словарного запаса младших школьников занимались такие ученые, как М.Т. Баранов, Л.А. Ефросинина, С.В. Иванов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.В. Текучев и др.

В нашей работе мы сделали попытку рассмотреть лексический запас младшего школьника в свете лингвистической модели «Смысл ↔ Текст». Эта модель разрабатывалась в 60-е годы XX века такими учеными, как Ю.Д. Апресян, А.К. Жолковский, Н.Н. Леонтьева, Ю.С. Мартемьянов, И.А. Мельчук, З.М. Шаляпина. Концепция представляет собой описание естественного языка, понимаемого как устройство, обеспечивающее человеку переход от смысла к тексту («говoreние», или построение текста) и от текста к смыслу («понимание», или интерпретация текста).

Сущность модели заключается в том, что каждому смыслу в языке должны соответствовать разнообразные способы его выражения, и задачей ученых было исчислить эти «соответствия между любым заданным смыслом и всеми выражающими его текстами» [1, с. 4].

Важнейшей частью лингвистической модели «Смысл ↔ Текст» является Толково-комбинаторный словарь (ТКС), который должен был стать альтернативой существующим толковым словарям. Недостаток этих словарей, по мнению авторов, заключается в так называемом «круговом толковании», например, «*помощь – содействие, содействие – помощь*», когда слова толкуются с помощью друг друга. ТКС отличает его «активный» характер, он ориентирован на потребности говорящего; его цель – помочь построить текст. Формализованный характер ТКС исключает любое обращение к интуиции, к способности догадываться о чем-либо по примерам, заключать по аналогии и т.п. Статья ТКС имеет следующую структуру: 1. Лексическое толкование с помощью лексических примитивов, когда лексическое значение слова

расщепляется на элементарные смыслы, далее неделимые. 2. Зона лексической сочетаемости данного слова, когда все способы выражения сочетаемости исчислены; 3. Зона лексических функций, которая предполагает соотнесение данного слова с другими словарными единицами в их системных отношениях. Это отношения на основе синонимии, антонимии, выражение таких смыслов, как высокая степень чего-либо, единичность, конверсивы, т.е. такие слова, которые определяют действия разных участников ситуации (например, победитель и побежденный), родо-видовые отношения и др. Таким образом, слово воспринимается во всех системных связях с другими словарными единицами. Этот словарь не был опубликован по разного рода причинам, в том числе по причине политической неблагонадежности его авторов. Продолжение этих идей воплотилось в научных работах московской семантической школы во главе с Ю.Д. Апресяном.

Задачей статьи является определение уровня активного словарного запаса младшего школьника при актуализации слова в речи в свете концепции «Смысл ↔ Текст».

Для выяснения уровня развития активного словарного запаса младшего школьника нами были подобраны такие упражнения, где учащиеся должны были предъявить необходимое слово по его словарному толкованию, актуализировать слово в парадигматических связях в определенном контексте, установить сочетаемость данного слова с другими словами. Рассмотрим более подробно каждое из заданий.

1. Назвать слово по его словарной дефиниции. Учащимся предлагалось назвать по описанию лексического значения такие слова, как кочерга, пижама, сувенир и др. Критериями оценки данного задания послужили умения «сворачивать» толкование в слово, «выражать и понимать смысл» [2, с. 26]. За каждый правильный ответ присваивался 1 балл.

Большинство детей испытали трудности при определении слова по его лексическому значению. Например, при определении слова «пижама» учащимися были названы такие слова, как одежда, халат, джинсы, жилет, т.е. ученики смогли уяснить только общее представление «предмет одежды», но затруднились выделить такие дифференциальные семантические компоненты лексического значения, как составные части («состоящая из куртки и брюк»), предназначение («спальная, домашняя или больничная одежда») и т.п.

Результаты выполнения данного задания показали преобладание низкого (60 % учащихся) и среднего (33 % учащихся) уровней.

2. В контексте актуализировать необходимые слова, связанные парадигматическими отношениями: близкие по смыслу, противоположные по смыслу, а также слова, выражающие родо-видовые отношения. Например: «Полил сильный дождь. Наша одежда из влажной стала...» (необходимо было вставить слово, близкое по смыслу выделенному). Критериями оценки стали умения учащихся производить выбор языковых средств для эффективного решения коммуникативной задачи: использовать в речи синонимы, антонимы, соотносить лексические единицы в отношении рода и вида.

В результате анализа работ выяснилось, что учащиеся затрудняются в актуализации необходимого слова для эффективного решения коммуникативной задачи. Не все вставленные слова в упражнении употреблены в свойственном им значении, в соответствии с заданием; приведено менее 3 видовых наименований; есть трудности в подборе синонимов и антонимов в заданном значении. Наибольшую трудность вызвал подбор синонима к слову «крутые» в предложении «Скалы были очень крутые и ...». Учащимися были подобраны следующие слова: большие, скользкие, низкие, маленькие, высокие, сложные и др.

По результатам выполнения второго задания преобладает низкий (57 % учащихся) и средний (40 %) уровни.

3. Из предложенного списка слов выбрать необходимое, учитывая его лексическую сочетаемость. Учащимся предлагалось употребить существительные «боец, партизан, девочка, решение, проект, план, предложение, поступок» с прилагательными «смелый и храбрый», выяснить, с какими из этих существительных данные прилагательные сочетаются, а с какими не сочетаются.

Критериями оценки стали умения учащихся учитывать сочетаемость слов в соответствии с законами языка. Особенность сочетаемости данных лексем заключается в том, что слово «храбрый» может употребляться с существительными, обозначающими людей, но невозможны сочетания храброе решение, храбрый проект, храбрый план, храброе предложение и т.п.

Проанализировав работы учащихся, мы выяснили, что трудности возникли при сочетании слов храбрый и девочка. Многие из них посчитали, что эти слова не могут находиться в синтагматической связи. У детей происходит опора на понятийные представления.

По результатам данного задания выяснилось, что преобладает низкий (60 % учащихся) и средний (33 % учащихся) уровни.

Таким образом, наблюдение над активным словарным запасом младшего школьника позволило сделать вывод о том, что учащиеся затрудняются в актуализации необходимого слова в речи, испытывают трудности в определении слова по его компонентному составу, затрудняются в соотнесении данного слова с синонимами, антонимами, гипонимами и гиперонимами, испытывают сложности в определении сочетаемости данного слова с другими словами. Для совершенствования этих умений, для их преобразования в навыки необходима целенаправленная работа, и эффективным инструментом формирования этих навыков может стать использование лингвистической модели «Смысл ↔ Текст».

Библиографический список

1. Мельчук И.А. Русский язык в модели «Смысл ↔ Текст». М.; Вена, 1995. XXVIII. 682 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. М., 2009.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

И.Ю. Проценко

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

Н.В. Кулакова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) позволяет изменить содержание и организацию образовательного процесса для достижения современного качества начального общего образования. Особое место в реализации ФГОС отводится формированию универсальных учебных действий (УУД): личностных, метапредметных (познавательных, регулятивных и коммуникативных) [3].

В нашей работе мы рассмотрим более подробно коммуникативные УУД, которые включают:

- умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решении учебных проблем;
- умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблемы;
- умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми; владение монологической и диалогической формами речи; умение выразить и отстоять свою точку зрения, принять другую.

Коммуникативные УУД относятся к метапредметным результатам, которые формируются на всех без исключения предметах. Особая роль в процессе развития коммуникативных УУД отводится урокам литературного чтения, поскольку они обеспечивают развитие основных видов речевой деятельности (слушания, чтения, говорения и письменной речи). Формированию коммуникативных действий способствует методика учебной дискуссии, которая формирует такие важные коммуникативные умения, как умение слушать собеседника, принимать возможность существования различных точек зрения в процессе анализа литературного произведения.

Одним из средств формирования коммуникативных УУД на уроках литературного чтения может стать проект, работа над которым обеспечивает возможность самостоятельно осуществлять учебную деятельность каждому ученику, ставить цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, развивать умения контролировать и оценивать деятельность и её результаты [3].

Определение совместной интеллектуальной деятельности как деятельности групповой предопределяет специфику проводимых эмпирических исследований, в которых на первый план выступают характеристики межличностного взаимодействия между участниками интеллектуально процесса, разворачиваемого по ходу решения некоторой реальной задачи или решения ими некоторой реальной ситуации, требующей осмысления и изменения. Характер межличностных отношений может являться следствием самой ситуации, в которой оказались участники интеллектуальной деятельности, либо эти отношения являются следствием личностных особенностей самих участников [2]. При этом важно научить младших школьников взаимодействовать в совместной деятельности. Каждый ученик должен понимать, что он несет ответственность перед всей группой, он должен активно включаться в работу и выполнять все задания. Сообща решать проблемы, открывать совместно новые знания. Также важно подчеркнуть, что успех всего коллектива во многом зависит от качественной самостоятельной работы каждого школьника в постоянном взаимодействии с другими ее членами.

