



**Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»**

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

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

Красноярск, 18–19 апреля 2024 г.

Электронное издание

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

**Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»**

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

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

Красноярск, 18–19 апреля 2024 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2024

ББК 74.2
С 568

Редакционная коллегия:
Г. С. Спиридонова (отв. ред.)
А. А. Мёдова
Е. М. Плеханова

С 568 Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы региональной научно-практической конференции. Красноярск, 18–19 апреля 2024 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Г. С. Спиридонова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2024. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-701-0

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

ББК 74.2

ISBN 978-5-00102-701-0

(Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В. П. Астафьева, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аликина Ю. А. К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	7
Андрианова А. Е. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ: ЭКСТРАВЕРТЫ И ИНТРОВЕРТЫ	10
Веретнова К. С. ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	13
Диковская О. С. К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ КРАЮ У КРАСНОЯРСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	16
Еросенко А. О. ПРОГРАММА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	18
Карпова Е. А. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	21
Колпакова Н. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА, ПОДВЕРГАЮЩЕГОСЯ КИБЕРБУЛЛИНГУ	24
Комович А. А. ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ «СТОРИТЕЛЛИНГ» В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	27
Кончук В. Г. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	30
Мимоходова А. С. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СДВГ.....	33
Наприенко Д. А. ПРОГРАММА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ «ВИЖУ ГЛАЗАМИ РЕБЕНКА» В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	36

Соломатова Т. А. СПЕЦИФИКА ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ В ПРЕДПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	39
Филатова В. А. ОБРАЗ СВЕРСТНИКА, ТРАНСЛИРУЕМЫЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ	42
Черных В. С. ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ МОДЫ НА САМООЦЕНКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	45
Яковлева А. А. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ О КОМПЕТЕНТНОМ РОДИТЕЛЬСТВЕ	48

Раздел 2.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Будайлова А. Т. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕРВИЧНЫХ НАВЫКОВ РОБОТОТЕХНИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	51
Гумерова Р. М. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	54
Гурова А. И. ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	57
Демидова А. Е. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	60
Евдокимова Е. А. КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	63
Ковалевская О. В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РОДНОМУ КРАЮ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	66
Ксензова М. Е. ЕСТЬ ЛИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ДЛАНЬ И ЧЕЛО?	69
Нагаева А. А. О КОМПЛЕКСЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С ЭЛЕКТРОННЫМ ТЕКСТОМ	72
Орлова К. Д. КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	75

Полина А. Е. ГОТОВНОСТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ-ИНОФОНОВ К ОБУЧЕНИЮ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ШКОЛЕ.....	78
Рудь М. В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛОГИЧНОСТИ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	80
Савельева П. А. КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	83
Сарапулова А. Р. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОГО КУРСА «ХИМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА.....	86
Яковлева А. А. К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	90

Раздел 3. ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Виниченко М. А. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	92
Гергунрейдер В. А. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ СТУДИЙНОЙ РАБОТЫ (ГОНЧАРНАЯ МАСТЕРСКАЯ)	95
Заблоцкая Н. А. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОБРАБОТКА БЕРЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	98
Землянская Т. В. СПЕЦИАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ).....	101
Коростелева А. А. ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	104
Мамасева Л. В. АВТОРСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУКЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ	106
Марудо Е. А. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ РЕНЕ МАГРИТТА.....	109

Мишутина М. С. Щербакова Е. А.
СПЕЦИФИКА УЧЕТА ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА 112

Орехова А. Н.
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВА СОВЕТСКОГО ПЛАКАТА
В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 115

Патрихина Н. Ю.
ШКОЛА-СТУДИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНЫХ ЗАНЯТИЙ
ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТВОРЧЕСТВОМ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ 117

Раздел 4. **СТАТЬИ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ** **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ**

Ахмедова М. Д., Кабак Ю. А.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА ОБУЧАЮЩИХСЯ 120

Лихачева А. А.
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЕЙ 123

Парамиди П. К.
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-х КЛАССОВ 126

Файзулина А.
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
ОБ ИДЕАЛЬНОМ СВЕРСТНИКЕ И ИДЕАЛЬНОМ Я 129

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 132

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ 135

Раздел 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

ON THE ISSUE OF THE NEED TO DEVELOP THE SKILLS OF COOPERATION OF A YOUNGER STUDENT

Ю. А. Аликина

Yu. A. Alikina

Научный руководитель Е. М. Плеханова
Scientific adviser E. M. Plekhanova

Младший школьник, сотрудничество, навыки сотрудничества, педагогика сотрудничества, начальная школа.

Статья раскрывает сущность термина «сотрудничество», рассматривается значимость навыков сотрудничества в жизни каждого человека, особенности младшего школьного возраста в формировании навыков сотрудничества.

Junior high school student, cooperation, cooperation skills, pedagogy of cooperation, elementary school.

The article reveals the essence of the term “cooperation”, examines the importance of cooperation skills in the life of each person, the peculiarities of primary school age in the formation of cooperation skills.

Сменяющимися потребностями современного рынка труда, государства и общества в целом произошли изменения в образовательной парадигме, что привело к глобальным преобразованиям в сфере обучения. Возникает необходимость ориентировать процесс обучения таким образом, чтобы личность могла свободно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и запросам социума, чтобы обучающиеся всегда были готовы вступить в сотрудничество с другими людьми, с обществом в целом. Для современного человека очень важно уметь сотрудничать.

Навыки сотрудничества необходимы каждому из нас как для успешной профессиональной деятельности, так и для социальной жизни.

Термин «сотрудничество» впервые появился в четырнадцатом веке. Полученное из христианской латиницы слово *сотрудничество* (*cooperatio*), в пятнадцатом веке обозначало общее дело, состояло из *со-* и обозначало «с»

или «вместе» и *operate*, т.е. «действовать». Таким образом, сотрудничество является совместным действием, объединением индивидуальных усилий для достижения общей цели [1].

В современной словарной литературе термин «сотрудничество» трактуется как совместная работа людей занятых какой-либо деятельностью для достижения общей цели [2]. С точки зрения социальной психологии этот термин трактуется как социально-психологический тип взаимодействия, где партнеры активно содействуют друг с другом в достижении как индивидуальных, так и общих целей [3].

Проблема учебного сотрудничества активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (Х. Й. Лийметс, В. Дойз, С. Г. Якобсон, Г. Г. Кравцов, А. В. Петровский, Т. А. Матис, Л. И. Айдарова, В. П. Панюшкин, Г. Магин, В. Я. Ляудис, Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов, А. А. Тюков, А. И. Донцов, Д. И. Фельдштейн, И. Ломпшер, А. К. Маркова, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, С. Е. Соловейчик и др.). Опытные авторы – представители педагогики сотрудничества определяют сотрудничество прежде всего как идею коллективного сотворчества, обучения без принуждения, свободного выбора, учения с увлечением при педагогической и товарищеской поддержке [4].

Формирование навыков сотрудничества происходит на протяжении всей жизни человека, начиная с самого детства. Ясно, что умение взаимодействовать друг с другом можно и нужно формировать уже в начальной школе. Не случайно во ФГОС НОО последнего поколения подчеркивается необходимость в развитии навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций. В стандартах следующего звена подчеркивается необходимость готовности ученика слушать собеседника и вести диалог; признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий [5].

Сотрудничество сегодня – это отличный способ, путь, который может помочь достичь успеха в карьере, организовать собственное дело и т. д. Младший школьный возраст – это ценный и значимый период развития успешной личности, который требует большого вложения со стороны взрослых, как учителя, так и семьи. Сегодня крайне важно готовить такую личность, которая обладает широким мировоззренческим кругозором, не только знаниями в области своей конкретной специализации, но и мягкими навыками: навыками социокультурного сотрудничества и взаимодействия между людьми [6].

Все вышесказанное позволяет судить о важности формирования навыков сотрудничества еще с младшего школьного возраста. Сотрудничество в учебе помогает формировать важные навыки, которые будут полезны в будущем, например в достижении целей, личностном росте, что является необходимым в современном обществе.

Библиографический список

1. Дрепери Ж.Ф. От теории кооперативов к кооперативной практике // Банк социальных идей: готовые проекты социального предпринимательства [Электронный ресурс]. URL: <http://www.social-idea.ru/monthlyNews/Ot-teorii-kooperativov-k-kooperativnoj-praktike> (дата обращения: 10.02.2024).
2. Ефремова Т. Ф. Словарь онлайн. URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (дата обращения: 05.03.2024).
3. Свенцицкий А. Л. Социальная психология: учебник. М.: ТК Вебл, Изд-во Проспект, 2004. С. 271–272.
4. Сергеева В. В. Психолого-педагогические условия организации учебного сотрудничества младших школьников // Символ науки: международный научный журнал. 2021. № 4. С. 173–174.
5. Приказ Министерства просвещения России от 31.02.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.06.2021 № 64100) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 09.02.2024).
6. Плужникова Н. Н., Чередникова А. Ю. Системное моделирование навыков soft skills как условие сотрудничества молодежи разных стран // Педагогический ИМИДЖ. 2022. № 2. С. 195.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ: ЭКСТРАВЕРТЫ И ИНТРОВЕРТЫ

CREATIVE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT PERSONALITY TYPES: EXTROVERTS AND INTROVERTS

А. Е. Андрианова

A. E. Andrianova

Научный руководитель Н. А. Мосина
Scientific adviser N. A. Mosina

Экстраверт, интроверт, дофамин, творчество, тревожность, страх оценки.

В данной статье рассматривается взаимосвязь творчества и страха оценки в зависимости от типа личности (интроверт или экстраверт). Рассказывается о том, кто из них и почему более эффективен в творческой деятельности.

Extrovert, introvert, dopamine, creativity, anxiety, fear of evaluation.

This article examines the relationship between creativity and fear of evaluation, depending on the type of personality: introvert or extrovert. It tells about which of them is more effective in creative activity and why.

Жизнь и деятельность каждого человека зависит от множества факторов, одним из которых является тип личности. Карл Густав Юнг разделял людей на экстравертов и интровертов. Экстраверты направляют свою энергию во внешний мир, а интроверты больше ориентированы на внутренний [1].

Данные свойства связаны с физиологической особенностью – чувствительностью к дофамину. У интровертов чувствительность выше, а экстравертам постоянно требуется деятельность, через которую они смогли бы восполнить уровень гормона: общение, творчество и т. д. Интроверты любят спокойствие, размеренную обстановку и предрасположены к длительным размышлениям, концентрации на своем внутреннем мире [2].

Избыток дофамина влечет за собой напряжение и тревожность, именно поэтому творческая деятельность с большей вероятностью будет неприятна интровертам [3].

Нами было проведено исследование среди 29 обучающихся младшего школьного возраста (2-й и 3-й классы), по результатам которого обнаружилась взаимосвязь интроверсии и экстраверсии с такими характеристиками, как тревожность, самооценка, страх оценки и интерес к художественному творчеству. Для этого были использованы следующие диагностические методики.

1. «ИТДО. Индивидуально-типологический детский опросник» (Л. Н. Собчик). Цель: изучение основных свойств личности школьника.
2. «Карта интересов для младших школьников» (А. И. Савенков). Цель: определение преобладающего вида интереса у младших школьников.
3. «Лесенка» (В. Г. Щур). Цель: определение уровня самооценки младших школьников.
4. «Шкала явной тревожности для детей. CMAS» (адаптация: А. М. Прихожан). Цель: определение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.
5. «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко). Цель: определение уровня воображения младших школьников.
6. «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник). Цель: определение уровня личностной креативности младших школьников.
7. «Оценка школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова). Цель: выявить отношение учащихся к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.
8. «Социометрия (по Дж. Морено)». Цель: диагностика межличностных и межгрупповых отношений, выявление статусной позиции школьника.
9. «Краткая шкала страха негативной оценки. BFNE». Цель: измерение страха перед негативной оценкой со стороны окружающих.

Диагностики на школьную мотивацию, самооценку, страх негативной оценки и тревожность в совокупности позволили нам более точно определить уровень страха оценки, а диагностики на воображение, креативность и интерес к художественному творчеству – уровень развития творчества [4].

Корреляционный анализ позволил выявить некоторые взаимосвязи.

1. Экстравертности с самооценкой ($r = 0,425$; $p = 0,01$). Данный результат говорит о том, что экстраверты более склонны к адекватной самооценке, нежели интроверты. Дело в том, что экстраверты по своим физиологическим особенностям более успешны в тех видах деятельности, которые требуют социального взаимодействия.

2. Экстравертности с интересом к художественному творчеству ($r = 0,386$; $p = 0,01$) и с уровнем развития творчества ($r = 0,372$; $p = 0,01$). Исходя из этого, мы можем сказать, что экстравертам более интересно рисование. Это объясняется тем, что творчество является источником дофамина, к которому экстраверты менее чувствительны, поэтому и нуждаются в данном виде деятельности больше интровертов.

3. Интровертности со страхом оценки ($r = 0,372$; $p = 0,01$). Здесь мы можем говорить о том, что у интроверта выше вероятность появления страха оценки. Этот факт объясняется высоким уровнем тревожности – одной из наиболее важных черт интроверсии, которая может быть сознательной или бессознательной, но обязательно присутствует и может провоцировать появление страхов.

4. Интровертности с тревожностью ($r = 0,392$; $p = 0,01$). Такой результат нам говорит о том, что интроверты более склонны к тревожности. Данный феномен

объясняется весьма просто: в современном мире любому человеку необходимо много взаимодействовать с окружающими. Только вот если экстраверту такие условия жизни пойдут на пользу, то у интроверта вызовут переизбыток дофамина, который проявится в тревожности [5].

Таким образом, мы можем говорить о том, что интроверты имеют более высокую скорость «потребления» дофамина, именно поэтому выбирают те виды деятельности, которые требуют минимум социального взаимодействия. Экстраверты склонны к творческой деятельности и при этом имеют минимальную вероятность развития страха оценки. Интроверты, в свою очередь, имеют повышенный уровень тревожности и страха оценки, не проявляя интереса к творчеству. Исходя из этого, мы можем предположить, что если ребенок отказывается рисовать, негативно отзывается о продуктах своей творческой деятельности и т. д., то, вероятнее всего, причина не в страхе оценки, а в типе личности и переизбытке дофамина, то есть работа с данным ребенком будет направлена не на снижение уровня страха, а на поиск полезных видов деятельности, которые не вызовут страха [6].

Библиографический список

1. Мишкевич А. М. Экстраверсия в разных теориях личности // Пензенский психологический вестник. 2019. № 1 (12). С. 52–69.
2. Гайирбекова Д. Г. Интроверты и экстраверты // Мировая наука. 2020. № 2 (35). С. 42–44.
3. Мартынюк О. Б., Шевченко К. А. Жизнь в ритме интроверта // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 10 (67). С. 40–46.
4. Жаркова А. С. Изучение проявления тревожности в творчестве подростков // Инновационная наука. 2019. № 3. С. 181–183.
5. Романенко О. Н. Классические представления о тревожности // Форум молодых ученых. 2019. С. 690–697.
6. Вейдт В. П. Обучение интровертов в эпоху экстравертированного подхода: актуализация проблемы // Калининградский вестник образования. 2019. № 2 (июль). С. 4–10.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND SIBLING POSITION IN PRIMARY SCHOOL AGE

К. С. Веретнова

K. S. Veretnova

Научный руководитель Н. А. Мосина
Scientific supervisor N. A. Mosina

Младший школьник, самооценка, сиблинги, начальная школа.

В статье рассматриваются психологические особенности самооценки младших школьников и ее взаимосвязь с сиблинговой позицией учеников. Работа содержит результаты констатирующего эксперимента.

Junior high school student, self-esteem, siblings, elementary school.

The article examines the psychological features of the self-esteem of younger schoolchildren and its relationship with the sibling position of students. The work contains the results of an ascertaining experiment.

В современном обществе внимание к психологическому развитию детей занимает центральное место в связи с его важностью для формирования здоровой и сбалансированной личности. В этом контексте изучение различных аспектов развития детей, включая их самооценку, является предметом повышенного интереса исследователей и практикующих психологов.

В трудах отечественных психологов, например Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, В. В. Столина, о самооценке говорится, что она играет ключевую роль в процессе самопознания, являясь его основой, это важный аспект личности, который олицетворяет индивидуальный уровень ее развития и гармонично взаимодействует с самосознанием.

Наиболее точным является определение самооценки, сформулированное ученым В. С. Агаповым, который придерживается такой позиции: «самооценка – это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает» [1].

Профессор И. В. Маркова выделяла виды самооценки по параметрам: уровень (высокая самооценка, средняя самооценка, низкая самооценка); соотношение с реальной успешностью (адекватная и неадекватная самооценка, завышенная и заниженная самооценка) [2].