Проектная деятельность помогает учащимся развиваться. Работая над проектом, учащиеся взаимодействуют друг с другом: делятся идеями, выслушивают друг друга, составляют план, ищут нужную информацию, составляют проект, защищают его. Сотрудничество в работе над проектом является главной составляющей для развития социального интеллекта, это необходимо для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации личности в обществе. Проектная деятельность создает условия для формирования у школьников способности рассуждать, проявлять самостоятельность, т.е. создает условия для развития дивергентного мышления, что помогает развитию творчества. Уроки чтения – это импульс к творческому озарению, к созданию нового художественного творения. Читающий человек умеет пользоваться информацией и исследовать ее.

Темы для проектов в рамках дисциплины литературного чтения могут быть разными, например: «Дикари и разбойники», «Образ Бабы Яги в разных произведениях», «Интерактивный литературный музей», «Литературные герои и прототипы», «Юмор детской литературы», «О том, что видела птичка в дальних землях», «История постройки дома и разведения при нем сада», «Великаны и пигмеи лесного царства» и т.д. Также можно проводить сравнение между произведениями, стихотворениями и мультфильмами. В качестве примера приведем следующий сравнительный анализ образа Лисы в разных баснях.

Крылов «Ворона и лисица»	Михалков «Лисица и бобер»	Толстой «Ворона и Лисица»	Лафонтен «Петух и лиса»
Льстивая, хитрая	Ловкая, хитрая	Лживая, хитрая	Лживая, хитрая
Лиса получает сыр, расхваливая ворону	Лиса уговаривает бобра уйти от бобрихи	Лиса получает кусок мяса, задевая ворону тем, что у нее нет голоса	Петух обманывает лису

Во всех баснях «Лиса» хитрая, но в басне Лафонтена «Петух» проучает «Лису» обманом. Учащиеся, анализируя образ Лисы, подтверждают свою точку зрения цитатами, что позволяет говорить об осознанном восприятии произведений, об умении аргументированно отстаивать свою точку зрения, принять другую.

Также можно провести анализ между сказочной и настоящей лисой. Литературное развитие предполагает освоение элементов художественного языка (пропедевтически, без введения терминов); знакомство с жанрами фольклора и литературы, представленными в детском чтении; знакомство с творческими историями отдельных произведений детской литературы и с творческими биографиями детских писателей; введение ребенка в мир книжной культуры.

«Открытые» на том или ином материале элементы художественной формы остаются в поле зрения на всех последующих этапах обучения. Так происходят развитие и углубление первоначальных учебных знаний, обогащение учебного опыта [1].

Создавая проект на уроках литературного чтения, мы развиваем коммуникативные УУД.

Библиографический список

1. Васильева Е.В. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе: монография / ред. Н.В. Лалетин, 2012.
2. Общение и познание / К.И. Алексеев, Н.Г. Артемцева, В.А. Барабанщиков; отв. ред. В.А. Барабанщиков, Е.С. Самойленко. М.: Институт психологии РАН, 2007.
3. Халтурина Г.П. Разновозрастный проект как средство формирования универсальных учебных действий. 2013. № 01.

К ВОПРОСУ О РАБОТЕ С АНТОНИМАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.М. Шикова

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

В.В. Зорина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Богатство словаря – признак высокого развития как общества в целом, так и каждого человека в отдельности. Особенность словарной работы в школе состоит в том, что она проводится в процессе всей учебно-воспитательной деятельности учителя.

Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно, чтобы учитель управлял этим процессом и таким образом облегчал бы его для учащихся, обеспечивал правильность, полноту усвоения слов. Поэтому работе над словарем учащихся придается в школе большое значение.

Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основных линии [1]. Во-первых, обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе. Чтобы успешно овладеть словарным богатством родного языка, учащийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8–10 новых словарных единиц (в том числе на уроках родного языка – примерно 4–6 слов).

Во-вторых, уточнение словаря: наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно:

- уточнение их значений путём включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений употребления паронимов и т.п.;
- усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;
- усвоение иносказательных значений слова, многозначности слов, в том числе значений, обусловленных контекстом;
- усвоение синонимии лексической и тех оттенков смысловых значений слов, тех эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

По-иному уточнение словаря может быть определено как словарно-стилистическая работа, как развитие гибкости словаря, его точности и выразительности.

В-третьих, активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный (пассивный словарь человека содержит слова, которые он понимает, но не употребляет в собственной речевой деятельности). Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, беседу, рассказ, изложение и сочинение.

В-четвёртых, устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды. Формирование понятия о литературной норме приводит к тому,

что учащиеся разграничивают те условия, в которых может быть использовано, например, диалектное слово, и те, где требуется соблюдение требований литературного языка. По мере укрепления навыка литературной речи диалектные, просторечные и жаргонные слова полностью исключаются из активного словаря учащихся.

В данной статье рассмотрим особенности владения антонимами в начальной школе.

Традиционно на уроках русского языка в начальной школе ученикам предлагаются следующие упражнения с антонимами:

а) группировка антонимов по парам. Дается список слов (например, имен прилагательных), которые могут образовывать антонимические пары. Могут быть включены «конфликтные слова». Задание: выписать пары слов с противоположным значением;

б) подбор антонимов к данным словам. Упражнения даются в связи с изучением имен существительных, прилагательных, глаголов и наречий, орфографических тем;

в) замена антонимов в предложении:

Данные предложения

Перестроенные предложения

1. <i>Пустой</i> колос легкий, он стоит прямо.	<i>Полный</i> колос тяжел, он к земле гнется. (3 класс)
2. Наступила <i>холодная</i> снежная зима.	Наступило <i>жаркое</i> цветущее лето. (2 класс)
3. Заяц бежит <i>быстро</i> .	Черепашка ползает <i>медленно</i> . (3 класс)

г) дополнение начатого предложения словами с противоположным значением (антонимами). Каждый ученик может дать собственное продолжение начатого предложения, внести творческие дополнения, но во второй части предложения необходимо использовать антоним;

д) подбор антонимов к словам, выступающим в разных значениях. Подбор различных антонимов к разным вариантам значения многозначного слова не только расширяет представления школьников о таком важном явлении, как многозначность слова, но и уточняет каждое значение этого слова;

е) подбор синонимических групп антонимов. Нередко говорящий или пишущий использует рядом 2–3 синонима и достигает таким образом большей выразительности речи [1].

С целью выявления особенностей владения антонимами проведено исследование среди учеников третьего класса. В соответствии с целью исследования была подобрана диагностическая программа, которая включает в себя следующие задания: «Составь пары антонимов», «Подчеркни верные пары антонимов», «Найди антонимы в пословице» и «Подбери антонимы к словам». Получены такие результаты: 45 % учеников выполнили задания на высоком уровне, 37 % – на среднем уровне и 18 % школьников показали низкий уровень.

Рассмотрим типичные ошибки третьеклассников. В первом задании необходимо составить пары антонимов. В работах учащихся содержатся такие ошибки: незнание значения слова (в задание входила «конфликтная» пара синонимов «мороз – прохлада», и большинство учеников выписали их как антонимы); есть работы, в которых дети не выписали антонимическую пару «толстый – худой».

Во втором задании предлагалось подчеркнуть верные пары антонимов. Большинство учеников не выделили в качестве антонимической пары «сырой – сухой», что и оказалось самой распространенной ошибкой. Еще одной типичной ошибкой при выполнении данного задания оказались «конфликтные» синонимы «лес – тайга», которые дети отметили как антонимы.

В четвертом задании необходимо было подобрать антонимы к выделенным словам и закончить предложение. При этом ученики испытывали затруднения при подборе антонимов к словам «вошел», «редко», «раздеться».

Результаты исследования показали, что наибольшая часть учащихся выполняет задания с антонимами на среднем и низком уровнях. Считаем, что третьеклассникам требуется специальное обучение, включающее упражнения с антонимами.

Библиографический список

1. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М., 2002.

МОТИВИРОВАННОСТЬ ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ С НЕЧЛЕНИМОЙ ОСНОВОЙ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННЫХ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА (СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ОПРОС)

Д.В. Шлегель

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент

Ю.Р. Юденко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Одним из центральных процессов пополнения словарного запаса любого языка является процесс деривации. В энциклопедии языкознания это определение понимается как «обобщенный термин для обозначения словоизменения и словообразования вместе взятых либо как название для процессов (реже результатов) образования в языке любых вторичных знаков, в т.ч. предложений, которые могут быть объяснены с помощью единиц, принятых за исходные, или выведены из них путем применения определенных правил, операций» [4].

Деривация сопровождает язык на всех этапах его развития. Логично предположить, что материалом для данного процесса будут те слова и аффиксы, которые использует язык в момент словообразования. Впоследствии изменяясь, язык чаще всего продолжает употреблять те конструкты, которые были найдены ранее. Однако их первоначальное значение может быть утеряно либо преобразовано. Примерами могут стать слова «щетка», «конура», «наука» и др. Во всех этих словах произошел процесс опрощения – изменение в морфологическом строении слова, в результате которого производная основа, ранее распадавшаяся на отдельные морфемы, превращается благодаря тесной спайке морфем (корня с аффиксами) в непроемкую, морфологически нечленимую. Несмотря на эти изменения, современные носители продолжают употреблять слова, в которых наблюдалось это явление.

Таким образом, гипотеза исследования: степень мотивированности производных с точки зрения исторического развития слов, претерпевших процесс опрощения, по-разному воспринимается современными носителями.

Объект нашего исследования – слова с нечленимыми с точки зрения современного русского языка основами, претерпевшими в процессе исторического развития языка процесс опрощения. Предметом исследования является представление о мотивированности слов с нечленимыми с точки зрения современного русского языка основами, претерпевшими в процессе исторического развития языка процесс опрощения.

Цель работы: выяснить представления современных носителей языка о степени мотивированности слов с нечленимой основой.

Задачи исследования

– Теоретическое рассмотрение процессов исторической изменчивости слов.

– Социолингвистическое исследование представлений современных носителей языка о мотивированности производных слов с нечленимой основой.

Об исторической изменчивости слов первым упомянул Бодуэн дэ Куртенэ в 1870 году. Причиной изменений слов он называет «стремление к экономии работы мускулов, приводящих в движение органы речи, а также работу движущих нервов, нервов моторных, руководящих движением этих мускулов» [1, с. 222]. Языковые изменения перекрещиваются между собой, мешают друг другу либо работают на один результат. Они ведут как к упрощению структуры слова, так и к усложнению, редеривации (т.е. образованию слова не в виде производного, а в виде производящего), ретимологизации (т.е. «оживлению» в языковом сознании и разностилевой речи носителей языка синхронической и этимологической внутренней формы лексемы), разложению.

Идеи Бодуэна дэ Куртенэ продолжили его ученики и последователи – А.И. Анастасиев, Н.В. Крушевский, В.А. Богородицкий [2].

В настоящее время учеными выделяются следующие процессы.

1. Опрощение – потеря словом способности делиться на морфемы в результате утраты им прежних смысловых связей, фонетических изменений либо архаизации родственных слов, как утверждают Н.М. Шанский и А.Н. Тихонов.

2. Переразложение – перемещение границ морфем в составе слова, в результате чего основа слова, оставаясь производной, членится сейчас иначе, чем когда-то (единая прежде морфема могла превратиться в сочетание двух морфем, и, наоборот, сочетание двух и более морфем могло слиться на основе опрощения в одну морфему).

3. Усложнение – превращение ранее непрямой основы в производную (членимую на морфемы) [3].

4. Замещение – изменение звена словообразовательной цепочки, а следовательно, и словообразовательной структуры слова.

Одними из причин возникновения этих процессов являются выход из употребления производных слов и народная этимология. Поэтому в настоящее время слова могут становиться из производных производящими. Естественно, меняется и структура слова.

Мы провели исследование на тему: «Мотивированность производных слов с нечленимой основой глазами современных носителей языка». Респондентами выступили 20 девушек 17–33 лет из разных районов России с различным уровнем образования. Опрос производился через социальные сети и сопровождался впоследствии беседой о причинах принятия ими решений по поводу того или иного слова.

В качестве стимульного материала нами были подобраны слова, в которых наблюдается процесс опрощения производной основы, взятые из Энциклопедии Брокгауза и Ефрона, лекционных материалов, этимологического словаря Фасмера и статей по дериватологии. Информантам было предложено выделить аффиксы, а именно суффиксы и префиксы из таких слов, как: *сердце, мусор, знак, врач, супруг, петух, жизнь, падчерица, колыбель, конура*.

В слове «знак» аффикс нашли 60 % респондентов (12 человек).

В словах «мусор» и «конура» 50 % респондентов ответили правильно и 50 % – неправильно (10 человек).

Аффиксы слов «врач», «жизнь» и «падчерица» верно определили 40 % участниц (8 человек).

В слове «колыбель» суффикс -ель- выделили лишь 20 % опрошенных (4 человека).

10 % из опрошиваемой группы назвали аффикс из слов «супруг» и «сердце» (2 человека).

Ни один человек не смог определить аффикс слова «петух».

В процессе последующей беседы, было выявлено, что причин ответов, содержащих неверную членимость предложенных слов с точки зрения истории языка, было три: 1. Участник не видел словообразующий аффикс и опирался на знания о современном состоянии русского языка. 2. Участник неверно указывал словообразующий аффикс. Указывались те буквы / слоги слова, которые в данный момент могут являться словообразовательным аффиксом в других словах. Например, суффикс -ц- в слове «сердце», приставка пад- в слове «падчерица». 3. Участник пытался угадать аффикс. Назывались приставка з- в слове «знак», суффикс -ор- в слове «мусор».

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена. Степень мотивированности производных с точки зрения исторического развития слов, претерпевших процесс опрощения, по-разному воспринимаются современными носителями.

Последующие поколения, свободно употребляя в повседневной речи слова, не задумываются об их первоначальном значении и образовании.

Библиографический список

1. Бодуэн дэ Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. Т. 1. 384 с.
2. История языкознания [Электронный ресурс]. URL: http://kls.ksu.ru/boduen/bodart_3.php?id=5&num=6000000#first (дата обращения: 22.04.2015).
3. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1976.
4. Языкознание. Энциклопедия языкознания [Электронный ресурс]. URL: <http://jazykoznanie.ru/168/> (дата обращения: 22.04.2015).

Раздел 3.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АРХИТЕКТУРЫ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА (ПРОГУЛКА ПО УЛИЦЕ МИРА)

Е. Маслова

*Научный руководитель д-р искусствоведения, профессор
М.В. Москалюк*

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Человека во многом формирует и воспитывает окружающая среда. Предметно-архитектурное пространство города, в котором живёт ребенок, играет важную роль в развитии у него ценностного отношения к родному городу, в воспитании патриотизма, бережного отношения к культуре родного края, к его историческому наследию, в воспитании уважения к художественному творчеству мастеров. Организация работы по развитию детей на архитектурных образцах родного города имеет огромный потенциал в эстетическом развитии ребенка, в формировании художественного вкуса дошкольника, в развитии его познавательной сферы.

В Красноярске довольно много архитектурных памятников, он имеет свое неповторимое лицо, характер, особую судьбу. Конечно, новые районы (Советский, Покровский и др.) совершенно серые и безликие и ничему не научат наше новое поколение. Но в Центральном районе, на проспекте Мира, остались великолепные ансамбли жилых зданий, ожерелье храмов, которые превращают центр города в музей под открытым небом, музей ценнейших красноярских памятников архитектуры. Нужно пользоваться этой возможностью, данной красноярцам.

Одной из форм ознакомления детей с архитектурой являются экскурсии и целевые прогулки. Тщательно продуманная, эмоционально и интересно проведенная экскурсия имеет наибольший эффект в том случае, если после нее будет правильно организовано закрепление полученной информации. Проводя экскурсию по проспекту Мира, стоило бы обратить внимание школьников на Красноярский драматический театр имени А.С. Пушкина (пр. Мира, д. 73). Думается, что учащимся будет интересно послушать историю здания, о том, каким оно было в XIX веке, об архитекторах, реставрации и многом другом.

Просто невозможно представить себе культурного и всесторонне образованного человека, который бы не знал истории, традиций и обрядов, языка своего народа. Заинтересованность историей родного края, любовь и уважение к своему языку необходимо воспитывать с детства, а если у ребенка есть стремление к творчеству, то это ему просто необходимо знать. Желательно проводить экскурсии еще в детском саду, так как дети в 5–7 лет воспринимают все по-другому. В этом возрасте можно вызвать у детей определенное эмоциональное настроение и душевный отклик при знакомстве с архитектурой Красноярска. Это будет базой для приобретения в дальнейшем более содержательных знаний.

Благодаря архитектуре Красноярска у детей развиваются эмоционально-ценностное отношение к городу, способность чувствовать его красоту и эмоционально откликаться на нее; появляется желание принимать и поддерживать традиции города; растет чувство гордости за великих архитекторов Красноярска; желание подражать великим мастерам.

Архитектурные памятники ребенок видит ежедневно. Понимание ценности архитектуры не происходит само по себе, оно возникает в результате специально организованной работы, предусматривающей различные образовательные проекты, интегрированные мероприятия, которые обогащают обучение и пробуждают творческую активность детей.

Важно не только расширять знания детей, но и воспитывать бережное отношение к окружающему миру.

Мы считаем, что преподаватели с учениками должны чаще выходить на улицы нашего города для пробуждения творческой активности.

Экскурсии позволяют раскрыть роль земляков в создании архитектурного облика Красноярска. Тематика может быть разнообразной: «По старым улицам города», «Храмы города», «Город строится» и т.д. Каждая прогулка – это совместное наблюдение, рассматривание и обсуждение. Полученные впечатления дети в дальнейшем могут выразить не только в творческой, но и в абсолютно разных видах деятельности. Так, например, по теме «Храмы города» можно показать детям церковь Покрова Богородицы (ул. Сурикова, д. 26). Рассказать о храме, показать его красоту, вспомнить, какой он была раньше. Это потрясающий наглядный материал сибирского барокко, который не оставит школьников равнодушными.