Особенности самооценки детей младшего школьного возраста можно обусловить новым периодом в жизни ребенка, ведь в возрасте шести-семи лет ребенок впервые идет в школу. Он начинает учиться, становится членом школьного

коллектива, меняется его система отношений со взрослыми, появляются новые обязанности. В такой ситуации самооценка становится важным элементом формирующейся личности младшего школьника.

Одним из важных аспектов психологического развития детей является влияние семейного окружения, и в частности sibлинговой позиции, на формирование самооценки ребенка. Sibлинговая позиция, то есть положение ребенка в семейной структуре по отношению к другим детям, может оказывать значительное влияние на психологическое развитие и самооценку младших школьников.

Одним из первых, кто начал изучать эффекты порядка рождения, был Альфред Адлер. Австрийский психолог рассматривал данный вопрос в рамках созданной им системы индивидуальной психологии и утверждал, что порядок рождения – это важный фактор личностного развития, определяющий личностные характеристики человека как в детстве, так и во взрослом возрасте [3]. Изучением sibлинговых отношений занимался также Вальтер Томан. Он анализировал влияние семейных позиций sibлингов на их личностные особенности и будущую супружескую жизнь [4].

С целью исследования психологических особенностей самооценки обучающихся 2-х классов, а также ее взаимосвязи с sibлинговой позицией была выбрана МАОУ СШ № 157 города Красноярска. В исследовании приняли участие 48 обучающихся младшего школьного возраста (8 лет).

Для диагностического обследования был подобран и использован соответствующий психологический инструментарий: анкета на определение sibлинговой позиции младшего школьника, «Методика диагностики самооценки» Дембо – Рубинштейн, «Определение эмоционального уровня самооценки» А. В. Захарова, «Дерево с человечками» Д. Лампен, адаптация Л. П. Пономаренко.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, продемонстрировали, что по когнитивному критерию высокая самооценка оказалась у 38 (79 %) детей. Из них 5 (13 %) детей являются единственным ребенком в семье, 13 (34 %) учеников являются старшими sibлингами, 12 (32 %) – младшими sibлингами, 8 (21 %) являются средними детьми.

По эмоциональному критерию высокая самооценка оказалось у 13 (27 %) учеников. Из них 2 (16 %) ученика являются единственными детьми, 5 (38 %) ребят – старшими sibлингами, 1 (8 %) – младшим sibлингом, 5 (38 %) – средними детьми. Низкая самооценка оказалась у 21 (44 %) человека. Из них 2 (10 %) ученика являются единственными детьми, 4 (19 %) ребенка – старшими sibлингами, 8 (38 %) – младшими sibлингами, 7 (33 %) – средними детьми.

По поведенческому критерию высокая самооценка оказалось у 6 (12 %) учеников. Из них 2 (33 %) ученика являются единственными детьми, 1 (17 %) является старшим sibлингом, 2 (33 %) – младшими sibлингами, 1 (17 %) – средним ребенком. Низкая самооценка оказалась у 8 (17 %) человек. Из них 1 (12 %) ученик является единственным ребенком, 2 (25 %) – старшие sibлинги, 3 (38 %) – младшие sibлинги, 2 (25 %) – средние дети.

Таким образом, по данным результатам мы можем увидеть, что старшие сиблинги в семье чаще остальных имеют уровень самооценки, склонный к завышенному по когнитивному и поведенческому критериям, а у самых младших детей в семье есть склонность к занижению своей самооценки по эмоциональному и поведенческому критериям.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что важно учитывать семейную динамику и сиблинговые отношения при работе над формированием здоровой самооценки у детей младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Боговская К. О. Изучение Я-концепции в отечественной психологии: сб. науч. ст. М.: Инфинити, 2020. С. 147–151.
2. Едиханова Ю. М. Проблема самооценки детей в психолого-педагогической литературе // Современный научный вестник. 2017. № 8. С. 11–23.
3. Булыгина М.В. Сиблинговые отношения и их роль в жизни человека // Современная зарубежная психология. 2021. № 4. С. 147–156.
4. Паркаев П.О., Семенова Л.Э. Личностные особенности молодых людей с разной сиблинговой позицией // Нижегородский психологический альманах. 2021. № 1. С. 120–130.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ КРАЮ У КРАСНОЯРСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ON THE QUESTION OF THE POSSIBILITIES OF DEVELOPING
A RESPECTFUL ATTITUDE TOWARDS THE NATIVE LAND
AMONG KRASNOYARSK PRIMARY SCHOOLCHILDREN

О. С. Диковская

O. S. Dikovskaya

Научный руководитель Т. А. Загидулина
Scientific adviser T. A. Zagidulina

Уважительное отношение, родной край, младшие школьники, воспитание, Красноярск.
В статье обосновывается важность ценностного отношения к родному краю у обучающихся и дается краткий обзор элементов культурного пространства города Красноярска, способствующих воспитанию уважительного отношения к родному городу и краю среди младших школьников.

Respectful attitude, native land, primary schoolchildren, upbringing, Krasnoyarsk.
The article substantiates the importance of a value-based attitude towards the native land among students and gives a brief overview of the elements of the cultural space of Krasnoyarsk that contribute to the development of a respectful attitude towards the hometown and region among younger schoolchildren.

Одним из требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является «сформированность уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни» [1]. Формирование уважительного отношения к родному краю также является одним из ключевых векторов Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [2].

По мысли В. Н. Мясищева, «отношение – это системообразующий элемент личности, которая предстает как система отношений» [3]. Существенные признаки уважительного отношения – умение выразить почтение, признать достоинства, осознать ценность и значимость, готовность защищать свой родной край.

В словаре терминов по общей и социальной педагогике понятие «уважение» трактуется как чувство, связанное с направленностью личности, переживающей уважение и осознающей объект уважения как свой идеал [4, с. 116].

Основы уважительного отношения необходимо закладывать с младшего школьного возраста, опираясь на образ родного края. Уважительное отношение формируется в рамках не только учебной деятельности, но и программ дополнительного образования базисного учебного плана. Важным элементом образовательного и воспитательного процессов в школе является внеурочная деятельность. В рамках внеурочной деятельности можно изучать историю, памятные места, архитектуру малой родины, знакомиться с интересными людьми, природой родного края, участвовать в проектной краеведческой деятельности.

Е. А. Сергеева считает, что для формирования патриотических чувств и уважения к родному краю целесообразно получать сведения о малой родине через погружение и экскурсии [5]. А. С. Андрюнина полагает, что в процессе формирования ценностного отношения к малой родине у младших школьников необходимо применять такие формы деятельности, как проекты, собрания и классные часы с родителями, посещение музеев, краеведческие кружки [6].

В Красноярском крае хорошо развито культурное пространство. Со смотровых площадок фанпарка «Бобровый лог», Караульной, Селезневской гор, Николаевской сопки и проч. открываются потрясающие виды на город и Енисей. В музее-усадьбе В. И. Сурикова хранятся предметы казачьего быта и уникальная коллекция произведений сибирского живописца. В Красноярском краевом краеведческом музее действует проект «Что расскажет нам предмет?», который знакомит юных посетителей с необычными артефактами (рукописями, фотографиями, предметами одежды) и позволяет через совершенно конкретные вещи прикоснуться к «большой» истории. Мемориальный комплекс В. П. Астафьева в Овсянке рассказывает не только о творчестве нашего знаменитого писателя-земляка, но и о жизни сибирских крестьян в 1920–1930-х гг. Мемориальный комплекс «Память» погружает посетителей в военную историю страны и дает возможность понять, какой вклад в эту историю внесли красноярцы.

Эти и другие элементы красноярского культурного пространства – надежный фундамент для различных видов внеучебной деятельности, направленной на формирование уважительного отношения к родному краю у младших школьников. Перед красноярскими учителями открыты в этом смысле очень широкие возможности.

Ориентируясь на перечисленные объекты культурного и исторического значения, мы планируем в дальнейшем составить программу внеурочной деятельности, направленную на формирование уважительного отношения младших школьников к родному городу и краю.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2022.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 08.05.2024).
3. Мясичев В. Н. Психология отношений. М.: МПСИ, 2015. 158 с. URL: <https://bookap.info/genpsy/myasihchev/> (дата обращения: 8.05.2024).
4. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. М.: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2020. 135 с.
5. Сергеева Е. А. Педагогический совет «Дискуссия о патриотизме или патриотическое воспитание – основа учебно-воспитательного процесса в школе» // Классный руководитель. 2019. № 1. С. 46–54.
6. Андрюнина А. С. О формировании ценностного отношения к малой родине в период детства // Science Time. 2015. № 5 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovaniit-sennostnogo-otnosheniya-k-maloy-rodine-v-period-detstva> (дата обращения: 02.06.2024).

ПРОГРАММА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

PROGRAM OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES TO INCREASE THE LEVEL OF INDEPENDENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

А. О. Еросенко

A. O. Erosenko

Научный руководитель М. В. Сафонова
Scientific supervisor M. V. Safonova

Самостоятельность, младшие школьники, программа внеурочной деятельности, развитие.
В статье представлены результаты изучения самостоятельности младших школьников. Рассматривается программа внеурочной деятельности для младших школьников в целях повышения уровня самостоятельности младших школьников.

Independence, primary schoolchildren, extracurricular activities program, development.
The article presents the results of a study of the independence of younger schoolchildren. A program of extracurricular activities for junior schoolchildren is being considered in order to increase the level of independence of younger schoolchildren.

Вопрос о самостоятельности ребенка интересовал еще таких древних ученых, как Аристотель, Сократ, Платон и др. О значении самостоятельности говорили Е. В. Оспенникова, Т. В. Маркова, Б. П. Есипов, Л. А. Маммадова [1]. Большинство исследователей подчеркивают, что младший школьный возраст является наиболее сензитивным для развития самостоятельности, так как именно в этот период происходит становление новообразований, от которых во многом зависит успех или неуспех взрослого человека.

Основанием для выбора темы исследования послужило то, что у детей младшего школьного возраста отмечается интенсивное стремление к самостоятельности, которое проявляется как готовность к действиям без участия взрослого. Младшие школьники стараются при ответах на все вопросы иметь свою точку зрения и интенсивно участвовать в оценках взрослых. Однако самостоятельность младших школьников еще не совсем устойчива, что связано с психологическими чертами этого возраста.

С целью изучения актуального уровня сформированности самостоятельности младших школьников было проведено исследование на базе МАОУ Лицей № 102 имени академика М. Ф. Решетнева (Красноярский Край, г. Железногорск). В исследовании приняли участие 20 школьников в возрасте 9–10 лет (3-го «А» класса). Мы выделили критерии сформированности самостоя-

тельности младших школьников: автономность, проявление ответственности и исполнительности, наличие собранности и самоконтроля. Для диагностики были выбраны: методики «Карта проявлений самостоятельности» (А. М. Щетинина) [2], «Нерешаемая задача» (Н. Н. Александрова, Т. И. Шульга), анкета «Оценка уровня развития силы воли» (Л. В. Балясникова), метод наблюдения за детьми в урочное и внеурочное время.

Результаты исследования показали, что самостоятельность у младших школьников в 3-м классе сформирована недостаточно. Преобладающим является низкий и средний уровни сформированности самостоятельности. Младшие школьники самостоятельно выбирают себе дело, но не всегда доводят начатое до конца, могут обращаться за помощью к окружающим. Они не всегда устойчивы в стремлении преодолевать трудности и могут негативно реагировать на возникшие сложности при выполнении заданий.

Поскольку развитие самостоятельности в данном возрасте происходит как в учебной, так и в трудовой и игровой деятельности, важно, чтобы младший школьник оставался включенным в каждую из них [3].

Полученные результаты явились основой составления программы внеурочной деятельности, цель которой – повышение уровня сформированности самостоятельности младших школьников.

В программу были включены следующие виды деятельности: беседы, мини-выступления, игровые упражнения, исследовательская работа, творческая работа.

Программа состоит из 10 последовательных занятий, продолжительность каждого из которых составляет 40–45 минут. Периодичность занятий – 1 раз в неделю в течение трех месяцев. Занятия программы распределены по трем блокам. Программа занятий включает три этапа: вводный, основной, итоговый.

Каждый этап связан с развитием самостоятельности, повышением умений преодолевать трудности без помощи окружающих, не отклоняясь от цели и не теряя интереса доводить начатое дело до конца.

Первый блок – знакомство, мотивация на работу. Состоит из двух занятий, в ходе которых младшие школьники знакомятся и узнают, чему будут посвящены занятия. Основными задачами педагога на данном этапе являются построение доверительных отношений, создание дружеской атмосферы, мотивация младших школьников на дальнейшую работу.

Второй блок – основной, состоит из семи занятий, направленных на то, чтобы младший школьник мог самостоятельно выполнять любую деятельность, не отклоняясь от цели и не теряя интереса. Достичь поставленных целей мы планируем в процессе просмотра мультфильмов, знакомства с литературными произведениями, создания творческих работ и исследовательской деятельности, а также используя такие упражнения, как: «Моя самостоятельность», «Хлопают – топают» (упражнение-игра), беседа о важности такого качества, как самостоятельность, «Внимание», «Придумай свой вопрос», «Мяч желаний» (упражнение-игра), «Сочинялка», упражнение-игра «Кто первый» (упражнение-игра).

Третий блок – заключительный – состоит из одного занятия. На этом занятии проходит обобщение знаний и умений, которые младшие школьники получили за пройденные занятия. Также школьники составляют кластер «Я – сам», в котором отражают, какие действия они должны совершать самостоятельно в своем возрасте.

Мы предполагаем, что реализация данной программы будет способствовать развитию умения младших школьников преодолевать трудности без помощи окружающих, сформирует у них умение доводить начатое дело до конца, не отклоняясь от цели, научит не терять интерес при возникновении трудностей.

Библиографический список

1. Маммадова Л. А. Формирование самостоятельности младших школьников в учебной деятельности // Молодой ученый. 2020. № 48 (338). С. 429–433. URL: <https://moluch.ru/archive/338/75591/> (дата обращения: 02.06.2024).
2. Халикова Д. А. Современные подходы к развитию самостоятельности личности в век глобализации // Социальная политика и социальное партнерство. 2021. № 11. URL: <https://panor.ru/articles/sovremennye-podkhody-k-razvitiyu-samostoyatelnosti-lichnosti-v-vek-globalizatsii/77417.html#> (дата обращения: 02.06.2024).
3. Костина В. К. Развитие самостоятельности у детей младшего школьного возраста в семье // Современная педагогика. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2014/05/2383> (дата обращения: 14.05.2024).

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

FEATURES OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Е. А. Карпова

E. A. Karpova

Научный руководитель М. В. Сафонова
Scientific adviser M.V. Safonova

Эмоциональный интеллект, учителя начальных классов, развитие, начальные классы, уровень развития.

В статье рассматриваются результаты изучения уровней эмоционального интеллекта учителей начальных классов. В исследовании приняли участие 19 педагогов начальной школы. В результате было выявлено, что большинство учителей начальных классов имеют низкий уровень развития эмоционального интеллекта.

Emotional intelligence, primary school teachers, development.

The article examines the results of studying the levels of emotional intelligence in primary school teachers. The study involved 19 primary school educators. As a result, it was revealed that most primary school teachers have low levels of emotional intelligence development.

В настоящее время все больше наблюдается рост интереса к изучению эмоционального интеллекта. На сегодняшний день принято считать, что эмоциональный интеллект способствует профессиональной и личностной самореализации, эмоциональные особенности человека определяют результативность в сфере активных профессиональных коммуникаций (человек – человек) [1; 2, с. 18–19]. Эмоциональная устойчивость, навыки межличностного общения, способность к адаптации в различных ситуациях, а также другие составляющие эмоционального интеллекта являются немаловажными для успешной работы учителя. Изучение эмоционального интеллекта в контексте педагогической деятельности может способствовать решению проблемы его значимости для мотивационной сферы, анализа эмоциональных переживаний, самооценки учителя, ее устойчивости в стрессовых ситуациях и т. д. От уровня эмоционального интеллекта педагога будет зависеть не только психологическое состояние обучающихся, но и уровень качества их образования [3].

Вопросом изучения эмоционального интеллекта занимались такие ученые, как Р. Бар-Он, Х. Вайсбах, Д. Гоулман, У. Дакс, Дж. Мэйер, П. Сэловей, Н. Холл, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин, С. В. Манойлова, Д. В. Ушаков и другие. Проблемой исследования является отсутствие у многих учителей заинтересованности в повышении уровня своего эмоционального интеллекта.