Прогуливаясь по городу, ребенок, возможно, и не замечает всей красоты проспекта Мира, но при помощи педагога, рассмотрев вроде бы обычное здание и узнав его историю, он увидит всю красоту данной архитектуры. Примером тому может послужить Аптека общества врачей (проспект Мира, д. 75), Торговый дом Н.Г. Гадалова (пр. Мира, 90), Женская гимназия (проспект Мира, 83).

Правильно осуществив подбор памятников архитектуры, у детей школьного возраста можно сформировать чувство любви к родному городу, развить их творческие способности.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманитарная основа педагогического процесса. Л.: Из-во ЛГУ, 1984.
2. Барышникова Л.П. Художественное воспитание школьников в процессе восприятия архитектурно-художественной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982. 17 с.
3. Бологова С.Ю. Художественно-творческое развитие школьников на основе ознакомления с архитектурой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 23 с.

ФРОНТОВАЯ ГРАФИКА. ПЛАКАТ

А. Монакова

Научный руководитель ст. преподаватель

В.М. Зотин

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На фронтах Великой Отечественной сражалось множество художников. Среди них было немало добровольцев, отправившихся на фронт в первый день войны. Причем далеко не каждый из них выполнял свою боевую задачу с карандашом и бумагой в руках. Воевали в артиллерии, в танковых войсках, в партизанских и разведывательных подразделениях, но чаще всего – рядовыми пехоты. Вместе со всеми мерзли в окопах, ходили в атаку. Шестеро художников за боевые подвиги удостоены звания Героя Советского Союза. Фронтные художники наравне с фотографами запечатлели в своих работах руины Сталинграда, Ржева, Смоленска, Вязьмы, Новгорода, Калинина, блокадный Ленинград, разрушенные Павловск и Петродворец.

С первых дней войны был востребован жанр плаката. Этот вид искусства на протяжении всех военных лет присутствовал везде, где велась борьба за победу. Плакат сыграл свою мобилизующую роль: помогал поднимать бойцов в атаку, вселял уверенность в скорой победе, поднимал боевой дух во время тяжелых, затяжных боев, вдохновлял на подвиги десятки тысяч солдат, офицеров, партизан, тружеников заводов и колхозных полей.

В июне 1941 года, в первые дни войны, появился легендарный плакат «Родина Мать зовет!», созданный художником И. Тоидзе, патриотический призыв которого оказался своевременным для сплочения народа против фашизма. Он был издан миллионами тиражами на всех языках народов Советского Союза. И в наши дни этот плакат не утратил свою силу художественного воздействия на зрителя.

Образ «Родины-матери» в дальнейшем стал одним из самых распространённых образов советской пропаганды. Известны многочисленные интерпретации образа на этот плакат в изобразительном искусстве.

Художественная композиция плаката сродни таким произведениям, как советский плакат «Ты записался добровольцем?» (Дмитрий Моор, 1920). Среди первых плакатов июня 1941 года были работы В. Иванова, Д. Шмаринова, М. Авилова.

Вслед за ними широкую известность получили плакаты главных художников «Окон ТАСС» Кукрыниксов (псевдоним Кукрыниксы составлен из первых слогов фамилий Куприянова и Крылова, а также первых трёх букв имени и первой буквы фамилии Николая Соколова). Совместное творчество Кукрыниксов началось ещё в студенческие годы в Высших художественно-технических мастерских. В Московский ВХУТЕМАС художники съехались из разных концов Советского Союза. Куприянов из Казани, Крылов из Тулы, Соколов из Рыбинска. В 1922 году Куприянов и Крылов познакомились и стали работать вдвоём в стенгазете ВХУТЕМАСа как Кукры и Крукуп. В это время Соколов, ещё живя в Рыбинске, ставил на своих рисунках подпись Никс. В 1924 году он присоединился к Куприянову и Крылову, и в стенгазете они работали уже троём как Кукрыниксы.

Три художника работали методом коллективного творчества (каждый также работал и индивидуально – над портретами и пейзажами). Наибольшую известность им принесли многочисленные мастерски исполненные карикатуры и шаржи, а также книжные иллюстрации, созданные в характерном карикатурном стиле. Их листовки сопровождали советских солдат всю военную дорогу до Берлина.

Известны и другие художники «Окон»: Черемных Михаил Михайлович, Шухмин Пётр Митрофанович, Радлов Николай Эрнестович.

«Окна ТАСС» – представляют агитационные плакаты с призывами к защите Родины, которые появились с началом Великой Отечественной войны. Это был специальный вид малотиражного плаката, создаваемого не печатью, а вручную, нанесением клеевых красок на бумагу через трафарет. Важное их свойство – это мобильность, возможность мгновенной реакции на то или иное событие. Сатира, юмор и смех являлись главным ключом к образным решениям плакатов «Окон ТАСС». По этим причинам они были очень популярны в годы войны. Для Гитлера художники «Окон» были его личными врагами.

«Окна ТАСС» поднимали боевой дух, укрепляли веру в победу. Первый плакат «Окон ТАСС» был вывешен уже 27 июня 1941 года. После этого работа не прекращалась ни на минуту. Агитационные плакаты выпускали здесь, в мастерских на Кузнецком мосту.

На плакат размером полтора метра на метр уходило полчаса. Утром приходило сообщение ТАСС, художники делали наброски, резчик по линолеуму – трафарет, и через 30 минут десятки агиток были готовы.

«Окна ТАСС» переводились на пленку, из них делали диафильмы, которые крутили повсеместно – в тылу и на фронте. Их распространяли в деревнях, где не было ни телеграфа, ни телефона, ни радио. Рисунок, понятный даже малограмотным, был очень действенным оружием. Немецкое командование запаниковало, когда на оккупированной территории однажды утром здание гестапо оказалось оклеено плакатами ТАСС.

Высокий художественный, информационный и пропагандистский уровень плакатов признавали многие.

Также над темой плаката работали В. Корецкий, Н. Жуков, Л. Голованов, В. Мухина, Н. Авакумова, В. Дени.

Хотелось бы рассказать о художник В. Дени – Викторе Николаевиче Денисове (его настоящее имя). Художник В. Дени – один из самых замечательных мастеров советской политической сатиры в изобразительном искусстве. Его творческий путь неразрывно связан с историей возникновения и становления Советского государства. В своем искусстве Дени обращался к народу. Его произведения прочно вошли в историю советского искусства и оказали существенное влияние на формирование наиболее значительных мастеров сатиры младшего поколения.

С первых же дней войны Дени разоблачает звериную сущность фашизма. Художник вновь обращается к портретной характеристике сатирического героя, в результате чего усиливается эмоциональное воздействие его работ. Гитлер становится главным объектом изображения художника. Через эволюцию этого образа показывает Дени, как рушились планы фашистской Германии на мировое господство, как под ударами Советской Армии катились назад фашисты. На плакате «На Москву! Хох! От Москвы: ох!» (1941) художник запечатлел первое поражение фашистов.

Дени создает ряд плакатов подобного типа – «Фашистская ставка. Красноармейская поправка!» (1943), «Для немцев страшные вещи “мешки” и “клещи” (1943), «На Восток! На Запад!» (1944). Основная тема в творчестве Дени 1941–1945 годов – обличение жестокости и зверства фашистов. Художник обличает злодеяния фашистов, его задача – вызвать у зрителя отвращение к ним, поэтому Дени усиливает экспрессивную выразительность рисунка, прибегает к резким контрастным сопоставлениям (красота, юность девушки и звериный облик фашиста), к натуралистическим деталям (волосы в ушах фашиста, слюни, капающие изо рта и прочее).

О неизбежности возмездия за кровавые злодеяния говорят плакаты: «Что посеял, то и пожнешь. От суда не уйдешь!» (1944), «Узнал фашистский стервятник, что у нас не ягнятник!» (1944).

Одновременно с темой возмездия в работах 1943–1945 годов все чаще начинают звучать радостные ноты предчувствия победы. Появляются листы «С праздником на нашей улице» (1943), «Разная картина – вид Москвы и вид Берлина» (1944) и один из последних плакатов Дени – «Красной Армии метла нечисть вымела дотла» (1945).

В отличие от скупой, сдержанной гаммы плакатов первого периода войны в этих плакатах краски звучат в полную силу. Смертельно больной художник выразил в них радость победы своей страны, разгромившей в тяжелом поединке страшного врага.

Осенью 1946 года Дени не стало. Ушел из жизни художник, чье искусство было неразрывно связано с историей нашей страны.

Тема защиты Отечества – вечная в изобразительном искусстве и одна из наиболее почитаемых в российской художественной культуре. Она имеет глубокие традиции. Освободительная борьба против фашистских захватчиков вызвала в народе всплеск духовных и физических сил, превратилась в смысл и содержание жизни: во что бы то ни стало выстоять и победить! С этими чувствами прошли войну и деятели искусства. Свое служение Родине они видели в создании произведений, мобилизующих все слои общества. Их художественные произведения стали могучим оружием и эффективным агитационным средством в великой битве против фашизма.

Библиографический список

1. Бойцова Т.И. Великая Отечественная война в произведениях российских художников. М., 2010.
2. Суздальев П. Советское искусство в период Великой Отечественной войны и первые послевоенные годы. М.: Изд-во Академии художеств СССР, 1963.

ОБРАЗОВАНИЕ В МУЗЕЕ КАК ТВОРЧЕСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС (НА ПРИМЕРЕ УРОКА «СИБИРЬ В ТВОРЧЕСТВЕ А.А. ДОВНАРА»)

Л.К. Новодворская

Красноярский художественный музей имени В.И. Сурикова

В декабре 2013 года в Красноярском художественном музее имени В.И. Сурикова состоялось открытие выставки «Как создается картина. Художник Антон Довнар».

Антон Аркадьевич родился в селе Самково Казачинского района Красноярского края. С детства познал своенравный характер сибирской природы, много путешествовал. Каждый год он совершал длительные поездки на Север, в Саяны, в тайгу, позже в его жизни появилась Чукотка. Кандидат искусствоведения Т.М. Ломанова пишет: «Это было не просто посещение экзотических мест. Каждое такое путешествие давало богатейшие впечатления, которые вылива-

лись в сочные полотна, наполненные жизнью и любовью к хрупкому прекрасному миру природы и человеческого тепла». В. Ростовцев отмечает: «Сибирские художники – это своеобразный, отличный от любого другого мир. Простота и мудрость нашего таежного края откладывает особый отпечаток на их полотна. Вот и в картинах Антона Довнара удивительно гармонично сочетаются изображение суровой реальности Сибири и бесконечная любовь к миру родной природы». Особая роль в его творчестве посвящена родному селу Самкову, в котором прослеживается судьба сибирских деревень: покосившиеся крыши домов, размытые дороги, ветхие сараи.

На выставке, кроме пейзажей, были показаны натюрморты и этюды с многочисленными зарисовками, которые предшествовали написанию картины. На основе выставочного материала был разработан музейный урок «Сибирь в творчестве А.А. Довнара», ориентированный на младший и средний школьный возраст.

Выбор данной группы возраста основан на экспериментальной работе 2013 года по педагогической практике. Многочисленные исследования показали, что в большинстве случаев, начиная с 4 класса, школьники воспринимают уроки по изобразительному искусству как не более чем ненужный предмет. Объясняя данное отношение к предмету тем, что на уроках им неинтересно, искусство не пригодится в будущем. Были и такие дети, которые боялись запачкаться краской.

На протяжении семи дней в 4 классе проводились уроки-беседы, на которых школьники знакомились с произведениями искусства. Презентация по обычаю начиналась с фотографии музея, двери которого открывались и школьники видели картину, которая в нем находится. Постепенно класс заинтересовался новой методикой проведения урока, дети активно участвовали в беседе о картинах великих художников, знакомились с музеями, хотели там побывать.

Перед беседой школьники вспоминали новый материал, который был получен на предыдущем уроке, выполняли небольшие задания. Так, на одном из занятий, дети вспоминали средства художественной выразительности. Перед этим они получили слова «пятно», «краска», «кисточка», «пейзаж» и др. Позже каждый участник, выходил к доске и распределял на нарисованном дереве нужное слово в определенном месте. Так «краска» подходила к материалам, а «пейзаж» к жанру.

Вопрос о материалах, которыми пользуется художник, был одним из первых, который заинтересовал учащихся. Когда представилась возможность посмотреть учебную картину, многие нюхали, аккуратно трогали ее поверхность, понимали – то, что они видят в презентации, написано масляными красками. На одном занятии в презентации не было фотографии музея, тогда дети проявили искреннее возмущение по этому поводу, стали спрашивать, в каком музее находится данная картина и где находится сам музей.

После недельного проведения уроков-бесед отношение к уроку и произведениям искусства заметно улучшилось. В анкетах ученики 4 класса выбирали картину, которая вызвала у них переживания, и объясняли свой выбор.

При проведении музейного урока «Сибирь в творчестве А.А. Довнара» для младшего и среднего школьного возраста необходимо провести беседу о сибирской природе в его произведениях, рассказать о материалах и средствах художественной выразительности, которыми пользуется художник. Вначале школьники ответили на вопрос: кто такой художник? Учащиеся 6 класса вспомнили о материалах и одежде, которые ассоциируются с человеком данной профессии. Но одной из задач было показать, что для А.А. Довнара краска не просто слово, а сама жизнь и выбор цвета несет за собой определенное решение.

Учащиеся узнали небольшие факты из его биографии, после чего ведущие попросили детей разделить на две команды. Вначале дети были удивлены, потом обрадовались, когда получили маршрутные карты по залам музея. Одно из заданий в карте было таким: «Найди станцию “Цвет”. Она находится около верного друга человека». «Собака!» – узнавали друга по картине «Мой друг Учум» школьники и подходили к картине, около которой их ждал ведущий. В это время другая команда пыталась найти родное село А.А. Довнара среди пейзажей, где на станции «Жанр» детей ожидал второй ведущий.

Каждая станция отвечала за определенную тему беседы с учащимися. И если на школьном уроке дети представляли, что они смотрят на картину в музее, то сейчас могли стоять рядом с ней и беседовать вместе с ведущим о цвете, композиционном решении картины.

Диалог оказался для школьников среднего возраста настолько важным, что появились вопросы, дети стали вглядываться в картины и не спешили идти к следующей станции, чтобы поскорее пройти маршрутные листы. Для того чтобы команды не столкнулись друг с другом, на подачу материала было отведено десять минут на каждую станцию. Несколько заданий были промежуточными: посчитать посуду, которая изображена в натюрмортах, или найти определенные предметы.

Относительно быстро школьники справились с заданием, где были стихи, посвященные сибирской природе. Дети старались найти эпитеты в картинах А.А. Довнара, внимательно разглядывали пейзажи, потом сравнивали свой выбор с названием картины по этикеткам к работам.

Завершался музейный урок станцией «Творческий процесс», где ученики в технике посырому смачивали лист ватмана водой, после чего выбирали сыпучий материал на свое усмотрение: кофе, уголь, сепия, сангина и др. Материалы были даны в порошкообразном виде. На глазах детей цвета расплывались в своеобразные узоры, соединялись, получались определенные пятна, после чего можно было фломастерами рисовать контуры предметов, которые юные художники находили. В основном школьники рисовали природу и животных с картин художника.

Музейный урок «Сибирь в творчестве А.А. Довнара» сочетал в себе лекционный материал, беседу со школьниками и практическую часть. По времени он занимал около часа. После окончания урока ведущие обратили внимание детей на листы бумаги, которые лежали около каждой работы, и попросили поставить знак плюс или сердце, если эта картина вызывает у них какие-либо чувства, переживания.

Дети с энтузиазмом отправились в путешествие по залам музея, заглядывая в каждый его уголок, где они находили картину. Первое место по количеству знаков заняла картина «Мой друг Учум». Отмечались такие работы, как: «Натюрморт с яблоками», «Натюрморт с грибами», «Хозяйский пес Дымок», «Мыс Барыкова», «На перевале», «Солнечный день. Стожок», «Марьины корни», «Последний снег», «Серый день», «Калина красная», «Оконце», картон к работе «Материнство» и многие другие.

Данный опрос в очередной раз показывает, что сотрудничество музея и школы в рамках образовательного процесса не только поможет в изучении конкретного материала, но и дополнит друг друга. Образование в музейном пространстве станет хорошим материалом для восприятия культуры и искусства в целом.

Библиографический список

1. Довнар А. Царство красок // В. Ростовцев. Енисейская правда. 2006. 18 авг. С. 16.
2. Заслуженный художник России Антон Довнар / авт.-сост. Т.М. Ломанова. Красноярск: Растр, 2006. 28 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ «КОЛЛАЖИРОВАНИЕ» НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

В.А. Плеханова

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент

Н.Ю. Дмитриева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Коллаж (от фр. collage – приклеивание) – это технический прием в искусстве, который заключается в создании произведений графического или живописного характера путем наклеивания на какую-либо основу предметов и материалов, отличающихся от основы по цвету и фактуре. Главное назначение коллажа – получить эффект неожиданности от сочетания

разнородных материалов, а также ради эмоциональной насыщенности и остроты произведения. Допускается, что коллаж может быть дорисован любыми изобразительными средствами – тушью, акварелью, сангиной и т.д.

Коллаж – это не пустое наклеивание кусков различных материалов, отличающихся по форме и размеру. Этот жанр содержит в себе колоссальную смысловую нагрузку. Он буквально взрывается от переполняющих его образов.