Исследование проводилось на базе нескольких школ Красноярска: МАОУ СШ № 158, МАОУ СШ № 157, МБОУ «Гимназия № 16». В эксперименте приняли

участие 19 педагогов начальной школы. Возраст испытуемых: 25 лет и ниже – 21 %, 25–35 лет – 21 %, 35–50 лет – 42 %, 50 и более лет – 16 %.

Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс: тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (ЭмИн), М. А. Манойлова, методика диагностики эмоционального интеллекта, методика определения уровня рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева), диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл), методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин), методика диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко). Исследование показало, что у большинства педагогов начальных классов преобладает низкий уровень развития эмоционального интеллекта, который составляет 50 %. Следующим по частоте является средний уровень, составляющий 39 %. Высокий уровень развития отмечен только у 11 % учителей.

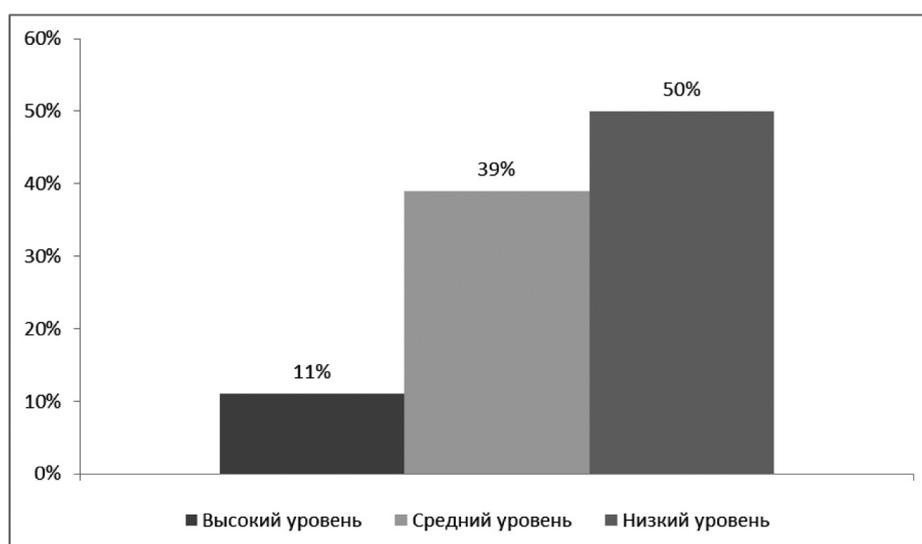


Рис. Итоговый интегральный показатель уровня развития эмоционального интеллекта у учителей начальных классов (распределение в %)

Таким образом, обобщая результаты проведенных методик, мы можем составить психологические портреты учителей начальных классов с разными уровнями развития эмоционального интеллекта.

Низкий уровень развития эмоционального интеллекта у учителей характеризуется недостаточной осведомленностью об эмоциональных качествах личности, низко развитой способностью к рефлексии и пониманию мыслей и чувств других людей. Такие педагоги могут быть импульсивными, так как их самоконтроль находится на низком уровне. Им сложно осознавать как свои, так и чужие эмоции, у них плохо развита эмпатия, а значит, им сложно понимать эмоции своих учеников и в последующем влиять на них.

Средний уровень развития эмоционального интеллекта у учителей характеризуется умением отличать эмоции друг от друга, умением принимать решения в знакомых ситуациях обдуманно и взвешенно, при этом педагоги способны планировать и анализировать свои действия на среднем уровне. Они осведомлены

о своем внутреннем состоянии, но не в полной мере. Также учителя со средним уровнем эмоционального интеллекта могут воздействовать на окружающих и предотвращать их неблагоприятное состояние только в тех ситуациях, которые им уже знакомы.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта у учителей характеризуется умением осознавать и контролировать свои чувства и эмоции, развитой рефлексией. Они могут осознавать свои и чужие чувства и эмоции, представлять мир глазами другого человека, сопереживать другим, в первую очередь своим ученикам. Такие педагоги могут влиять на эмоции других людей и тем самым повысить психологически комфортную обстановку в классе.

Важность эмоционального интеллекта трудно переоценить: его высоким уровнем обеспечиваются качество образовательных услуг, эмоциональная помощь и поддержка обучающихся на начальной ступени образования, а также психологическая устойчивость самого педагога.

Библиографический список

1. Юрьева О. В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-osobennosti-samoaktualizatsii-lichnosti> (дата обращения: 02.06.2024).
2. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов: учебное пособие // Академия акмеологических наук. Псковский гос. пед. институт им. С. М. Кирова. Псков, 2004. 60 с.
3. Гукаленко О. В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-buduschih-uchiteley-kak-instrument-povysheniya-kachestva-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.06.2024).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА, ПОДВЕРГАЮЩЕГОСЯ КИБЕРБУЛЛИНГУ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF A YOUNGER STUDENT UNDERGOING CYBERBULLYING

Н. А. Колпакова

N. A. Kolpakova

Научный руководитель Е. М. Плеханова
Scientific adviser E. M. Plekhanova

Младший школьник, буллинг, кибербуллинг, жертва, начальная школа.

В статье рассматриваются психологические особенности младших школьников, подвергающихся кибербуллингу. Работа содержит результаты констатирующего эксперимента.

Junior schoolchild, bullying, cyberbullying, victim, elementary school.

The article deals with the psychological features of younger students undergoing cyberbullying. The work contains the results of the ascertaining experiment.

За последние несколько лет распространенность буллинга в школах значительно выросла. Так, например, за период с 2015 по 2018 г. число школьников, подвергающихся буллингу увеличилось на 10 % и составило 37 % от общего числа школьников (PISA 2018). При этом определенные виды издевательств в школе случаются чаще, чем другие: вербальное и реляционное издевательство (в том числе и в социальных сетях) являются наиболее распространенными типами среди учащихся [1].

Впервые термин «буллинг» ввел норвежский психолог Дан Ольвеус в 1993 г. и определил его как преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти и физической силы [2]. Д. Лейн и Э. Миллер, пишут, что буллинг – это «длительный процесс абсолютно сознательного жестокого физического и (или) психического отношения одного ученика или группы детей к другому ребенку или другим детям» [3, с. 128].

Буллинг может проявляться в различных пространствах как в повседневной реальной жизни, так и в виртуальной. Форма буллинга, проявляемого в Интернете, получила название «кибербуллинг». А. А. Бочавер и К. Д. Хломов пишут, что кибербуллинг «отдельное направление травли, преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя защитить» [4, с. 180].

О. Л. Глазман в своей работе выделила 5 групп участников буллинга: «Преследователи», которые являются зачинщиками буллинга; «Жертвы», которые подвергаются травле; «Помощники», помогающие «преследователям»; «Защитники», которые сочувствуют и помогают «жертве»; «Нейтральные участники» – группа участников, которая не вмешивается в конфликт, а лишь наблюдает [5]. «Жертвы», отмечает автор, имеют самый низкий социометрический статус в группе по сравнению с другими участниками, их коэффициент удовлетворенности общением находится на низком уровне. «Жертвы» более зависимы и слабы, чем другие участники травли. У них самая низкая самооценка, а уровень притязаний довольно высокий. Такие показатели, как уровень тревожности, конфликтности и трудностей в общении у «жертв» самые высокие из всех участников [5].

С целью исследования психологических особенностей младшего школьника, подвергающегося кибербуллингу, была выбрана МАОУ СШ № 158 «ГРАНИ» города Красноярск. В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста (10 лет) в количестве 26 человек, из них 6 (23 %) учеников составили итоговую выборку.

Для определения учеников, подвергающихся кибербуллингу, были использованы следующие диагностические методики: опросник «Ситуация буллинга в школе» В. Р. Петросянц и «Многомерная шкала виктимизации» С. Джозефа и Х. Стоктон. Анализ результатов по этим двум методикам позволил выявить детей, которые подвергались кибербуллингу хотя бы один раз.

Далее проводилась диагностика для определения уровня тревожности, уровня самооценки и притязаний, а также социометрического статуса этих учеников. С этой целью были использованы следующие методики: шкала тревоги Спилбергера – Ханина, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, Методика «Лесенка» В. Г. Щур, «Диагностика самооценки и уровня притязаний» Дембо – Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), социометрия Дж. Морено.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, продемонстрировали, что из всех показателей только притязания находятся на высоком уровне у всех учеников, сталкивающихся с кибербуллингом, – 6 человек (100 %). Самооценка у двух учеников (33,3 %) адекватная, причем это те ученики, которые сталкивались с кибербуллингом один раз. У остальных учеников – 4 ученика (66,7 %) – самооценка заниженная. Важно, что тревожность у трех младших школьников (50 %), подвергшихся кибербуллингу, по результатам анализа двух методик находится на умеренном уровне. Причем один из них подвергался кибербуллингу более одного раза. У остальных младших школьников был выявлен высокий уровень тревожности (50 %). По социометрическому статусу были выявлены один (16,7 %) «отвергнутый», один «предпочитаемый» (16,7 %), и четверо учеников имеют статус «принятый» (66,6 %).

Таким образом, к психологическим особенностям младших школьников, подвергающихся кибербуллингу, можно отнести следующие: такие дети не всегда имеют повышенный уровень тревожности, что коррелирует с частотой подверженности травле; большая часть обучающихся имеет нейтральный социометрический статус. Однако все дети имеют высокий уровень притязаний и у большинства из них самооценка является заниженной.

Все вышесказанное позволяет судить о сложности нового социально-психологического явления и важности поиска путей по его устранению.

Библиографический список

1. PISA 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/cd52fb72-en/index.html?itemId=/content/component/cd52fb72-en#> –
2. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp.
3. Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) // *Детская и подростковая психотерапия* / под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. СПб., 2001.
4. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // *Психология: журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 3. С. 177–191.
5. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2009. № 105. С. 159–165.

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ «СТОРИТЕЛЛИНГ» В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

POSSIBILITIES OF STORYTELLING TECHNOLOGY
IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL
EDUCATIONAL ACTIONS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN
IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES: THEORETICAL ASPECT

А. А. Комович

A. A. Komovich

Научный руководитель И. В. Дуда
Scientific adviser I. V. Duda

Коммуникативные универсальные учебные действия, обучающиеся младшего школьного возраста, внеурочная деятельность, сторителлинг, виды сторителлинга.

Статья раскрывает сущность педагогической технологии «сторителлинг», виды и преимущества использования технологии при формировании коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста.

Communicative universal educational activities, primary school students, extracurricular activities, storytelling, types of storytelling.

The article reveals the essence of the pedagogical technology “storytelling”, the types and advantages of using technology in extracurricular activities in the formation of communicative universal educational actions in children of primary school age.

Цель современного образования – всестороннее развитие личности обучающихся путем активного и сознательного присвоения нового социального опыта в рамках системно-деятельностного подхода к образованию. федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования «устанавливает требования к результатам, <...> включающим освоение обучающимися универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных и коммуникативных), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться» [1, с. 8].

При этом сформированные коммуникативные универсальные учебные действия обучающихся («социальная компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать, и сотрудничать со сверстниками

и взрослыми») можно рассматривать как эффективный ресурс для исполнения разных социальных ролей на протяжении всей жизни [2, с. 12].

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у современных детей, которые растут в цифровом обществе, требует от педагогов новых подходов, которые можно внедрять во внеурочную деятельность. Сторителлинг рассматривается как один из способов разнообразить занятия и заинтересовать обучающихся.

Термин «сторителлинг» (от англ. *storytelling*) означает «рассказывание историй». Автором и разработчиком технологии является Д. Армстронг. Изначально эта технология использовалась для управления персоналом.

Ученые Т. А. Посакалова, Е. А. Петрушкова, Maila D.H. Rahiem подчеркивают возможность использования данной технологии как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

В педагогической практике существуют следующие виды сторителлинга: классический (рассказывание истории учителем), активный (педагогом задается основа истории, а обучающиеся вовлекаются в процесс ее формирования) и цифровой (с использованием цифровых технологий). В современной российской и международной практике особый интерес вызывает цифровой сторителлинг.

«Цифровое рассказывание историй поддерживает обучение учащихся, побуждая их организовывать и выражать свои идеи и знания своеобразным и содержательным способом» [3, с. 1]. «К достоинствам цифрового сторителлинга в образовании принято относить запоминающийся благодаря эмоциональному воздействию нарратив, эффективное донесение информации, подачу большого по объему материала в краткой, динамичной и наглядной форме, стимулирование мотивации к обучению, индивидуализацию обучения» [4, с. 178].

Выделим преимущества, которые может дать использование технологии сторителлинга.

1. Развитие познавательного интереса обучающихся.

2. Формирование навыков аудирования – умение слушать и слышать.

3. Развитие монологической речи обучающихся. «Можно сказать, что монолог требует от ребенка более полной формы изложения мысли, использования более сложных лексических и грамматических конструкций, волевых усилий для сосредоточения на рассказываемом. По связности речи ребенка можно судить о логике его суждений, богатстве представлений, чертах характера, творческих способностях, готовности к школьному обучению и многом другом» [5, с. 42].

4. Активизация творческого воображения детей, «в центре обучения – развитие фантазии и формирование у детей умения манипулировать образами и создавать собственные планы-замыслы на основе интериоризации действий с внешними планами... Технология “сторителлинг” может облегчить детям поиск сюжета, дав идею-подсказку» [Там же, с. 42].

5. Воспитательная функция: педагог имеет возможность смоделировать ту или иную ситуацию, чтобы рассказать детям о различных действиях и их последствиях, обосновать право каждого быть особенным, непохожим на других.

6. Развитие риторических способностей детей, чтобы помочь детям поверить в себя, в свои силы.

Возможности использования сторителлинга в работе с детьми младшего школьного возраста очень широки, вариативность видов и форматов технологии позволяет вносить разнообразие во внеурочные занятия, активно вовлекать детей в образовательный процесс, развивать коммуникативные универсальные учебные действия обучающихся.

Библиографический список

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования от 31 мая 2021 г. № 286. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата обращения: 04.02.2024).
2. Асмолов А. Г. Формирование универсальных действий: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
3. Maila D. N. Rahiem Storytelling in early childhood education: Time to go digital // International Journal of Child Care and Education Policy. 2021. № 4. P. 2–20.
4. Посакалова Т. А. Цифровой сторителлинг как средство воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей в подростковом возрасте (на примере литературного материала) // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 4. С. 177–189.
5. Петрушкова Е. А. Использование технологии сторителлинг в развитии речи у детей дошкольного возраста // Новизна. Эксперимент. Традиции (Н.Экс.Т). 2023. Т. 9, № 1 (21). С. 40–46.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF COOPERATION SKILLS AMONG JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

В. Г. Кончук

V. G. Konchuk

Научный руководитель Н. А. Мосина
Scientific adviser N. A. Mosina

Сотрудничество, агрессивность, лабильность, ригидность, сензитивность, школьные ценности, коммуникация.

В данной статье рассматривается взаимосвязь навыков сотрудничества у младших школьников с агрессивностью, ригидностью, лабильностью, сензитивностью, школьными ценностями и интересом к коммуникативной сфере. Также раскрывается влияние данных факторов на учебную деятельность учащихся начальной школы.

Cooperation, aggressiveness, lability, rigidity, sensitivity, school values, communication.

This article examines the relationship between the cooperation skills of primary schoolchildren and aggressiveness, rigidity, lability, sensitivity, school values and interest in the communicative sphere. The influence of these factors on the educational activities of primary school students is also revealed.

К современному образованию есть ряд требований, регламентируемых ФГОС. Данный документ закрепляет результаты обучения, в числе которых находятся навыки сотрудничества [1; 2].

М. И. Шевырева считает сотрудничеством стремление понять и поддержать друг друга с целью достижения результата, способность учитывать интересы другого как свои, а также проявлять активность. Основные характеристики навыков сотрудничества младших школьников: единство цели, распределение выполняемых функций между участниками и одновременное их выполнение, а также наличие позитивных межличностных отношений [3; 4].

Важность навыков сотрудничества для младших школьников в своей концепции развивающего обучения подчеркивала Г. А. Цукерман. Она говорила о том, что учащиеся, не умеющие общаться, сложнее поддаются обучению, так как предполагается, что в начальной школе собственная неумелость школьника компенсируется с помощью других людей: учителей, родителей, одноклассников [5].

Нами было проведено исследование среди 29 обучающихся младшего школьного возраста (2-й и 3-й класс), по результатам которого обнаружилась взаимосвязь между навыками сотрудничества и рядом других характеристик: агрессивностью,

ригидностью, школьными ценностями, сензитивностью, лабильностью и интересом к коммуникативной сфере. Для этого использовались следующие диагностические методики.

1. «Рукавички» (Г. А. Цукерман). Цель: определение навыков сотрудничества у детей младшего школьного возраста.

2. «ИТДО. Индивидуально-типологический детский опросник» (Л. Н. Собчик). Цель: изучение основных свойств личности младшего школьника.

3. «Цветик-семицветик» (И. М. Витковская). Цель: определение ценностных ориентаций младшего школьника.

4. «Карта интересов для младших школьников» (А. И. Савенков). Цель: определение преобладающего вида интереса у младших школьников.

Взаимосвязь навыков сотрудничества и агрессивности ($r = -0,380$; $p = 0,01$). Можно предположить, что дети, склонные к агрессивности, испытывают трудности с формированием и развитием навыков сотрудничества, что, в свою очередь, приводит к трудностям в обучении. Это объясняется тем, что таким детям свойственно стремление отстаивать лидерскую позицию в группе, не соблюдать правила, опираться на личное мнение и принимать импульсивные решения.

Взаимосвязь навыков сотрудничества и ригидности ($r = -0,522$; $p = 0,05$). Л. Н. Собчик под ригидностью понимает совокупность таких качеств, как упрямство, упорство, неумение быстро переключать внимание, устойчивые убеждения и ценности, трудности с принятием новых точек зрения. Исходя из этого, можно сказать, что дети с выраженной ригидностью сложнее подстраиваются под разные ситуации взаимодействия и усваивают новые способы поведения. Следовательно, они могут испытывать трудности с включением в групповые виды деятельности [6].

Взаимосвязь навыков сотрудничества и школьных ценностей ($r = -0,365$; $p = 0,01$). Данная информация говорит о том, что у детей, которые принимают и соблюдают школьные правила, не сформированы навыки сотрудничества. На первый взгляд это может выглядеть как некоторое противоречие, в действительности же, все объясняется довольно просто – следование школьным правилам зачастую не оставляет времени на общение. Дети, которые все свое время проводят за учебой, не имеют возможности качественно общаться, в то время как другие школьники успешно проводят время со сверстниками, жертвуя учебным временем и задачами. Взаимосвязь навыков сотрудничества с сензитивностью ($r = -0,376$; $p = 0,01$) и лабильностью ($r = -0,368$; $p = 0,01$). Л. Н. Собчик описывала сензитивность как впечатлительность, чувствительность ребенка к окружающей среде, а под лабильностью понимала эмоциональную неустойчивость, подвижность, скорость смены настроения. Данные личностные особенности свойственны поверхностным и эгоистичным детям, которые не умеют поддерживать прочные связи с другими. Их темп деятельности во многом зависит от настроения, что сказывается на качестве выполняемых работ и мешает выстраивать конструктивное взаимодействие с учебной группой [6].

Взаимосвязь навыков сотрудничества с интересом к коммуникативной сфере ($r = -0,453$; $p = 0,01$). Здесь мы можем говорить о том, что у детей с развитыми навыками сотрудничества преобладает низкий интерес к общению и совершенствованию коммуникативных навыков. Это объясняется тем, что у детей с развитыми навыками сотрудничества уже получается удовлетворять свою потребность в общении и быть в этом успешными. Таким образом, у них нет необходимости искать новые способы взаимодействия и совершенствоваться в них.

Наше исследование еще раз подтверждает, что для эффективного обучения младших школьников навыкам сотрудничества необходимо включать в учебный процесс ситуации коммуникации, при этом учитывать задачи педагога и индивидуальные особенности детей при подборе групп для работы.

Библиографический список

1. Смирнова Е. А. Проблема развития навыков сотрудничества обучающихся третьего класса при проведении экологических акций // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (48). С. 100–104.
2. Ильинская И. В. Организация групповой работы на уроках технологии в начальной школе // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сб. науч. ст. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2022. С. 189–196.
3. Косова В. В. Формирование навыков сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 49. С. 1893–1897.
4. Дроздова Е. Г. Особенности формирования навыков сотрудничества у детей 6–7 лет // Проблемы педагогики. 2024. № 1 (65). С. 4–5.
5. Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М., 2017. 150 с.
6. Собчик Л. Н. Практическое руководство: Индивидуально-типологический опросник ИТО. М.: Изд. Боргес. 2007. С. 416.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СДВГ

PROBLEMS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ADHD

А. С. Мимоходова

A. S. Mimokhodova

Научный руководитель М. В. Сафонова
Scientific supervisor M. V. Safonova

Эмоциональный интеллект, младший школьник, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), развитие.

В статье рассматриваются результаты исследования развития эмоционального интеллекта младших школьников с СДВГ. В исследовании приняли участие 45 школьников. По итогам исследования сравнивались результаты группы нормативно развивающихся школьников и группы младших школьников с СДВГ.

Emotional intelligence, primary school student, Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), development.

The article discusses the results of a study on the development of emotional intelligence in primary school children with ADHD. 45 schoolchildren took part in the study. According to the results of the study, the results of a group of normatively developing schoolchildren and a group of younger schoolchildren with ADHD were compared.

В наше время большое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта (ЭИ), который позволяет понимать свои эмоции и эмоции других людей, влияет на производительность труда, продуктивность в учебе и на школьную успеваемость, успешность построения межличностных взаимоотношений. Считается, что ЭИ важнее умственного интеллекта.

Изучением ЭИ занимались такие психологи, как Э. Торндайкт, Р. Бар-Он, П. Сэловэй, Дж. Майер, Д. Карузо, Н. Холл, Д. Гоулман, Л. С. Выготский, Д. В. Люсин, И. Н. Андреева, Н. В. Коврига, О. И. Власова и другие.

В младшем школьном возрасте из-за высокой социальной активности начинает меняться эмоционально-волевая сфера. Развивается способность к эмпатии, произвольности и самоконтролю. У детей с СДВГ в эмоциональной сфере преобладает инверсия, а также западает способность к самоконтролю и произвольной регуляции.

Исследование проводилось на базе МАОУ СШ № 158 «ГРАНИ» города Красноярска. Выборку исследования составляли следующие группы: нормативно развивающийся 3-й «З» класс (30 человек) и группа младших школьников с СДВГ (15 человек). Всего в исследовании приняло участие 45 человек.

Школьникам был предложен следующий ряд методик: «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой; «Специальная осведомленность: эмоции и чувства»

Е. И. Изотовой; «Тест лицевой экспрессии» Е. С. Ивановой; «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла; «Что – почему – как» М. А. Нгуен.

Исследование показало, что у 80 % обучающихся с СДВГ преобладает низкий уровень развития ЭИ, у 20 % – средний уровень, высокого уровня не выявлено. У группы нормативно развивающихся детей преобладает средний уровень, он наблюдается у 67 % обучающихся, низкий уровень – у 30 %, и у 3 % обучающихся наблюдается высокий уровень (рис.).

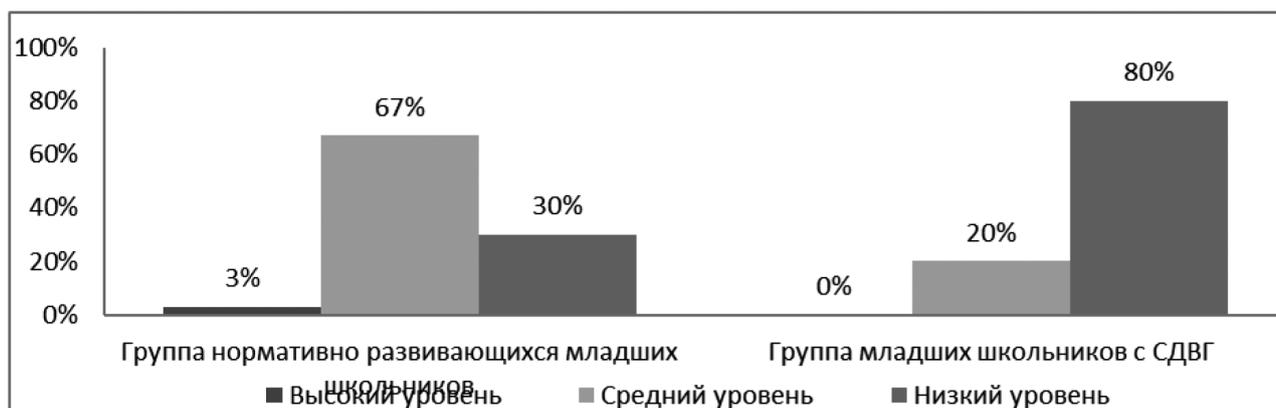


Рис. Итоговый интегральный показатель уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников, %

Обобщая результаты всех проведенных методик, мы можем дать небольшую психологическую характеристику младшим школьникам с СДВГ по двум уровням развития ЭИ.

1. Для младших школьников с СДВГ с низким уровнем развития ЭИ характерны следующие особенности: трудности в понимании собственных эмоций и эмоций других людей, низкий самоконтроль, слабая регуляция эмоций, конфликтность, сложности при восприятии мимики, ограниченная способность к эмпатии, трудности с рефлексией, затруднения в социальном взаимодействии. Таким детям тяжело вслушиваться в обращенную речь, они часто не понимают данных им инструкций, у них наблюдаются низкая эффективность выполнения задач, сниженная работоспособность.

2. Особенности детей со средним уровнем развития ЭИ: способны понимать собственные эмоции, но не в полном объеме понимают эмоции других людей; обладают небольшим уровнем самоконтроля; у них устойчивая регуляция эмоций; они сдержанны в конфликтах; обладают способностью к восприятию мимики; проявляют эмпатию; совершают ошибки в рефлексии поведения; имеют узкий круг общения. У таких детей наблюдается средняя эффективность выполнения поставленных задач. Часто отвлекаются, меняют вид деятельности, но потом возвращаются к выполнению работы.

Из-за отсутствия выявленного высокого уровня развития ЭИ у младшего школьника с СДВГ затруднительно дать характеристику. Мы лишь можем предположить, что такие дети хорошо понимают собственные эмоции и эмоции других детей, у них хорошо развиты самоконтроль и регуляция эмоций,

есть выстроенные алгоритмы поведения, они способны к сопереживанию, рефлексии, эффективно распределять нагрузку, уверены в себе.

Гипотеза, выдвигаемая нами в работе, подтвердилась, что открывает дальнейшие перспективы в изучении данного вопроса. Наше исследование может быть продолжено составлением программы по коррекции и развитию эмоционального интеллекта младших школьников с СДВГ.

Так, обобщая результаты всех методик, важно отметить, что необходимо на ранних этапах работы определить уровень развития эмоционального интеллекта младшего школьника с СДВГ, чтобы в случае низкого уровня развития начать над этим работать.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57–65.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
3. Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: Сфера, 2002. 128 с.
4. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта: пер. с англ. / Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.

ПРОГРАММА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ «ВИЖУ ГЛАЗАМИ РЕБЕНКА» В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**PROGRAM FOR WORKING WITH PARENTS
“I SEE THROUGH THE EYES OF A CHILD”
IN ORDER TO IMPROVE THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

Д. А. Наприенко

D. A. Naprienko

Научный руководитель **М. В. Сафонова**
Scientific supervisor **M.V. Safonova**

Психологическое благополучие, младшие школьники, семья, программа работы с родителями «Вижу глазами ребенка».

В статье представлены результаты изучения психологического благополучия младших школьников в семье. Рассматривается программа работы с родителями «Вижу глазами ребенка» в целях повышения психологического благополучия младших школьников.

Psychological well-being, primary school students, family, the program of work with parents “I see through the eyes of a child”.

The article discusses the results of studying the psychological well-being of younger schoolchildren in the family.

Проблема психологического благополучия личности занимает одно из важных мест в науке, привлекая как зарубежных (М. Аргайл, Э. Динер, Р. Райанаи, Э. Деси, К. Рифф и др.), так и отечественных (А. А. Кроник, А. В. Воронина, Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко, Е. Б. Весна, Р. М. Шамионов) ученых. Анализ научной литературы показал, что существует много работ, посвященных исследованию психологического благополучия у взрослых людей, студентов и подростков [1], в то время как психологическое благополучие детей младшего школьного возраста изучено в меньшей степени. Это послужило основанием для выбора темы исследования, поскольку психологическое благополучие в этот период важно для полноценного функционирования и развития человека в процессе всей жизни.

С целью изучения актуального уровня психологического благополучия младших школьников в семье было проведено исследование на базе МБОУ «Ирбинская СОШ № 6» пгт Большая Ирба. В нем приняли участие 14 учеников 3-го «А» и 13 учеников 3-го «В» классов, а также их родители в количестве 27 человек.

Мы выделили критерии структурных компонентов психологического благополучия младших школьников в семье: родительский контроль, родительские требования, общение с детьми, эмоциональная поддержка. Для диагностики были выбраны методика «Мера заботы» И. М. Марковской, опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин), методика «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» Т. Ю. Андрющенко и Г. М. Шашловой, методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана, шкала «Удовлетворенности жизнью» Э. Динера.

Результаты исследования показали, что родительское отношение к детям и психологическое благополучие младших школьников связаны напрямую и находятся в большинстве на среднем уровне, но тем не менее была выявлена проблема: родителям кажется, что они со своей стороны оказывают детям должное внимание, проявляют активный интерес к своему ребенку и т. п., но анализ детских работ показывает обратное – детям не хватает внимания, у детей наблюдаются повышенная конфликтность и враждебность. Нужно учить родителей смотреть на свои отношения с детьми глазами ребенка.

Поскольку семья является одним из самых значимых социальных институтов в жизни ребенка, задающих социальную ситуацию его развития, важно, чтобы в семейной системе складывались такие отношения, общение и взаимодействие, которые будут обеспечивать психологическое благополучие всех членов семьи [2]. Именно поэтому при помощи психолого-педагогической работы, основанной на результатах исследования, возможно изменение позиции родителя, формирование компетентного родительства.

Полученные результаты явились основой составления программы занятий, целью которой является повышение психологического благополучия младших школьников в семье.

В программу были включены следующие виды деятельности: родительские семинары, родительские собрания, вебинары, интерактивные презентации, мастер-классы.

Программа состоит из 11 занятий, периодичность занятий 1 раз в неделю.

Осознавая занятость родителей, мы запланировали половину занятий в формате групповых с элементами тренинга и интерактивных собраний, а половину – в режиме вебинаров. Также в ходе работы родителям будут даваться практические домашние задания, направленные на анализ своих эмоций и привычных способов поведения в отношении ребенка.

Программа делится на три блока.

Первый блок – знакомство, мотивация на работу. Состоит из двух занятий, в ходе которых родители знакомятся, принимают правила работы в группе. Основными задачами педагога на данном этапе являются построение доверительных отношений, создание дружеской атмосферы, мотивация родителей на дальнейшую работу. Обсуждение результатов диагностики детей, разъяснение взаимосвязи между психологическим благополучием младших школьников и родительским отношением.

Основная часть состоит из восьми занятий, в ходе которых происходит развитие представлений и навыков позитивного общения с ребенком, а также навыков, связанных с установлением оптимальной психологической дистанции на основе договоренности, с балансом различных методов семейного воспитания. Достичь поставленных целей мы планируем в процессе просмотра родителями обучающих вебинаров и интерактивных презентаций на темы детско-родительского взаимодействия, обсуждения литературы, проведения мастер-классов, родительских семинаров.

Заключительная часть состоит из одного занятия. На нем подводятся итоги, обобщаются сформированные представления. Мы предлагаем использовать такие приемы работы, как проигрывание ситуаций, которые направлены на использование накопленных в ходе работы знаний и их понимание.

Мы предполагаем, что реализация данной программы по повышению психологического благополучия младших школьников в семье научит родителей позитивному общению с детьми и установлению оптимальной психологической дистанции с соблюдением личных границ, позволит расширить их поведенческий арсенал в процессе совместной деятельности, число методов семейного воспитания, сформировать представления о психологическом благополучии собственного ребенка.

Библиографический список

1. Райан Р. М., Деси Э. Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие / науч. перевод Р. А. Вороновой // Вестник Алтайского ГПУ. 2003. № 3-1. С. 97–111.
2. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2014. 234 с.

СПЕЦИФИКА ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ В ПРЕПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

THE SPECIFICS OF EXISTENTIAL FEARS IN PRE-ADOLESCENCE

Т. А. Соломатова

T. A. Solomatova

Научный руководитель В. Д. Окладникова
Scientific adviser V. D. Okladnikova

Предподростковый возраст, эмоции, страх, экзистенциальные страхи, биологические страхи, социальные страхи.