В изобразительное искусство коллаж вошел благодаря представителям разных течений: кубистам (Ж. Брак, П. Пикассо), футуристам. Дадаизм раскрыл коллаж как зашифрованное послание созерцателю. В композицию коллажа было включено множество реальных объектов окружающего мира. Яркой фигурой этого течения был Курт Швиттерс, первый художник, работавший исключительно в технике коллаж. Помимо всего прочего, Швиттерс был основателем мерцизма (мультимедийное искусство, скульптура из «хлама»), благодаря которому возникли многие другие течения (поп-арт, ассамбляж, энвайронмент). Слово «мерц» (с немецкого) означает всякий ненужный хлам. Этот термин возник совершенно неожиданно, по случайному стечению обстоятельств: в первый коллаж вошел отрывок накладной одной из коммерческих фирм. Слог «мерц» из слова «коммерческая» и был взят для названия нового направления. Деятельность Швиттерса есть сбор отбросов, скрепленных в определенную композицию на одной плоскости, чтобы вызвать у созерцателя эффект бессмысленного бытия и гнетущего чувства тоски. Уже сам «мерцизм» – это коллаж, только смысловой, который составлен из немецких слов «коммерция», «боль», «сердце» (kommerz, schmerz, herz). «Мерц» означает создание связей между всеми существующими на свете вещами.

Макс Эрнст являлся одним из основателей дадаизма в Кельне, он тоже работал в технике «коллаж». Его коллажи – метафоры особого, сюрреалистического состояния, образы, рожденные грезами.

Кубофутуризм и супрематизм представили коллаж как абстрактное графическое или живописное произведение, включающее в себя бумажные наклейки, фольгу, кальку и многое другое (В.М. Ермолаева, Л.М. Лисицкий, К.С. Малевич и др.).

Ричард Гамильтон был лидером британского поп-арта и, как многие художники, видел в коллаже нечто особенное, волнующее и использовал его в своем творчестве.

Неоэкспрессионизм (А. Киффер) включил в коллаж несочетаемые предметы, которые вместе смотрелись очень органично: песок, свинец, железо и солома взаимодействуют с масляной краской, эмульсией, фотографией.

Художники русского авангарда (П.П. Кончаловский, А.В. Лентулов, О.В. Розанова), изучая и используя аппликативный материал, идут путем создания универсального языка. Конструктивист В.Е. Татлин представляет коллаж «контррельефом».

Коллажный принцип композиции в полной мере присутствует в рекламе, основой которой стали афиша и плакат в 1920-е гг. (А.М. Лавинский, А.М. Родченко, братья Г.А. Стенберг и В.А. Стенберг).

Многие художники в мире использовали коллаж как метод быстрого эскизирования не только для создания живописных и графических произведений, но и в работе над книжной и журнальной продукцией. В работе над театральными декорациями и костюмами коллаж становится неотъемлемой частью профессиональной «кухни» костюмера и создателя декораций. Н. Гончарова и А. Экстер вводят в нарисованные эскизы костюмов различные ткани, что становится прямым указанием портному. Коллаж как метод эскизирования также применяется в текстильной промышленности. Эскизы тканей, разработанные Л. Поповой, полностью были выполнены методом коллажа: на цветную орнаментальную решетку фона художница буквально накладывала один или несколько слоев новых орнаментальных решеток из цветной или окрашенной бумаги. Контрастные цветовые сочетания создавали динамичную и напряженную структуру, имеющую пространственную глубину.

Коллаж используется для поиска композиции, формы, характера. Скульптор Александр Архипенко развивал коллаж для разработки пластических и конструктивных ценностей в скульп-

птуре. Коллаж способствовал абстрагированию форм, сопоставлению их основных масс и направлений их движений.

В Советской России 1930–1950 гг. коллаж находит продолжение в фотоколлаже, который становится инструментом создания нового типа политического плаката.

Еще одним выдающимся коллажистом, но уже в наше время, является Анатолий Брусиловский. Его коллажи содержат в себе множество смысловых пластов. Поскольку материалом для коллажа становились всевозможные предметы, окружающие человека в повседневной жизни, то их правильное сочетание делает художника философом-магом, который играет ассоциациями, использует гротеск и игру со смыслами.

В настоящее время также встречаются применение термина «коллаж» как обозначение отдельного, самодостаточного жанра в искусстве. Коллаж как принцип творчества в кинематографе использовал режиссер Сергей Параджанов. В своих фильмах из информативных кусков он составляет полноценную картину, которая дает представление о сакральных вещах, их понимание. В фильме «Тени забытых предков» также лежит идейная основа коллажа.

Эстетика коллажа – это эстетика фрагмента реальности, включенного в контекст произведения искусства и наделенного в нем новым изобразительным или символическим смыслом. Задача создателя коллажа заключается в том, чтобы наделить его взаимосвязанными образами, насыщенными идеями.

Коллаж раскрывается в различных течениях искусства под множеством углов: формальный эксперимент, зашифрованное послание, метод работы, поиск форм и др. Он активно входит в жизнь. Становится самой жизнью.

Коллаж прочно вошел в систему образования.

В 1918 г. в Москве создавались первые Государственные Свободные Художественные мастерские (ГСХМ). А в 1919 – организованы вторые ГХСХМ. В 1918–1920 гг. – в мастерских преподавали известные художники-новаторы: В. Кандинский, А.О. Лентулов и др. В. Татлин, К. Малевич также преподавали в ГХСХМ и первыми в России внедряли в художественные учебные дисциплины коллаж как метод обучения студентов. Методика Татлина ставила перед собой вопрос «освоения плоскости» как элемента пространства. Учебные задания представляли собой подбор различных по материалу величине, цвету, фактуре и интенсивности элементов, создававших единую композицию и формировавших поверхность произведения. Ученики делали коллажи из различных материалов (стекло, металл, дерево).

Научно-педагогическая система Малевича состояла из трех основных положений: 1. Определение цветовой палитры для осознания художественного произведения. 2. Соотнесение форм, цветов, фактур поверхностей материалов, позволяющих определить «собственное содержание живописи». 3. Определение композиции (поиск формы и содержания художественного произведения). Вместо термина «композиция» Малевич предпочитал «монтаж», «конструирование» – создание художественного произведения из «набора пластических средств». Можно сказать, что эти три положения являются алгоритмом создания коллажа как самостоятельного произведения.

А. Родченко предлагает синтезировать коллаж и натюрморт. Между коллажем и натюрмортом может существовать связь – допустимость легко перемещать объекты, менять взгляд на постановку. Родченко в учебном процессе предлагает метод поиска композиции из пяти фигур, раскладывая белые контуры фигур на черном фоне и последующего изображения самой композиции.

В сентябре 1920 г. I и II ГСХМ слились в единую высшую художественную школу, таким образом, новым было внедрение ВХУТЕМАСом «объективного метода» преподавания, который должен был иметь научную основу, быть единым для всех видов художественного творчества. Создание в учебном заведении Основного отделения, стало «художественным каркасом» скрепившим воедино сложную структуру ВХУТЕМАСа. Акцент делался на композиции как самостоятельном предмете. Происходит поиск гармонии цвета и формы относительно заданного формата. Формирование новых методов требует новых способов и форм выполнения

заданий. Появление коллажа как метода обучения становится вполне естественным. Со временем отечественная высшая художественная школа устанавливает деловые отношения с зарубежными школами. Происходит интенсивный обмен художественным и педагогическим опытом отечественной и европейских школ. Преподавателей ВХУТЕМАСа приглашают преподавать за рубежом, где они используют коллажный композиционный принцип.

Активно коллаж используется в европейском художественном образовании. Швейцарский педагог Иоханнес Иттен (20-е гг. XX в.) помогал развиваться своим ученикам на основе анализа произведений старых мастеров, чтобы наглядно показать студентам, как другие художники решали подобные задачи. М. Тери-Адлер (Вена), ученик Иттена, выполнил анализ произведения Джотто «Благовещение святой Анны» в технике «коллаж». Огромное значение уделялось заданиям с материалами и текстурами. Осуществлялся поиск передачи различных фактур в рисунке, что важно для промышленных дизайнеров, графиков, архитекторов. Контрастные сочетания развивают внимательность к текстурам, способность к передаче в работе визуальной и тактильной выразительности.

В XX и XXI вв. коллаж продолжает использоваться как метод быстрого эскизирования в работе профессиональных художников.

В настоящее время коллаж используется не только в высшем художественном образовании, но и на уроках истории, иностранного языка в школе. В дисциплине «история» коллаж используется как принцип наглядности и рассматривается в качестве метода, формирующего интерес к истории и развитие образного, логического и ассоциативного мышления у студентов. Акцент ставится на одном из приемов составления коллажа – аппликации, которая является наиболее эффективным средством для освоения пропедевтического курса истории. Также коллаж является важным средством для понимания происходящих процессов в определенный промежуток времени. Коллаж выступает в качестве своеобразной машины времени.