В статье рассматривается понятие экзистенциального страха и особенности предпоздросткового возраста. По результатам констатирующего эксперимента описана специфика экзистенциальных страхов в предпоздростковом возрасте.

Pre-adolescence, emotions, fear, existential fears, biological fears, social fears.

The article discusses the concept of existential fear and the peculiarities of pre-adolescence. According to the results of the ascertaining experiment, the specificity of existential fears in pre-adolescence is described.

Одной из базовых эмоций, испытываемой человеком, является страх. А. И. Захаров пишет, что первые настоящие страхи появляются у детей только в раннем детстве, но определенные смежные со страхом эмоции он может испытать еще в утробе матери [1].

В рассматриваемом нами возрастном периоде – предпоздростковом возрасте (такое название И. С. Кон дает концу младшего школьного возраста, который ориентировочно приходится на 9-12 лет [2]) начинает появляться наименее изученный вид страха – экзистенциальный. И. П. Симаченко пишет о том, что именно экзистенциальные страхи являются своеобразным «двигателем прогресса» в жизни человека [3]. М. Хайдеггер писал о том, что экзистенциальные страхи могут спасти человека от навязанной формы существования, жизни в мире вещей, бегства от правды о своем существовании, что безусловно важно при формировании личности в предпоздростковом возрасте [4].

Но несмотря на важность экзистенциального страха в предпоздростковом возрасте, данный вопрос практически не изучен: большинство трудов по данной проблеме посвящены более старшим возрастным периодам.

Существует множество различных точек зрения на феномен экзистенциального страха, в данной работе мы рассматриваем экзистенциальные страхи как особую группу, связанную с самой сущностью человека. Ю. В. Щербатых в своих трудах определяет в качестве экзистенциальных страхов страх смерти, войны, а также страх перед Богом. Кроме истинно экзистенциальных страхов,

выделяются пограничные: на границе экзистенциальных и биологических определяют различные пространственные страхи, а на границе экзистенциальных и социальных находятся страхи одиночества, утраты любви со стороны близких и другие [5].

С целью изучения экзистенциальных страхов в предпубертковом возрасте проводилось исследование на базе МАОУ СШ № 157 города Красноярска. В эксперименте принимали участие 52 обучающихся 4-х классов.

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе состоялось групповое диагностическое исследование в 4-х классах с целью выявления обучающихся, склонных к проявлению экзистенциальных страхов. На данном этапе были использованы следующие диагностические методики: «Шкала личностной тревожности» (А. М. Прихожан), «Дерево с человечками» (Д. Лампен), «Социометрия» (Дж. Морено), анкета для родителей «Определение детей группы риска» (Н. В. Сурикова).

Второй этап проводился после обработки результатов, полученных на первом этапе. Была проведена выборка обучающихся, показавших явную склонность к проявлению экзистенциальных страхов. Цель данного этапа – определение преобладающих экзистенциальных страхов. В рамках индивидуального исследования были использованы методики «Виды страха» И. П. Шкуратова, «Страхи в домиках» (А. И. Захаров, М. А. Панфилова).

При анализе результатов первого этапа исследования были получены следующие результаты: не показавшие склонности к экзистенциальным страхам – 41 %, частичная склонность – 43 %, группа риска – 16 %. Анализ результатов показал, что большое количество детей испытывают высокую тревожность и не принимаются коллективом (имеют отрицательные социометрические статусы). Наименьший процент проявления получили поведенческие отклонения и отрицательное эмоциональное состояние.

На втором этапе исследования, по методике И. П. Шкуратовой, больше всего испытуемых показали обеспокоенность страхом смерти близких людей, а также страхом перед Богом и страхом собственной смерти.

Меньшую выраженность показали страх утраты любви со стороны близких и страх одиночества, близкие по своей сути. Наименьшую обеспокоенность вызывают пространственные страхи (высоты и закрытых помещений), а также страх темноты и потусторонних сил.

По методике А. И. Захарова и М. А. Панфиловой, как и по предыдущей методике, большую обеспокоенность у обучающихся вызывает страх смерти родителей, а также страх войны – все испытуемые отметили их как имеющиеся. 80 % выборов получил страх собственной смерти.

По результатам проведенного исследования, склонность к проявлению экзистенциальных страхов в предпубертковом возрасте показали 59 % исследуемых.

При индивидуальном исследовании результаты показали, что истинно экзистенциальные страхи вызывают обеспокоенность у 80 %–100 % исследуемых,

страхи, находящиеся на границе с биологическими, показали наименьшую выраженность – от 0 до 20 %, что подтверждает угасание значимости биологических страхов в данном возрасте. Страхи, граничащие с социальными, показали 60 % выборов, что свидетельствует о возрастании значимости социальных страхов в исследуемом возрастном периоде.

Таким образом, видим, что экзистенциальные страхи в предподростковом возрасте действительно уже возникают и начинают влиять на личность обучающихся (наблюдается повышенная тревожность, начинается социальная изоляция). Именно поэтому крайне важны ранняя диагностика данного вида страхов и их коррекция.

Библиографический список

1. Дурасова Е. А. Детские страхи и причины их возникновения в условиях современного российского общества // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4, № 2. С. 77–83.
2. Абдиева Г. И. Возрастные особенности юношеского периода // Архивариус. 2021. Т. 7. С. 31–33.
3. Стецюра О. В. Экзистенциальные страхи в подростковом возрасте: исторические этапы и современный взгляд на проблему // Вестник просвещения. Педагогическое издание. 2022. С. 24–32.
4. Заховаева А. Г. Философия и ее смысл. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2019. 293 с.
5. Щербатых Ю. В. Проблемы классификации экзистенциальных страхов личности // Национальные проекты как фактор созидания современной России: сб. науч. тр. региональной межвузовской научной конференции. Воронеж: ВФ МГЭИ, 2019. С. 176–178.

ОБРАЗ СВЕРСТНИКА, ТРАНСЛИРУЕМЫЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ

THE IMAGE OF A PEER TRANSMITTED IN MODERN LITERATURE FOR TEENS

В. А. Филатова

V. A. Filatova

Научный руководитель М. В. Сафонова
Scientific adviser M. V. Safonova

Формирование личности, подростковый возраст, ценностные ориентиры, современная художественная литература, социальное воздействие, психологический портрет героя.
В статье анализируется психологический портрет современного литературного героя-подростка. Книжные сюжеты и персонажи рассматриваются как важные факторы, влияющие на формирование у подростков представлений о качествах личности, о духовно-нравственных ценностях, о нормах поведения в современных реалиях.

Personality formation, adolescence, value orientations, modern fiction, social influence, psychological portrait of the hero.

The article analyzes the psychological portrait of a modern literary teenage hero. Book plots and characters are considered as important factors influencing the formation of adolescents' ideas about personality traits, spiritual and moral values, and norms of behavior in modern realities.

В теоретической основе исследования лежат современные научные представления о возрастных особенностях раннего подросткового возраста, а также труды о составляющих процесса формирования личности ребенка [1; 2; 3].

Одним из средств обучения и воспитания, нацеленным на формирование ценностного отношения к миру, развитие нравственных качеств личности и ее духовное самосовершенствование, является художественная литература. Развитие системы взглядов и отождествление себя как участника социальной деятельности заключается в идентификации с другими примерами социального поведения. Образ сверстника, транслируемый художественной литературой, становится для подростка важным ценностным ориентиром [4].

Для актуализации проблематики исследования был проведен анонимный опрос, в результате которого мы пришли к выводу о том, что подростки имеют преимущественно высокий интерес к чтению, но их читательский выбор останавливается лишь на произведениях школьной программы, что связано с недостаточным информированием о произведениях современной литературы, изображающей актуальные для нынешних школьников примеры социального поведения, личностных качеств, общения, варианты ответов на личностные вопросы.

На этапе разработки базы исследования были изучены списки художественной литературы, рекомендованной для подростков [5], и составлена выборка из 20 книг с учетом возрастного ценза (12+ и 16+). В данный список вошли произведения отечественных и зарубежных авторов. Среди них: М. Петросян «Дом, в котором...», В. Ледерман «Первокурсница», Н. Волкова «Разноцветный снег», О. Громова «Вальхен», Дж. Грин «Винуваты звезды», Ю. Кузнецова «Первая работа», «Где папа?», Н. Абгарян «Манюня», Г. Шмидт «Битвы по средам», Р. Дж. Паласио «Чудо», Д. Гроссман «С кем бы побегать» и др.

Анализ образа сверстника проводился с учетом характеристик психологического портрета личности [6; 7; 8].

Общая характеристика героя-подростка схожа с характеристикой реального современного подростка. Разделяя персонажей на положительных и отрицательных, нельзя сделать однозначный вывод о классификации, поскольку авторы транслируют для подростков одну из важнейших ценностей личностного становления – готовность принимать изменения и бороться со своими пороками. Герои развиваются, переживают кризисы, отрицают позицию взрослых, не принимают обстоятельства, в которых они оказываются не по собственной воле, а затем делают вызовы самим себе, находят внутренние силы и решают проблемы, которые, как правило, заключаются в конфликте их же собственных интересов.

Наиболее часто у литературного героя-подростка встречаются такие качества, как: упрямство, стремление к лидерству, периодическая смена интересов, острота переживаний, переоценка своих сил (или, наоборот, отсутствие веры в собственные возможности), уход в себя. Иногда герой-подросток проявляет жестокость, эгоизм, безразличие, аккуратность, боязнь осуждения со стороны взрослых (как правило, такую характеристику имеют персонажи в начальной стадии трансформации героя, стадии переживания острого эмоционального потрясения). Реже обнаруживаются характеристики, относящиеся к стабильному эмоциональному состоянию и поведенческой уравновешенности, что, с одной стороны, отражает особенности возрастного периода физиологической перестройки и личного кризиса, с другой – указывает на возможность закрепления эмоциональной лабильности как легитимной.

Наблюдения в ходе исследования привели нас к выводу о наличии современной литературы, отвечающей требованиям и актуальным запросам подростков. В произведениях современных авторов не только отражены проблемы, характерные для подросткового возраста, но и показаны стратегии их преодоления, способы разрешения кризиса. Авторами, как правило, поощряется самоизменение и саморазвитие. Это делает современные художественные произведения мощным инструментом психолого-педагогического воздействия на подростков.

Библиографический список

1. Блохина Т. С. Соотношение понятий «Я-концепция» и «образ я» // Акмеология. 2017. № 3 (63). С. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-ya-kontseptsiya-i-obraz-ya> (дата обращения: 14.01.2024).

2. Душкина М. Р. Взаимосвязь структуры Я-концепции ребенка и специфики внутрисемейных отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 23 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 1997. 432 с.
4. Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.
5. Лучшие книги для подростков // Литрес [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/journal/luchshie-knigi-dlia-podrostkov-ot-temnykh-nachal-filipa-pulmana-do-shesterki-voronov-li-bardugo> (дата обращения: 26.11.2023).
6. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во МГУ, 1984. 104 с.
7. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности: психол. исслед. М.: Знание, 1985. 64 с.
8. Леонтьев Д. А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнетворчество // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 4. С. 164–185.

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ МОДЫ НА САМООЦЕНКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

STUDYING THE INFLUENCE OF FASHION ON SELF-ESTEEM OF JUNIOR STUDENTS

В. С. Черных

V. S. Chernykh

Научный руководитель М. В. Сафонова
Scientific adviser M. V. Safonova

Младший школьник, самооценка, уровни самооценки, мода, стремление следовать моде.

В статье рассматриваются результаты изучения влияния моды на самооценку младшего школьника. В исследовании принял участие 41 человек: 22 первоклассника в возрасте 7–8 лет и 19 третьеклассников в возрасте 9–10 лет.

Junior student, self-esteem, levels of self-esteem, fashion, desire to follow fashion.

The article discusses the results of a study of the influence of fashion on the self-esteem of a primary school student. 41 people took part in the study, including 22 first-graders aged 7–8 years and 19 third-graders aged 9–10 years.

Младший школьный возраст – это период формирования самооценки у ребенка. Самооценка является важным компонентом Я-концепции, благодаря которому ученик может оценивать себя, определять свои возможности [1].

Изучением самооценки занимались многие отечественные и зарубежные психологи (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. И. Липкина, Р. Бернс, З. Фрейд и др.). А. И. Липкина определила, что самооценка есть отношение человека к своим способностям, возможностям, качествам, а также к внешнему облику.

Выделяют несколько видов самооценки: адекватная – человек принимает себя, свои положительные и отрицательные качества; неадекватная (заниженная и завышенная). При неадекватной самооценке человек занижает или завышает свои способности [2].

В младшем школьном возрасте самооценка у детей формируется под влиянием социальных факторов. К таким факторам относят окружение ребенка (семья, школьный коллектив), социальные механизмы (например, мода). Моду изучали в психологии, социологии и социологии моды. На эту тему существуют работы отечественных ученых (А. Б. Гофмана, В. Ильина, Д. Ольшанского, В. А. Ядова, Л. Ятиной) и зарубежных исследователей (П. Бурдые, Г. Блумера, М. Вебера, Т. Веблена, Дж. К. Гэлбрейт, Г. Зиммеля, Г. Спенсера).

Мода – форма стандартизированного массового поведения людей, которая возникает стихийно под влиянием настроений, вкусов, увлечений, доминирующих в обществе.

Мы изучаем взаимосвязь уровня самооценки и стремления следовать моде у младших школьников. Для изучения самооценки применялись методики «Лесенка» В. Г. Щур, «Три оценки» А. И. Липкиной, проба Де Греефе «Нарисуй себя», методика «Диагностика самооценки» Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Для изучения приверженности моде была выбрана методика Н. Г. Артемцевой и Т. Н. Грековой «Шкала отношения к моде» [3].

На основе проведенных методик были получены следующие результаты.

У первоклассников чаще всего встречается высокая самооценка (54,5 %), у третьеклассников – адекватная самооценка (45,5 %), то есть развитие самооценки в младшем школьном возрасте меняется от высокой (6–7-летний ребенок склонен в каких-то областях переоценивать свои возможности) к адекватной (третьеклассник имеет четкое представление о себе, оценивает себя по достоинству).

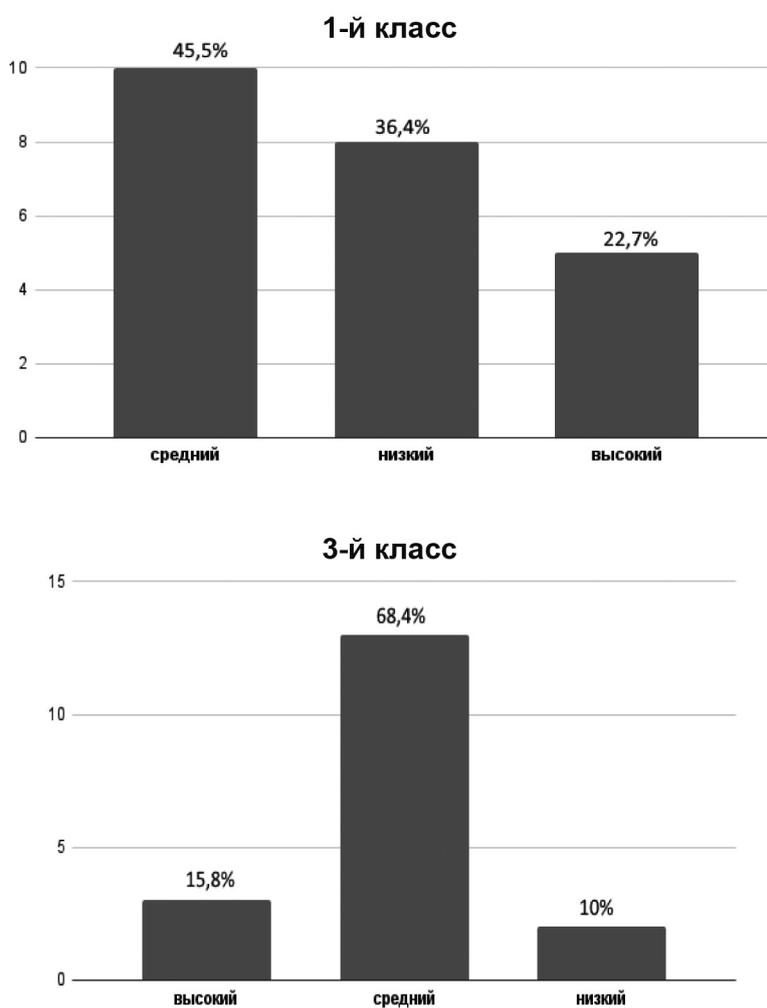


Рис. Результат методики Н. Г. Артемцевой и Т. Н. Грековой «Шкала отношения к моде», распределение, %

Высокий уровень стремления следовать моде характерен для 2,7 % первоклассников и 15,8 % третьеклассников, им интересно, что модно в данное время, что популярно, они позитивно относятся к моде. Средняя степень стремления следовать моде выявлена у 45,5 % первоклассников и 68,4 % третьеклассников, они могут проанализировать, что для них представляет интерес, а что нет.