В обучении иностранному языку коллаж как методическое средство первым внедрял Б.Д. Мюллер, немецкий ученый-педагог (1983). С его точки зрения, коллаж является способом организации деятельности по овладению информацией об иной культуре и результатом данной деятельности. К несомненной заслуге Б.Д. Мюллера можно отнести следующее. Он доказал, что: а) при использовании коллажа на уроках иностранного языка у учащегося появляется возможность овладеть, оперировать различными понятиями – конкретными и абстрактными; б) в коллаже могут быть отражены некие концептуальные позиции иного менталитета (конкретные понятия, имеющие свою культурную специфику в каждой стране); в) коллаж – это способ кодирования / декодирования иной информации, способ проникновения в иную культуру; г) коллаж делает процесс передачи информации об иной культуре наглядным, контролируемым и управляемым со стороны учителя, открытым и доступным для учеников.

Продолжатель идей Б.-Д. Мюллера немецкий ученый-педагог М. Зикманн (1989) указывал на возможности коллажа с точки зрения психологии усвоения материала в обучении иностранному языку: а) в коллаже ученики находят подходящую форму для представления собственного Я, противоречивой, диссонирующей, подвижной картины мира; б) коллаж позволяет смотреть на обыденные привычные вещи по-особому, при этом у ребенка включается ассоциативное мышление, что является предпосылкой для развития вербальных реакций и развития умения аргументировать; в) коллаж позволяет ребенку осуществить опору на свой жизненный опыт и в рамках темы представить субъективное видение проблемы, свой способ мышления и эмоционального реагирования. Главная функция коллажа на уроках иностранного языка, по М. Зикманну, – дать ученикам возможность проникнуть в другую культуру и вступить в диалог с ней.

Однако в современной школе коллаж как активный участник образовательного процесса взаимодействует в основном с учебными дисциплинами отнюдь не художественного направления.

Пожалуй, самая важная особенность техники «коллажирование» в художественном образовании в школе состоит в том, что из отдельных, легко узнаваемых бытовых предметов и при-

родных форм создается совершенно новое по смыслу изображение как воплощение замысла, высказанная мысль, проявленное чувство, выраженное отношение. Причем этот новый смысл легко, быстро и зачастую совершенно неожиданно для самого автора (или авторов) «рождается» в творческом процессе.

Коллаж – это не только художественная техника и арт-технология, но и способ развития визуального мышления. У учащегося появляется возможность формулировать и оперировать различными понятиями – конкретными и абстрактными, создавая визуальный текст. В коллаже образ (текст) генерируется и создается путем сопоставления, наложения, наложения разрозненных впечатлений, сведений, реальных предметов или их элементов. Это мощный инструмент для развития образного, логического и ассоциативного мышления у учащихся.

Коллаж – это смешение художественных техник, самая простая и доступная каждому человеку возможность проявить и узнать самого себя независимо от способностей. Поэтому коллаж позволяет педагогу выявить не только актуальные, но и потенциальные возможности ребенка, поскольку эта технология предполагает большую степень открытости и свободы.

При изготовлении коллажей у детей не возникает напряжения и дискомфорта, связанных с отсутствием художественного опыта, специальных умений и навыков. Технология «коллажирования» позволяет каждому быть успешным «здесь и сейчас», получить хороший результат, выразить свои эмоции, испытать при этом чувство глубокой радости.

Ребенок, накапливающий множество разрозненных впечатлений в процессе создания коллажа, приобретает опыт создания целого из случайных элементов. И самое ценное – он приобретает опыт восстановления целостности своей личности. Процесс коллажирования дает возможность взглянуть на окружающий мир глазами созидателя, а не потребителя.

Технология «коллажирование» развивает умение работать с композицией (гармоничное слияние, сочетание и сопоставление форм, размеров, цветов), способствует освоению понятийного аппарата законов композиции (динамика, статика, ритм и др.). Работа в технике коллажа способствует формированию коммуникативных навыков, умению работать сообща, в коллективе, выражать свою позицию, четко и ясно ее аргументировать.

Библиографический список

1. Азизян И.А. Александр Архипенко. М.: Прогресс-Традиция, 2010. 624 с.
2. Векслер А.К. Декоративная колористическая композиция: учебно-методическое пособие // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissa. Offline Letters): электронный научный журнал. Методическое приложение. 2013, МЕТ 007, СПб., 2013.
3. Вермо А., Вермо О. Мэтры сюрреализма: энциклопедия: пер. с фр. / под ред. Т.Б. Евдокимовой. СПб.: Академический проект, 1996. 288 с.
4. Грицанов А.А., Можейко М.А. Постмодернизм. Энциклопедия [Электронный ресурс]. Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. 1040 с. URL: <http://www.infoliolib.info/philos/postmod/kollazh.html> (дата обращения: 18.12.2014).
5. Коваленко Г.Ф. Русский авангард 1910–1920-х годов: проблема коллажа 2005. Твердый переплет. 432 с.
6. Лыкова И.А. Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях реализации ФГОС ДО. М.: Изд. дом «Цветной мир», 2014. 144 с.
7. «Мерцизм» Курта Швиттерса [Электронный ресурс]. URL: <http://artpages.org.ua/palitra/mercizm-kurta-shvittersa.html/> (дата обращения: 18.02.2015).
8. Нефедова М.А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе // Иностранные языки в школе. 1993. № 2. С. 3–8.
9. Окорочкова А.И. Использование техники коллажа в общеобразовательных дисциплинах / ред. Е.А. Ильинова, Мценск.
10. Пикассо и окрестности: сб. ст. / отв. ред. М.А. Бусев. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 296 с.
11. Рыжкина И.Б. Коллаж как средство и способ организации межкультурного диалога // Русский язык и межкультурная коммуникация. 2009. № 1 (8). С. 24–28.
12. Рыжкина И.Б. Образовательные возможности коллажа как дидактического средства: междисциплинарный подход // Образование и наука. 2014. № 6. С. 113.

ТЕМА ЕВХАРИСТИИ В КАРТИНЕ ПИТЕРА КЛАСА «ЗАВТРАК» (1646)

М.А. Тарасова

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент

Н.Ю. Дмитриева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Для чего человеку необходимо искусство? Искусство способно преобразить и возвысить человеческую душу над пропастью пустого существования. Подобно некоему откровению оно постепенно приоткрывает нам завесу собственной тайны. Пространство диалога произведения искусства со зрителем, по сути, является своеобразной игрой, окутанной атмосферой тайны, находящейся вне времени и вне пространства, а художественное произведение предстаёт перед нами в образе проводника, способного подтолкнуть нас на путь поиска Истины. В Голландии XVII века роль такого проводника выполнял натюрморт.

Появление жанра «натюрморт» в Нидерландах – это дар протестантизма. В католические времена основным заказчиком для художников была Церковь, и, естественно, основополагающим направлением живописи было повествование евангельских сюжетов. Кальвинизм (одно из направлений протестантизма) не признавал икон и вообще церковного искусства. Живописцы искали новый рынок сбыта и находили его в домах трактирщиков, торговцев и фермеров. Отсюда и название – «малые голландцы»: они не были творцами монументальной живописи, а создавали камерные, но ничуть не легкомысленные сюжеты.

В Голландии картины с изображением предметов называли «stillleven», что в переводе означает «неподвижная натура, модель», «тихая жизнь». Это очень точно передает специфику голландского натюрморта. Фокус внимания художников спустился с небес на землю, теперь их интересовали не благочестивые размышления, а пристальное изучение подробностей материального мира. Но в тварном они искали Творца.

Мягкие переливающиеся на свету драпировки, хрупкие, прозрачные бокалы, наполненные вином, сочный виноград, ароматные хлеба, свежесть только что разрезанного лимона, яркие драгоценности, морские раковины, сверкающая серебряная посуда. С удивительным мастерством художники передавали цвет, объем, фактуру каждого предмета, гармонично сочетая их с общей композицией. Часто предметы объединены серовато-золотистой или оливковой лёгкой дымкой, придающей пространству картины загадочную атмосферу.

Атмосфера тайны здесь не случайна. Ведь каждый голландский натюрморт за своим ярким чарующим занавесом скрывает зашифрованную, чётко организованную знаково-символическую систему. Рассматривая работы малых голландцев, мы удивляемся тому как они искусно передают материальность предметов. Мы восхищаемся тем, насколько ловко они обманывают наши умы. Нам уже становится недостаточно зрительного созерцания и хочется дотянуться рукой до картины и пощупать мягкую шёлковую ленту, свежий наливной виноград, бархатистые персики. Наше восприятие может начать дорисовывать запахи румяных булочек, сладкие ароматы душистых букетов. Или же изображение разрезанного на дольки лимона непременно вызывает у нас резко-кислое ощущение вкуса на языке.

Каждый предмет натюрморта являлся элементом шифра. Например, увядший цветок был намёком на исчезновение чувства; яблоки, персики, апельсины, инжир, сливы напоминали о грехопадении; гнилые фрукты – символ старения; колосья пшеницы, плюща или лавра – символ возрождения и круговорота жизни и т.д. Для расшифровки такого письма необходимо понимать язык голландской живописи XVII века, который включает в себя знания Библии и традиций христианской символики.