Низкий уровень стремления следовать моде отмечается у 36,4 % первоклассников и 10 % третьеклассников.

В результате корреляционного анализа по методу Спирмана было выявлено, что школьники третьего класса с завышенной самооценкой чаще всего соглашались с утверждениями в методике «Шкала отношения к моде», имеют высокое стремление следовать моде. Можно сказать, что школьники с завышенной самооценкой более заинтересованы следовать моде, обладать модными предметами.

В дальнейшей работе мы планируем создать программу по развитию адекватной самооценки младших школьников, учитывая факторы, влияющие на самооценку: успешность в обучении, чувство компетентности и моду в том числе.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Проблема развития // Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 4. 432 с.
2. Дубровина Л. А., Забавнова М. В., Добрынина А. О. Формирование самооценки младших школьников // Обучение и воспитание: методики и практика. № 10. 2013. С. 16–19.
3. Артемцева Н. Г., Грекова Т. Н. Методика «Шкала отношения к моде» (ШОМ) как диагностика личностных представлений о моде // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. ст. Международной научно-практической конференции. М., 2016. С. 18–24.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ О КОМПЕТЕНТНОМ РОДИТЕЛЬСТВЕ

SOCIAL PERSPECTIVES OF MODERN PARENTS ABOUT COMPETENT PARENTING

А. А. Яковлева

A. A. Yakovleva

Научный руководитель М. В. Сафонова
Scientific adviser M. V. Safonova

Родители, дети, воспитание, родительская компетентность, социальные представления.
В данной статье рассматриваются результаты исследования особенностей родительской компетентности современных родителей. В рамках исследования был проведен анализ ответов свободного ассоциативного эксперимента с целью изучения социальных представлений о родительской компетентности.

Parents, children, upbringing, parental competence, social representations.
This article discusses the results of a study of the features of parental competence of modern parents. Within the framework of the study, the responses of a free associative experiment were analyzed in order to study social perceptions of parental competence.

Актуальность исследования проблемы родительской компетентности в современных реалиях определяется существующим противоречием между необходимостью в самообразовании и саморазвитии и искаженным представлением родителей о сущности родительской компетентности [1].

Ключевым определением исследования является родительская компетентность, которая рассматривается обычно как интегративное свойство личности, возникающее в процессе освоения родителем деятельности, связанной с реализацией родительства, и актуализирующееся в процессе ее осуществления [2].

Р. В. Овчарова в качестве критерия компетентности родителя определяет отсутствие страха за то, что он «плохой» родитель и отсутствие переноса чувства страха и вины на ребенка. Так, компетентный родитель способен видеть реальную ситуацию роста и развития ребенка, он может что-то изменять и предпринимать. Компетентный родитель понимает, что необходимо меняться, учиться самому для развития ребенка [1].

В работах Р. В. Овчаровой, Н. И. Мизиной, М. О. Ерохиной структура родительской компетентности рассматривается как совокупность трех составляющих: когнитивной, эмоциональной и поведенческой.

Во взгляде на социальные представления мы придерживаемся теории С. Московичи, согласно которой «социальные представления – это общественное обыденное сознание, в котором очень сложно взаимодействуют на уровне здравого

смысла различные убеждения, идеологические взгляды, знания, собственно наука, раскрывающие и во многом составляющие социальную реальность» [3].

В нашем исследовании социальных представлений о компетентном родителе приняли участие 52 респондента в возрасте от 23 до 55 лет, которые имеют 1–2 ребенка, в редких случаях 3 и более. Из числа всех респондентов 100 % опрашиваемых – женщины.

В качестве метода исследования был выбран свободный ассоциативный эксперимент. В ходе эксперимента респондентам было предложено дать по 5 ассоциаций к стимулам «компетентный родитель», «я как компетентный родитель». Реакции на первый стимул рассматривались нами как отражение сознательных родительских убеждений, реакции на второй стимул – как отражение их бессознательных представлений.

Ассоциации, полученные от респондентов на стимул «компетентный родитель» соответствуют трем компонентам родительской компетентности, выделенным Р. В. Овчаровой. Родители отдают приоритет когнитивному компоненту, что, скорее всего, связано с социальным представлением «компетентный = знающий». На втором месте среди родительских ассоциаций оказывается эмоциональный компонент (компетентный родитель умеет слышать, чувствовать, принимать и понимать своего ребенка). Наши респонденты не выделили поведенческий компонент как основополагающий, несмотря на то, что родитель – это в первую очередь человек, осуществляющий практическую деятельность, ежедневно в реальности взаимодействующий с детьми.

Среди родительских реакций на стимул «я как компетентный родитель» преобладают ассоциации, связанные с поведенческим компонентом: в большинстве случаев родитель реагирует на этот стимул как человек, осуществляющий практическую деятельность ежедневно. На второй план уходит когнитивный компонент, и представлен он не так четко. Скорее всего, у родителей не сформированы представления о составляющих когнитивного компонента и способах его развития. На последнее место в реакциях на второй стимул уходит эмоциональный компонент. Мы считаем это следствием того, что эмоциональное отношение к ребенку теряется в повседневности и, возможно, этот компонент родители не считают основополагающим в воспитании.

Таким образом, сравнив полученные реакции на два стимула, мы выделили противоречие между сознательными убеждениями и неосознаваемыми представлениями родителей о родительской компетентности.

В представлениях современных родителей компетентный родитель – это тот, кто обладает необходимыми психолого-педагогическими знаниями о развитии, обучении, воспитании ребенка. Вероятно, именно этим обусловлены стремление родителей к получению психолого-педагогической информации, возрастающая активность в запросах на консультативную помощь. Эмоциональный компонент, связанный с установлением психологически близких отношений с ребенком, представляется им менее важным, чем когнитивный. И на последнем месте находится поведенческий компонент, связанный с реальным психолого-

педагогическим воздействием на ребенка. Таким образом, компетентный родитель, прежде всего, многое знает о развитии и воспитании, а как он эти знания применяет, остается неясным.

В представлении родителей о себе как о компетентных родителях преобладающим является поведенческий компонент, а наименее важным эмоциональный, что позволяет фиксировать противоречие: на сознательном уровне родители убеждены, что у компетентного родителя должен быть развит эмоциональный компонент, в системе представлений о себе как о компетентном родителе он наименее важен. И наоборот, в системе представлений наиболее важен поведенческий компонент, в системе убеждений он оказывается на периферии.

Просвещая, консультируя и обучая родителей, педагоги и психологи могут грамотно скорректировать общение и взаимодействие родителей с ребенком, выстроить их так, чтобы они были более продуктивны. Высокий уровень родительской компетентности будет способствовать заинтересованности в приобретении новых знаний и навыков эффективного взаимодействия с ребенком.

Библиографический список

1. Кабанченко Е. А. Родительская компетентность как психологический феномен // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам III Международной заочной научно-практической конференции. М.: Международный центр науки и образования, 2017. Т. 1 (3). С. 43–47.
2. Погодина Е. К. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей учащихся // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (44). С. 130–132. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologo-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-uchaschihsya> (дата обращения: 21.02.2024).
3. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.

Раздел 2. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕРВИЧНЫХ НАВЫКОВ РОБОТОТЕХНИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF PRIMARY ROBOTICS SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

А. Т. Будайлова

A. T. Budailova

Научный руководитель Е. С. Панкова
Scientific supervisor E. S. Pankova

Робототехника, младшие школьники, формирование, роботы, автоматизированный механизм, Lego.

В статье обосновывается актуальность робототехники в современном мире. Рассматривается вопрос об оптимизации образовательного процесса при освоении курса «робототехника», о повышении успеваемости подростков по этой дисциплине в средней школе.

Robotics, younger schoolchildren, formation, robots, automated mechanism, Lego.

The article substantiates the relevance of robotics in the modern world. The issue of optimizing the educational process during the development of the course «robotics», improving the academic performance of adolescents in this discipline in secondary school is being considered.

В современном мире, где технологии играют все более важную роль, актуальность робототехники становится неоспоримой. Робототехника предоставляет возможность создания машин, способных выполнять задачи, которые ранее считались прерогативой человека, а также расширять возможности людей в различных сферах деятельности. Робототехника, как ни один другой предмет, готовит обучающегося к жизни в информационном обществе.

Актуальность робототехники обусловлена множеством причин. Во-первых, это необходимость автоматизации производства, что позволяет повысить его эффективность и снизить затраты на рабочую силу. Во-вторых, это возможность использовать роботов в сферах, где работа человека связана с риском для жизни

или здоровья, например в промышленности, медицине или космосе. В-третьих, использование роботов может существенно улучшить качество жизни людей, например в сфере ухода за пожилыми или больными. Однако, несмотря на существующие достижения, остается еще множество нерешенных задач и проблем, таких как создание универсальных и адаптивных роботов, повышение их энергоэффективности и снижение стоимости. Решение этих задач требует совместных усилий ученых, инженеров и разработчиков со всего мира. Поэтому робототехника сегодня – это одно из самых перспективных и востребованных направлений в области образования и науки, одно из основных направлений научно-технического прогресса, в котором проблемы механики и новых технологий соприкасаются с проблемами искусственного интеллекта. Она позволяет обучающимся получить практические навыки в области программирования, электроники, механики. Сегодня в условиях внедрения ФГОС возникает потребность в организации урочной и внеурочной деятельности, направленной на освоение робототехники и робототехнического конструирования, проведении соревнований по робототехнике, конкурсов. Это направление представлено отдельным разделом в курсе технологии для 5–9-х классов [1].

Опыт работы показывает, что многие учащиеся сталкиваются с трудностями обучения этой дисциплине. Для повышения успеваемости и преодоления этих трудностей хорошим решением может стать обязательное введение основ робототехники в начальной школе как минимум в виде отдельных проектов, дополнительных занятий кружка, факультатива. Сама тема роботов знакома и интересна детям с раннего возраста. Они смотрят мультфильмы и проявляют интерес к роботам в виде физических игрушек, например Lego.

Целью использования легоконструирования в системе дополнительного образования являются овладение навыками начального технического конструирования, развитие мелкой моторики, изучение понятий конструкции и основных свойств (жесткости, прочности, устойчивости), опыт работы в команде. В распоряжение детей могут быть предоставлены конструкторы, оснащенные микропроцессором и наборами датчиков. С их помощью школьник сможет запрограммировать робота на выполнение определенных функций, мотивировать себя, стимулировать познавательный интерес к робототехнике в рамках внеурочной деятельности в начальной школе.

Кроме того, на занятиях уже в 1-м классе могут рассматриваться такие темы, как виды роботов (по аналогии с темой «виды динозавров», которая очень близка младшим школьникам и легко ими усваивается). Можно рассказывать про функции и назначение роботов. Кроме того, младшим школьникам важно показывать уже собранных роботов и их функции. В этом возрасте это даже важнее, чем изучать теорию, так как пластичность мозга обучающихся максимальна. Согласно исследованиям американского ученого S. D. Krashen, изучение чего-либо гораздо эффективнее на практике, чем в теории, особенно у детей. Примером может служить усвоение языка. Основной прогресс происходит во время просмотра картинки, которой соответствуют нужные слова: посмотрев мультфильм, ребенок

может запомнить гораздо больше слов, чем заучивая их из словаря [2]. По этому же принципу можно проводить занятия робототехникой для младших школьников, обязательно включая в содержание основные правила техники безопасности при конструировании и использовании роботов. Перед началом занятий ученики должны быть ознакомлены с правилами техники безопасности: запрещается трогать провода и другие элементы робота без разрешения учителя; во время испытания робота необходимо соблюдать дистанцию и не приближаться к нему ближе чем на 1 метр; не допускается использование роботов в местах, где есть люди или другие препятствия; все роботы должны быть закреплены на специальном стенде или столе, чтобы предотвратить их падение [3].

Можно помочь детям в усвоении таких навыков, как работа с электроникой, сборка простейшей конструкции в соответствии с представленной схемой, работа с механизмами невысокого уровня сложности. Это поможет решить и некоторые другие проблемы школьного образования, в том числе ускорить подготовку современных выпускников общеобразовательных школ, расширить объем знаний учителей начальных классов, адаптироваться к новому роботизированному миру, в котором, например, функцию кассира или доставщика еды выполняет автоматизированный механизм.

Библиографический список

1. Бешенков С. А. Методика организации внеурочной деятельности обучающихся V–IX классов с использованием робототехнического оборудования и сред программирования // Информатика в школе. 2019. № 7. С. 17–22.
2. Мердан М. Robotics in Education. Research and practices for robotics in STEM education [Электронный ресурс] // ResearchGate GmbH: сайт. URL: <https://www.overdrive.com/media/3550550/robotics-in-education> (дата обращения: 23.02.2024).
3. Тихонова П. А. Робототехника в начальной школе: педагогика, практика и перспективы // Исследования молодых ученых: материалы XIX Междунар. науч. конф. (Казань, ноябрь 2023 г.). Казань: Молодой ученый, 2023. С. 98–102. URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/503/18234/> (дата обращения: 23.02.2024).

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

COGNITIVE INTEREST AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Р. М. Гумерова

R. M. Gumerova

Научный руководитель М. В. Басалаева
Scientific supervisor M. V. Basalaeva

Интерес, познавательный интерес, обучение, формирование, метод.

В статье рассмотрены теоретические аспекты психолого-педагогической проблемы формирования и развития познавательного интереса в младшем школьном возрасте. Определено, что познавательный интерес играет важную роль в развитии учебной мотивации обучающегося, а также влияет на уровень его учебной успешности.

Interest, cognitive interest, education, formation, method.

The article examines the theoretical aspects of the psychological and pedagogical problem of the formation and development of cognitive interest in primary school age. It has been determined that cognitive interest has a significant role in the development of a student's educational motivation, and also affects the level of his educational success.

Успех урока во многом зависит от умения учителя пробудить интерес у обучающегося. Каждый учитель хочет, чтобы его ученики хорошо учились и с интересом занимались в школе. В этом заинтересованы и родители обучающихся. Однако и учителям, и родителям приходится с сожалением констатировать: «ребенка это не интересует», «у него нет желания».

Наукой доказано, что образовательный процесс станет результативнее, если обучающийся не будет равнодушен к обучению. Так, главным приоритетом образования в соответствии с требованиями ФГОС НОО от 31.05.2021 № 286 становится личностное развитие обучающихся, а важными личностными результатами освоения программы начального общего образования являются познавательный интерес, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании [1]. Поэтому нужно формировать и развивать познавательный интерес у обучающихся младших классов.

Основоположником научного подхода к решению проблемы познавательного интереса является великий чешский педагог Я. А. Коменский. Он писал: «...какое бы занятие ни начинать, нужно прежде всего возбудить у учеников серьезную любовь к нему, доказав превосходство этого предмета, его пользу, приятность и что только можно» [2, с. 234]. Так, по мнению педагога, изначально в каждого ребенка заложены определенные умственные возможности, и для его обучения нужно отбросить старые методы воздействия: средства запугивания, постоянного

контроля и подавления личности. Наоборот, нужно показать ребенку легкость обучения и возможность получения удовольствия от этого процесса.

Русский педагог К. Д. Ушинский писал: «...учение должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так, чтобы сам интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас» [3]. По мнению ученого, развлекательности не место в образовательном процессе. Он считал, что содержание обучения не должно приноситься в жертву занимательности и детей необходимо приучать к серьезному труду, соответствующему их силам.

Вопросы формирования познавательного интереса освещены и в работах С. Л. Рубинштейна, который писал, что «познавательный интерес – особый “сплав” эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, повышающих активность сознания и деятельности человека» [4]. По его мнению, психологические процессы, включенные в познавательный интерес – это не сумма слагаемых, а особые связи, своеобразные взаимоотношения.

Г. И. Щукина, специально занимавшаяся исследованием познавательного интереса в педагогике, определяет его следующим образом: «Познавательный интерес выступает перед нами как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [5]. Она выделила следующие последовательные стадии развития познавательного интереса.

– Любопытство – элементарная стадия, которая обусловлена внешними, неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание.

– Любознательность – стадия, в которой сильно выражены эмоции удивления и радости познания.

– Теоретический интерес – ступень, которая характеризует человека как деятеля, творческую личность.

Литературный критик и публицист Н. Г. Чернышевский считал, что «только воспитание, опирающееся на разумную свободу ребенка, развивает его интересы и любознательность, укрепляет его ум и волю» [6]. С этой позиции он высоко оценивал школы Роберта Оуэна, где учителя поддерживали и развивали познавательный интерес детей к учению через ласковость, исключение наказаний, преподавание исключительно в форме игры, ежедневных бесед и рассказов об окружающем мире.

Ш. А. Амонашвили в своих трудах пишет, что «познавательный интерес заключается в стремлениях личности, направленности самостоятельного поиска, постижения секретов, утверждения собственного мнения» [7]. Так, оба педагога считают, что интерес к обучению неразрывно связан со всей жизнедеятельностью младшего школьника и его познавательный мир во многом зависит от профессионализма учителя, так как неосторожное применение неподходящего метода, однообразие приемов в преподавании может расшатать познавательный интерес маленького человека, который еще очень хрупок.

Таким образом, с одной стороны, проблема формирования и развития познавательного интереса решена, но с другой – окружающая среда стремительно меняется и нынешние дети отличаются от сверстников предыдущих поколений. Они очень подвижные, долго не могут сосредоточиться, у них снижено внимание, поэтому старые схемы формирования познавательного интереса уже не работают. Необходимо создавать новые инструменты, которые будут формировать познавательный интерес современного младшего школьника без запугивания и подавления личности.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 30.12.2021 № 472-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112300167?index=3&rangeSize=1> (дата обращения: 22.03.2024).
2. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.М. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
3. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Народное образование. 2013. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trud-v-ego-psihicheskom-i-vospitatelnom-znachenii> (дата обращения: 13.05.2024).
4. Зайцева И. А. Формирование познавательного интереса к учению как способ развития креативных способностей личности. Ноябрьск, 2021. С. 124.
5. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. М.: Педагогика, 2004. 185 с.
6. Лях Ю. А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2004. 19 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-poznavatelnoi-samostoyatelnosti-shkolnikov-v-vospitatelno-obrazovatelnom-protse> (дата обращения: 12.05.2024).
7. Амонашвили Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. 2018. № 2. С. 14–16.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

LANGUAGE GAME AS A MEANS OF DEVELOPING THE SPEECH OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

А. И. Гурова

A. I. Gurova

Научный руководитель Г. Л. Гладиллина
Scientific supervisor G. L. Gladilina

Языковая игра, младший школьник, развитие речи, русский язык, ярус языка.

В статье представлен комплекс упражнений, направленных на развитие речи младших школьников посредством языковой игры.

Language game, primary school student, speech development, Russian language, language level.

The article presents a set of exercises aimed at developing speech through language games.

Развитие речи – главная задача обучения языку. Речь – основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и проявляются также в речевой деятельности. Логически четкая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития [2].

Особое место в работе над развитием речи занимает языковая игра, поскольку она развивает лингвистическое мышление учащихся, умение моделировать грамматические формы и конструкции, видеть и понимать отступление от норм литературного языка. Языковая игра – это некоторая языковая неправильность, осознаваемая говорящим (пишущим) и намеренно допускаемая. Только намеренная неправильность вызовет не досаду и недоумение, а желание поддержать игру и попытаться вскрыть глубинное намерение автора, эту игру предложившего [3].

Игра – прекрасный способ догнать сразу «стаю» зайцев. Она создает ситуацию азарта, поиска. На фоне положительного эмоционального фона, в состоянии острого интереса любые сведения усваиваются лучше, быстрее и прочнее [1].

Языковая игра, введенная в учебный процесс в качестве методической формы обучения русскому языку, развивает речевую активность учащихся. Л.В. Щерба писал: «Когда чувство нормы воспитано у человека, тогда-то он начинает чувствовать всю прелесть обоснованных отступлений от нее» [4].

Задачей нашей статьи является попытка показать возможности использования языковой игры как средства развития речи в начальной школе. Был разработан комплекс упражнений, который содержит тексты, основанные на языковой игре, на разных ярусах языка: лексики, грамматики, фонетики. Упражнения можно использовать на уроках русского языка при изучении конкретных тем, таких

как синонимы, антонимы, многозначные слова, способы словообразования, фразеологизмы и т.д. Такие задания будут не только способствовать развитию речи на уровне понимания текста, но и формировать навыки порождения речи.

При рассмотрении текстов в пределах каждого языкового уровня делались наблюдения над ролью языковых средств для реализации того или иного художественного задания.

На фонетико-графическом уровне учащимся предлагалось найти в тексте средства аллитерации, выяснить способы графической интерпретации смысла текста. Например, стихотворение А. Богданова:

Долбит дерево дятел,
Долго, долбит – дотемна.
Дрозд – довольно деликатен
Дождидается дупла.

Можно заметить, что повторение звука [д] имитирует стук дятла по дереву. Знакомство с аллитерацией как средством художественной выразительности способно побудить учеников к созданию собственных речевых образцов, основанных на этом приеме.

На лексическом уровне могут быть эффективными приемы «столкновения» в одном контексте разных значений слова, соотнесения прямого и переносного значений фразеологизмов. Рассмотрим стихотворение О. Григорьева:

Без мамы купили мы с папой
В магазине пальто.
Мне пальто, а папе шляпу –
Идем домой под зонтом.
Папа идет, сердит, –
Шляпа ему не идет.
Я на папе сижу –
Пальто на мне не сидит.

Наблюдение над словами *идет* и *сидит* позволяет выяснить различия в их значениях. Употребленные в одном контексте в разной сочетаемости, они реализуют разные значения и создают комический эффект. Явление полисемии – распространенное и естественное явление в языке, большая часть общеупотребительных слов являются многозначными. Полисемия может являться источником обогащения словарного запаса, поэтому изучение многозначных слов в начальной школе – одна из составляющих формирования лексических умений и навыков у детей младшего школьного возраста.

На грамматическом уровне предлагаем наблюдения над словообразовательной моделью слова, значением порядка слов в предложении, интонационно-синтаксическими характеристиками речи, семантикой однородных членов предложения. Ученикам предлагается текст-шутка, созданный Л. В. Щербой: Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка. В ходе рассуждений

над этим предложением школьники приходят к выводу, что в нем нет ни одного слова, имеющегося в русском языке. Тем не менее можно себе представить, что куздра, бокр и бокренок – это какие-то живые существа. Информацию об этом несут слова *будланула* и *курдячит*, обозначающие целенаправленные действия куздры. В нашем языковом сознании эти слова мы соотносим с определенными частями речи, имеющими категориальное значение предметности и процессуальности – существительными и глаголами. Сообщает информацию и морфемный состав слов. Так, глагол *будланула*, имеющий суффикс *-ну-*, обозначает активное однократное действие по аналогии, например, со словами *пнула*, *толкнула* и т. п., а существительное *бокренок* своей морфемной структурой подсказывает, что это детеныш какого-то живого существа, т. к. мы знаем слова *ребенок*, *еженок*, *слоненок* и др. с таким же суффиксом. Грамматические аналогии «фантастических» слов с реальными словами языка позволяют определить их частеречную принадлежность, синтаксическую функцию в предложении, и все это создает возможность предметной интерпретации текста.

Учащиеся, анализируя такое предложение, видят, зачем нужна грамматика. Такое упражнение на «чтение» и анализ искусственных текстов очень полезно детям, потому что развивает чувство языка и помогает понять язык как систему.

Таким образом, наблюдения над языковыми единицами в контексте языковой игры содержат огромный потенциал для восприятия и порождения речи, поскольку в занимательной форме позволяют уяснить важнейшие категории языка и разнообразные способы передачи смыслов.

Библиографический список

1. Петрановская Л. В. Игры на уроках русского языка. М.: Чистые пруды, 2010. 32 с.
2. Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов. М.: Просвещение, 1984. 187 с.
3. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. 2-е изд., испр. и доп. М., 2002. 547 с.
4. Щерба Л. В. Спорные вопросы русской грамматики // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 10–19. URL: <https://www.prlib.ru/item/827840> (дата обращения: 27.05.2024).

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ON THE ISSUE OF THE USE OF ELECTRONIC TEXTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN ELEMENTARY SCHOOLS

А. Е. Демидова

A. E. Demidova

Научный руководитель Г. С. Спиридонова
Scientific adviser G. S. Spiridonova

F-паттерн, электронный текст, чтение с экрана, восприятие текста, зрительное форматирование.

В статье раскрываются понятие «F-паттерн» и способы зрительного форматирования, направленные на развитие восприятия электронных текстов младшими школьниками. Проанализированы результаты анкетирования учителей начальных классов в городе Красноярске.

F-pattern, electronic text, screen reading, text perception, visual formatting.

The article reveals the concept of F-pattern and methods of visual formatting aimed at developing the perception of electronic texts by primary schoolchildren. The results of a survey of primary school teachers in the city of Krasnoyarsk are analyzed.

В связи с развитием информационных технологий в наши дни происходит заметная трансформация традиционного варианта чтения, книги оцифровываются, все больше читателей предпочитают электронный формат бумажному, электронные тексты широко используются в образовательном процессе [1].

Однако существуют серьезные сомнения по поводу качества восприятия электронного текста читателями в сравнении с бумажным. Ученые Я. Нильсен и К. Перчине исследовали движения человеческого глаза в процессе чтения электронных страниц. Проанализировав 1,5 млн фиксаций взгляда читающих, они выявили F-образный шаблон (F-паттерн) [2], по которому скользит человеческий глаз во время чтения электронных текстов, и сделали вывод, что электронный текст большинством читателей воспринимается фрагментарно.

Этот шаблон предполагает, что верхние строки на экране привлекают больше внимания, чем нижние. Первоначально читатель сканирует экран по горизонтали, сосредоточиваясь на верхней части содержимого, затем его взгляд спускается вниз, он читает поперек во втором горизонтальном движении, охватывающем более короткую область. Наконец взгляд сканирует левую сторону текста по вертикали. Получается, что в начале текста читается больше слов справа,

чем на следующих строках. Эта траектория взгляда напоминает форму буквы F. При таком чтении целые пласты текста пропускаются. Таким образом, формируется «фрагментированное внимание».

Чтобы выяснить, насколько осведомлены учителя начальной школы об этих особенностях восприятия электронных текстов, мы провели анкетирование в школах № 121, 6 и № 158 города Красноярска. Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Используете ли Вы электронные тексты при подготовке к урокам?
2. Используют ли Ваши ученики электронные тексты при подготовке к урокам?
3. Используете ли Вы электронные тексты непосредственно на уроках?
4. Что такое F-паттерн?

100 % учителей на вопрос об использовании ими электронных текстов при подготовке к урокам ответили утвердительно. Около 70 % учеников используют Интернет и электронные тексты при выполнении домашних заданий. Ученики, не использующие компьютер при подготовке к урокам, либо учатся в 1-м классе, либо не имеют компьютера, то есть с 8 лет практически все дети владеют компьютерными технологиями.

Однако, судя по ответам учителей, непосредственно на уроках электронные тексты почти не используются. Во-первых, по причине отсутствия электронных устройств в классах, а во-вторых, вследствие нечеткости представлений о способах внедрения таких текстов в образовательный процесс. На вопрос «Что такое F-паттерн?» никто из учителей не ответил.

Таким образом, анкетирование показало, что при подготовке к урокам учителя и младшие школьники применяют электронные тексты, но на самих уроках возможность использования таких текстов зачастую отсутствует, несмотря на то, что в современных условиях такая возможность необходима и естественна. И главный наш вывод состоит в том, что современный школьный учитель остро нуждается в специальных методических рекомендациях, учитывающих особенности восприятия электронных текстов.

Ведущее UX/UI-агентство «The UX Collective» дает некоторые важные рекомендации по улучшению сканируемости электронного текста [3]. Из них наиболее понятно «правило двух»: если внимание читателя «зацепится» за то, что написано в первых двух абзацах, затем в первых двух строках, далее в первых двух словах предложения – он продолжит сканировать текст. Возможности «зацепить» внимание читателя описаны в статье А. Н. Зекова [4].

Курсив, полужирное начертание и подчеркивания служат для выделения логических частей текста. Эти приемы выделения могут быть использованы совместно. Считается, что полужирные начертания сильнее привлекают внимание, чем курсив. Курсив уместнее использовать для выделения отдельных слов или коротких фраз. Рубленые шрифты (Sans Serif, Gothic, Grotesk), которые легко читаются на экране, менее эффективны в курсивном начертании, чем в обычном [4].

Для выделения отдельных слов или коротких фраз также целесообразно использовать подчеркивание, но при этом нужно следить, чтобы подчеркнутый текст не создавал впечатление гиперссылки. Необходимо избегать излишнего использования заглавных букв.

Грамотно подобранные параметры страницы, блоков, шрифта улучшат восприятие электронного текста младшими школьниками. В соответствии с принципами Кристофера Викенса эффективное восприятие цифрового текста достигается следующими способами: 1) обеспечение четкости символов; 2) представление текста в различных физических формах (например, цвет, форма, голос и т. д.), повторение его в альтернативных формах; 3) избегание слов с похожим написанием, но с разными смысловыми значениями [5].

Эти рекомендации мы планируем учесть в формирующем эксперименте, направленном на развитие восприятия электронных текстов младшими школьниками.

Библиографический список

1. Мосунова Л. А. Принцип целостного восприятия художественного текста в обучении студентов-гуманитариев // Вестник ВятГУ. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-tselostnogo-voSPIriatiya-hudozhestvennogo-teksta-v-obuchenii-studentov-gumanitarijev> (дата обращения: 16.05.2024).
2. Nielsen Jakob, Pernice Kara. Eyetracking Web Usability. New Riders, 2010. С. 50–60.
3. Antonio Avalos // UX Writing: how scannable content can increase reading time, 13 октября 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://uxdesign.cc/reading-patterns-and-information-scent-2d0fa76a90ee>
4. Зеков А. Н. Анализ методов улучшения восприятия электронного текста // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2012/05/13023> (дата обращения: 16.05.2024).
5. Christopher D. Wickens an Introduction to Human Factors. – Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education Inc., 2018.

КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

A SET OF TASKS FOR THE FORMATION OF EDUCATIONAL MODELING SKILLS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS FOR YOUNGER STUDENTS

Е. А. Евдокимова

E. A. Evdokimova

Научный руководитель Н. В. Кулакова
Scientific supervisor N. V. Kulakova

Младший школьный возраст, учебное моделирование, учебная модель.

В статье рассматриваются задания, способствующие развитию умений учебного моделирования на уроках русского языка в начальной школе.

Primary school age, educational modeling, educational model.

The article discusses tasks that contribute to the development of educational modeling skills in Russian language lessons in elementary school.

Младший школьный возраст является началом формирования учебных действий у детей. В то же время моделирование – это действие, которое выносится за пределы младшего школьного возраста в дальнейшие виды деятельности человека и выходит на новый уровень своего развития. С помощью моделирования можно свести изучение от сложного к простому, незнакомого – к знакомому, то есть сделать объект доступным для тщательного изучения.

Согласно ФГОС НОО в перечень требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования включается «использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» [1].

Моделирование как особый вид познавательной деятельности представляет собой процесс создания учащимися образа изучаемого объекта, включающего наиболее существенные его характеристики, с отвлечением от незначимых и второстепенных [2]. Несомненно, сначала работа осуществляется под руководством учителя, но постепенно уровень самостоятельности учащихся возрастает.

Несмотря на работу в данном направлении, специалисты отмечают не очень высокий уровень владения обучающимися навыками смыслового чтения, работы с моделями и информацией (западают умения анализа, обобщения и интерпретации информации) [4]. Результаты нашего исследования подтвердили

этот вывод: у обучающихся 2-го класса сформированность умений учебного моделирования развита на среднем уровне – 57 % (13 учеников), в то время как высокий уровень сформированности имеют 13 % обучающихся (3 человека), низкий уровень показали 30 % учеников, т. е. 7 человек.

Констатирующий эксперимент позволил выявить те умения, уровень которых требует совершенствования:

а) использование наглядных моделей (схемы, чертежи, планы).

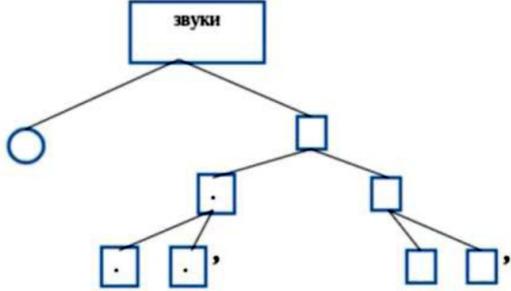
б) достраивание и видоизменение схемы (модели), ее переконструирование.