Нельзя говорить об однозначности расшифровки послания малых голландцев. В XVII веке существовало несколько знаковых систем голландского натюрморта. Возникали они в разных городах, так же, как и виды натюрморта. Самое раннее распространение получил цветочный голландский натюрморт. Немного позднее стал популярен натюрморт с названием «суеты»

та сует», или «memento mori» (лат. «помни о смерти»). Термин восходит к библейскому стиху Vanitas vanitatum et omnia vanitas «Суета сует, сказал Екклесиаст – всё суета!». Часто центр композиции в таких натюрмортах занимает человеческий череп, напоминающий о быстротечности жизни, тщетности удовольствий и неизбежности смерти.

В городе Харлем прославился натюрморт под названием «Завтрак». Такие натюрморты выполнялись в единой тональной гамме с применением скромного колорита, благодаря которому достигалась максимальная гармония между предметами произведения. Самыми значительными фигурами такого монохромного завтрака были два харлемских мастера: Виллем Клас Хеда и Питер Клас. Их часто сравнивают между собой. Их работы роднят зеленовато-серые или коричневатые тона. Оба они создавали скромные «завтраки» с простым набором незамысловатых предметов. Работали в одно и то же время. И порой, кажется, что на изображениях работ разных мастеров перекликаются одни и те же предметы.

В начале творческого пути Виллем Хеда писал портреты и картины, основанные на религиозных сюжетах. Но позднее он увлекся натюрмортами, которые стали смыслом его жизни. На творчество Хеды огромное влияние оказал Питер Клас. Именно с появлением Питера Класа в искусство голландского натюрморта пришла его новая разновидность – «завтраки», отличающаяся особым подбором предметов и своеобразной их трактовкой.

В картине «Завтрак», написанной Класом в 1646 году, мы не увидим роскошного пиршества, щедрого изобилия красочных блюд и загадочных диковин. Перед нами стоит слегка небрежно накрытый стол, будто бы приготовленный человеком в спешке. Расположение и состояние предметов может вызвать ощущение внезапно прерванного завтрака. На самом краю стола, хаотично разбросана посуда: тарелки, блюда, ножи. И, кажется, лишь устойчивость крепкого бокала не даёт всем предметам скатиться вместе со скатертью вниз.

Очень тонко, ненавязчиво Питер Клас приглашает нас в пространство картины через изображение сочного лимона, разместившегося на бугристых складках льняной скатерти. Опутывая своей загадочной, манящей красотой яркий жёлтый лимон затягивает зрителя в придуманный мир тайны и откровения чуда, протягивая ему полуочищенную свисающую кожуру. Но, привлекая внимание своим красочным, нарядным костюмом, лимон тем самым маскирует от нас свою внутреннюю горечь, на языке малых голландцев – это горечь греха, скрывающаяся под лакомой оболочкой, которая выполняет роль приманки как в натюрморте, так и в жизни.

Питер Клас вовлекает нас в своеобразную игру, где каждый из нас, зрителей, оборачивается актёром, от выбора которого зависит дальнейшая судьба спектакля, разворачивающегося в процессе диалога с произведением искусства. Обращаясь к библейской истории, художник воплощает в образе лимона запретный плод, облачённый в змеевидную вьющуюся кожуру, хитро манящую, искушающую нас. Это переломный момент в нашем спектакле-натюрморте, где наблюдателем картины свершается выбор между утолением жажды любопытства и вхождением в пространство диалога с картиной или же возможностью пройти мимо произведения, не становясь его собеседником.

Умозрительно взбираясь по лимонной кожуре всё выше и выше, мы замечаем, что запретный плод разместился на серебряном блюде. В Голландии серебро было символом богатства и алчности. Оно олицетворяло собой неконтролируемый, оглушающий разум голод по пустым, конечным мирским благам, погружающим человека в омут пороков и грехов всё глубже и глубже.

Спускаясь вниз по лестнице грехопадения в произведении Питера Класа, мы приходим к следующему предмету, завершающему собой ряд символов греха – это нож. Справа от лимона из-под скатерти выглядывает его изящная завитая ручка. Изображая острое лезвие ножа, художник напоминает нам об уязвимости человека и о его смертности, он ярко указывает на утрату значимости конечных материальных богатств мира при переходе человека в мир бесконечных Истин. Таким образом, изображение ножа становится вторым переломным событием в натюрморте Питера Класа.

Следующая «сцена» пространства картины – горстка фундуковых и грецких орехов, изображённых над тарелкой с лимоном. В Голландском искусстве расколотые орехи входили в ряд символов брэнности. Иными словами, орех – это душа, закованная в скорлупу греха. Согласно Библии, освобождаясь от земной, телесной оболочки, душа человека воссоединяется с высшим миром.

В контексте же погружения зрителя в диалог с произведением искусства расколотые орехи в картине Питера Класа оборачиваются знаком качественного изменения художественного восприятия. На первоначальном этапе в каждое произведение искусства мы входим через чувственное соблазнение, выполняя роль зрителя-наблюдателя. Но в какой-то момент переступая незримый порог в художественном познании, мы вдруг преобразуемся в зрителей-собеседников и сотворцов, для которых некогда чувственно воспринимаемые предметы становятся носителями Смысла. Таким образом, раскалывая твёрдую ореховую скорлупу, через чувственный слой мы пробуемся к более глубокому слою духовного познания.

Одним из напоминаний жертвенной крови Христа была виноградная кисть. На картине её можно увидеть в левой части. Раскидистая кисть виноградной лозы своими широкими выющимися ветвями будто пытается обнять весь стол. Хитрое виноградное плетение опутывает прозрачный бокал, солонку, осторожно касается серебряного блюда с лежащей на нём рыбой.

На картине справа от виноградных ягод находится бокал с вином, а в правой части картины располагается серебряное блюдо с булкой хлеба, покрытой хрустящей корочкой. Изображение хлеба и вина в картинах голландцев – таинство Евхаристии.

Справа от бокала расположилась серебряная солонка, наполненная солью. Художник изобразил её не случайно. Соль зачастую отождествлялась с жаждой, мучениями и страданием.

В раннехристианский период Римской империи христиане, находящиеся среди язычников, были подвержены давлению, поэтому им приходилось вести скрытный образ жизни. Прячась в катакомбах, они распознавали своих по особым знакам. Одним из таких знаков была рыба – это раннехристианская зашифровка имени Иисуса Христа – из начальных букв слов (Рыба = Ἰχθύς, греч. = Ἰησοῦς Χριστός Θεοῦ Υἱός Σωτῆς – Иисус Христос Сын Божий Спаситель). Для христиан символ рыбы являлся своеобразным паролем. В натюрморте художник изобразил широкую тарелку с вяленой рыбой.

Прямо под рыбой находит себе место фарфоровая тарелка, наполненная до краёв оливками. Удерживая равновесие на одном ребре, она пытается втесниться между посудой, которой, кажется, и без того тесно. Рядом с рыбой изображены оливки. В голландском натюрморте оливка считалась символом мира и мирной проповеди Иисуса Христа.

Завершение наблюдения спектакля-натюрморта вовсе не означает его окончание. Ведь взаимодействие произведения искусства со зрителем – это всегда диалог, находящийся вне времени и вне пространства. Сцена художественного произведения не имеет границ, что позволяет зрителю насытиться диалогом в меру своих возможностей. Принимая участие в постановке Питера Класа мы проходим череду театральных актов, и прохождение сквозь них незримым образом преобразует нас.

При первоначальном знакомстве с произведением мы дивимся мастерству художника, тому, как нанесением мазками простых красочных пигментов на холст возможно воссоздать реальность изображаемого. Вступая в диалог с художественным произведением, мы начинаем формировать представление о нашем собеседнике. И вдруг вместо несвязного набора искусно вылепленных краской форм перед нами раскрывается целостная композиция значений и смыслов.

Питер Клас, высказывая свои идеи, содержащиеся в форме образов материальных объектов, наполненных взаимосвязанными значениями, обращается к нам через посредника – художественную сцену картины. Считывая знаки художественного полотна, мы пытаемся понять «собеседника». В процессе диалога мы с чем-то спорим, с чем-то соглашаемся, а что-то приобретает для нас смысл и становится частью нас.

Произведение искусства – это художественная ткань, логограмма, где поперечные волокна внешней формы неразрывно переплетены с продольными смысловыми волокнами, уникально сплавлены весным (имеющим вес, материальность) и вещим (несущего весть, идею, смысл). Произведение – уникальный путь познания, ведущий от чувственного увлечения и заразительности к духовному обогащению и насыщению, «мост над бездной», соединяющий две полярности конечного и бесконечного, мост, дающий возможность зрителю возвыситься над пропастью призрачного и зыбкого пространства материального и устремиться ввысь к поиску Сущего.

Библиографический список

1. Жуковский В.И. Теория изобразительного искусства. СПб.: Алетейя, 2011.
2. Тарасов Ю.А. Голландский натюрморт XVII века. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2004.
3. Фехнер Е. Голландский натюрморт XVII века. М.: Изобразительное искусство, 1981.

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА
XVI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых
СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
Материалы научно-практической конференции

Красноярск, 20–22 мая 2015 г.

Электронное издание

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 14.07.15.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,5