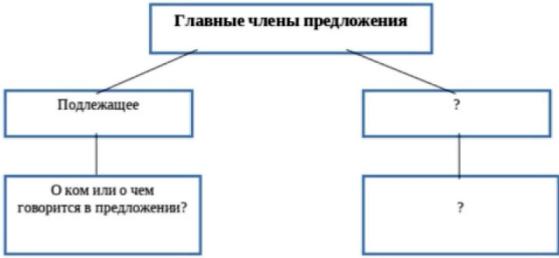
Мы предполагаем, что в ходе выполнения работы у учеников возникли сложности в силу того, что в процессе обучения они недостаточно часто работали с заданиями, направленными на развитие умений учебного моделирования, а также задания не предусматривали разнообразия в предлагаемых упражнениях.

Однако учителю необходимо создать такие условия для системного освоения языковых единиц в их единстве и многообразии, чтобы обучающиеся имели возможность продуктивно учиться, творчески применять приобретенные умения для решения жизненно-практических задач [3].

Учитывая вышесказанное, мы составили комплекс заданий, направленный на развитие умений учебного моделирования у младших школьников (табл.).

Примеры заданий

<p>Блок заданий № 1. Задания, направленные на развитие умения «кодирование информации»</p>	<p>Соотнеси предложенную модель слова с нужной картинкой</p>  <p> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> </p>
<p>Блок заданий № 2 Задания, направленные на развитие умения «декодирование информации»</p>	<p>Отгадай ребусы</p> <p>1. Ю  _____</p> <p>2. Б  _____</p>
<p>Блок заданий № 3 Задания, направленные на умение «использование наглядных моделей (схемы, чертежи, планы)»</p>	<p>Используя схему, напиши, на какие отряды делятся науки</p> 

<p>Блок заданий № 4 Задания, направленные на умение «достраивание и видоизменение схемы (модели), ее переконструирование»</p>	<p>Дополни схему «Главные члены предложения»</p>  <pre> graph TD A[Главные члены предложения] --> B[Подлежащее] A --> C[?] B --> D[О ком или о чем говорится в предложении?] C --> E[?] </pre>
---	--

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

Библиографический список

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 19.01.2024).
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.
3. Кулакова Н. В. Роль лингвистических способностей в становлении функционально грамотной языковой личности // Начальная школа. 2020. № 3. С. 22–27.
4. Пичугин С. С. Функциональная грамотность младших школьников: от образования знаний к образованию компетенций // Проблемы и перспективы развития начального образования. 2021. С. 160–164.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РОДНОМУ КРАЮ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

ON THE ISSUE OF FORMING A RESPECTFUL ATTITUDE
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN TO THEIR NATIVE LAND
IN THE PROCESS OF STUDYING THE SUBJECT
“THE WORLD AROUND US”

О. В. Ковалевская

O. V. Kovalevskaya

Научный руководитель М. В. Басалаева
Scientific supervisor M. V. Basalaeva

Уважительное отношение, родной край, младший школьник, интерактивные игры, методы.

В статье дается краткий обзор методов работы по формированию уважительного отношения к родному краю у младших школьников. Интерактивная игра выделена как наиболее современный и эффективный инструмент данного направления.

Respectful attitude, native land, primary schoolchildren, interactive games, methods.

The article provides a brief overview of the methods of working to develop a respectful attitude towards the native land among younger schoolchildren. An interactive game is highlighted as the most modern and effective tool in this direction.

Уважительное отношение к родному краю не является врожденным качеством человека, а складывается в процессе его развития и в большой степени зависит от среды, в которой человек развивается.

Согласно статистике ВЦИОМа от 11 апреля 2023 г., «любовь к Родине в представлениях россиян объемлет и пространство ближнего круга, и масштабы всей страны. В первую очередь наши сограждане говорят о любви к Родине через любовь к своей семье, близким, заботе о них (16 %), 15 % указали на малую родину, то место, где родился и вырос. Каждый десятый связывает любовь к Родине с любовью к людям, взаимопониманием и взаимопомощью (10 %). В числе проявлений большого масштаба – готовность защищать свою страну (9 %), знать и любить историю, культуру и традиции страны, делать вклад в ее процветание и развитие (по 7 %). По 6 % россиян отметили, что любить Родину – это быть патриотом и не уезжать из страны» [1].

Результаты опроса свидетельствуют, что граждане России мыслят прагматично и готовы любить Родину, если она выполняет свои социальные обяза-

тельства перед ними. Таким образом, на сегодняшний день вопрос о патриотизме в целом и об уважительном отношении к родному краю в частности является актуальным.

Во ФГОС НОО сформированность уважительного отношения к родному краю зафиксирована как требование к предметным результатам по учебному предмету «Окружающий мир» (п. 43.5) [2]. Проанализируем методы и приемы формирования уважительного отношения к родному краю, применяемые в современной начальной школе как на уроках окружающего мира, так и во внеурочной деятельности, связанной с этим учебным предметом.

1. Работа с книгой. Данный метод имеет свои сильные стороны: например, он дает возможность погрузиться в прошлое, приобщает к идее о необходимости сохранения культурного наследия, приучает интересоваться историей и создает предпосылки для ощущения детьми собственной принадлежности к чему-то большому и исторически значимому. Но некоторые обучающиеся могут не проявлять интереса к работе с книгой из-за особых личных предпочтений [3].

2. Практический метод – организация праздников и мероприятий. Этот метод создает возможность погрузиться в культурные традиции и историю своего родного края, а также участвовать в общественных мероприятиях, которые способствуют формированию чувства принадлежности к своей малой Родине, ее ценностям и культуре. Но, во-первых, проведение праздников и мероприятий в силу разных причин может быть временно ограничено (эпидемиологическая обстановка и др.). Во-вторых, не все обучающиеся активно участвуют в подобных событиях в силу личных предпочтений или из-за отсутствия поддержки со стороны семьи и окружения [4].

3. Наглядный метод – экскурсии по природным достопримечательностям. Он позволяет обучающимся познакомиться с уникальными природными объектами, разнообразием местного ландшафта и экосистем, а также увидеть красоту и богатство природы родного края. Однако не всегда получается организовать экскурсии из-за погоды, слабой доступности места или транспортных проблем. Это ограничивает возможность полноценного знакомства обучающихся с природными богатствами малой родины. Некоторые дети испытывают усталость и неудовольствие от длительных прогулок, и в результате физической активности у многих снижается концентрация внимания [4].

Таким образом, каждый из перечисленных методов чем-то ограничен.

Развитие технологий позволяет младшим школьникам иметь доступ и к более современным образовательным ресурсам: компьютеру, Интернету, интерактивным доскам и мобильным устройствам. В этих условиях эффективным инструментом для формирования уважительного отношения к родному краю у младших школьников может стать такое средство, как интерактивная игра.

Интерактивные игры применимы внутри разных образовательных технологий, в том числе там, где используется виртуальная реальность. На основе интерактивных игр возможно создание увлекательных игровых форматов для знакомства с конкретным регионом. Интерактивные игры довольно широко

применяются на различных образовательных платформах, важно использовать их и для изучения родного края. Интерактивные игры особенно эффективны в ходе коллективной работы, при обмене знаниями и при обсуждении различных вопросов, связанных с темой урока [5].

Таким образом, интерактивные игры могут стать мощным инструментом в формировании уважительного отношения к родному краю у младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир».

Библиографический список

1. ВЦИОМ: Всероссийский центр изучения общественного мнения [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/patriotizm-monitoring> (дата обращения: 18.05.2024).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Министерство образования и науки Российской Федерации. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 2862021. 31 с. URL: https://education.apkpro.ru/media/material_files/1244/af5ac931-a540-4560-9171-f7e8b9e58b36.pdf (дата обращения: 18.05.2024).
3. Окружающий мир. Реализация требований ФГОС начального общего образования: методическое пособие для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой: Институт стратегии развития образования РАО. 2022. 27 с. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Окружающий-мир.-Реализация-требований-ФГОС-начального-общего-образования.-Методическое-пособие-для-учителя.pdf> (дата обращения: 26.05.2024).
4. Войтов А. Г. Учебная наглядность. М.: Дашков и К, 2015.
5. Метод интерактивной игры [Электронный ресурс] // Ваш психолог. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/work-with-teaching-staff-school-psychologist/56-education-advice-for-teachers/1406-metod-interaktivnoj-igry> (дата обращения: 20.12.2023).

ЕСТЬ ЛИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ДЛАНЬ И ЧЕЛО?

DOES THE PRIMARY SCHOOLBOY HAVE A DLAN' AND CHELO?

М. Е. Ксензова

M. E. Ksenzova

Научный руководитель Ю. Р. Юденко
Scientific adviser Y. R. Yudenko

Младший школьник, пассивный словарный запас, устаревшая лексика, отбор материала.
В статье представлены результаты работы по отбору устаревшей лексики для диагностики знания пассивной лексики русского языка школьниками 3-го класса.

Primary schoolboy, passive vocabulary, outdated vocabulary, selection of material.
The article presents the results of work on the selection of outdated vocabulary for diagnostics of knowledge of passive vocabulary of the Russian language by schoolchildren of the 3rd grade.

Широта словарного запаса традиционно является одним из важнейших показателей интеллектуального и духовного развития личности. Формирование словарного запаса, или лексикона, происходит на протяжении всей жизни человека, но наибольшую актуальность этот процесс имеет на этапе начального образования. В исследованиях педагогов и психологов достаточно ясно обоснована необходимость работать над качественным и количественным аспектами словарного запаса школьника (см. работы М. Т. Баранова, Н.М. Шанского, С. В. Плотниковой, Р. С. Немова, А. П. Сдобновой, Н. А. Рыбниковой, М. Л. Кусовой и др.).

На современном этапе это также отражено в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО). Богатый словарный запас важен как для достижения предметных результатов, например, готовности строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей, воспринимать и формулировать суждения, корректно и аргументировано высказывать свое мнение, так и для формирования ценностно-смысловых установок обучающихся. Они должны осознавать сопричастность к истории страны и родного края, что невозможно без знания характерной для разных периодов лексики [1].

В структуре словарного запаса языка традиционно выделяют активную и пассивную область лексики. Овладение последней представляет большую сложность для любого носителя, но особенно это актуально для младшего школьного возраста. При этом в ходе образовательного процесса младшие школьники нередко сталкиваются со словами, которые относятся к области пассивного словарного запаса, так как работают с произведениями и текстами, созданными несколько десятков и даже сотен лет назад [2].

Определение актуального уровня знания младшими школьниками лексических единиц из области пассивной лексики является важным этапом в процессе работы над формированием их лексикона. Так как психологи, лингвисты

и педагоги ставят перед собой разные задачи при изучении данного явления, для исследования особенностей лексикона они используют разные методы: ассоциативный эксперимент, методы вероятностного прогноза и порождения текста, лонгитюдные и кросс-секционные методы, различные опросы, выполнение специальных заданий, а также использование тестов, направленных на оценку объема словарного запаса [3; 4]. По-разному, в зависимости от поставленных задач, исследователи решают и вопросы отбора лексических единиц и составления словников для проведения своих исследований.

В процессе подготовки диагностической программы по определению актуального состояния знания младшими школьниками лексики из пассивного запаса русского языка встал вопрос отбора лексем, на материале которых будет проводиться исследование. Этот этап включал в себя составление экспериментатором потенциального словника и оценку испытуемыми знания предложенных слов.

Материалом для анализа и отбора необходимой лексики послужили учебники и рабочие тетради, а также литература, предназначенная для внеклассного чтения, например произведения А. С. Пушкина, Г. Х. Андерсена, А. П. Гайдара, Н. Н. Носова, В. А. Жуковского, С. Я. Маршака, из которых отбирались лексемы, гипотетически незнакомые младшему школьнику.

После лексикографической проверки отобранной лексики на предмет принадлежности к пассивному запасу русского языка был сформирован словник из 60 слов, представленный историзмами, архаизмами, советизмами и словами с низкой частотностью употребления (в каждой группе по 14 слов). Также в данный список были включены несколько слов-ловушек, несуществующих в русском языке, для оценки адекватности восприятия учащимися предлагаемых лексических единиц.

Подготовленный словник был предложен школьникам 3-го класса в формате теста (знаю / не знаю). Для составления диагностической программы использовалась методика Б. Л. Иомдина [5]. Испытуемым предлагалось указать степень знакомства со словом: вижу это слово впервые; видел(а) когда-то, но не помню значение; неплохо знакомо, помню контекст, в котором оно употребляется; хорошо знакомо, мог(-ла) бы объяснить его своими словами. Таким образом, участники эксперимента сами определяли тот набор слов пассивного словарного запаса, актуальное знание которого предполагается проверять на основном этапе диагностики.

В эксперименте принял участие 21 учащийся 3-го класса МАОУ «Лицей № 28» города Красноярск.

Анализируя результаты проведенного эксперимента, мы отметили, что вариант «вижу это слово впервые» учащиеся чаще всего выбирали для архаизмов. С 50 % слов данной группы третьеклассники, по их мнению, не знакомы. 90 % ребят указали, что они точно не знакомы со следующими словами из группы архаизмов: шелом, длань, чело. Наиболее знакомыми для обучающихся третьего класса оказались лексемы, принадлежащие к группе советизмов: 85 % учащихся отметили, что они знают слова: клякса, пионер, ранец.

В словник, состоящий из 60 лексических единиц, для проверки правдивости ответов были включены 4 несуществующих слова-ловушки: салтин, кужинка, нетьяк, лужетка. Около 30 % школьников отметили, что данные слова им знакомы в различной степени.

Включение слов-ловушек в экспериментальную программу представило основание для усовершенствования теста посредством использования методов, требующих от испытуемых демонстрации понимания значения слов.

Таким образом, наиболее узнаваемыми для третьеклассников оказались слова советского времени. На это могли оказать влияние детские произведения и кинематограф, где часто встречается описание событий XX в. с использованием слов-советизмов.

Библиографический список

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 5.07.2021 г. № 64100). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 21.02.2024).
2. Пудовкина Н. В. Агнонимы как средство обогащения словарного запаса младших школьников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2019. Т. 21, № 64. С. 20–29.
3. Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка. М.: Флинта, 2018. 224 с.
4. Головин Г. В. Измерение пассивного словарного запаса русского языка // Социо- и психолингвистические исследования. 2015. № 3. С. 148–159.
5. Иомдин Б. Л., Морозов Д. А. Коварные слова и где они обитают // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции // Диалог. 2020. № 19 (26). С. 1011–1024.

О КОМПЛЕКСЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С ЭЛЕКТРОННЫМ ТЕКСТОМ

ABOUT A SET OF TASKS
FOR THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WHEN WORKING WITH ELECTRONIC TEXT

А. А. Нагаева

A. A. Nagaeva

Научный руководитель Г. С. Спиридонова
Scientific supervisor G. S. Spiridonova

Читательская грамотность, электронный текст, младший школьник, формулирование выводов, интерпретация, обобщение информации.

В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности младших школьников при работе с электронным текстом на уроках литературного чтения и окружающего мира. Для решения данной проблемы предлагается комплекс упражнений, разработанный в электронном виде.

Reading literacy, electronic text, primary school student, formulation of conclusions, interpretation, generalization of information.

The article deals with the problem of the formation of reading literacy of younger schoolchildren when working with electronic text in the lessons of literary reading and the world around them. To solve this problem, a set of exercises developed in electronic form is proposed.

Читательская грамотность – это способность человека понимать, использовать и оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности и участвовать в социальной жизни [1].

Наш констатирующий эксперимент состоялся в апреле – марте 2023 г. среди младших школьников четвертого класса МБОУ БСШ № 1 им. Е. К. Зырянова, п. Березовка.

Измерение уровня читательской грамотности проводилось по следующим критериям.

1. Нахождение информации, заданной в явном виде.
2. Формулирование выводов.
3. Интерпретация и обобщение информации.
4. Анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста [2].

В целом эксперимент показал, что читательская грамотность у испытуемых сформирована преимущественно на среднем уровне (50 %). Учащиеся испытывали трудности с формулированием выводов, с построением умозаключений при объяснения связей между событиями текста, а также при обосновании

собственных выводов по прочитанному тексту. Сложности возникали с интерпретацией и обобщением информации, выраженной в неявном виде.

Для решения выявленных проблем мы предлагаем комплекс заданий. Он разработан в электронном виде (ментальная карта) и включает в себя задания к художественным и информационным текстам. Комплекс представлен в электронном виде (на платформах Яндекс Документы, Yandex Forms, LearningApps).

Приведем примеры заданий для работы с информационным текстом (электронный плакат-буклет «Однодневный пеший поход»).

Задание на нахождение информации, заданной в явном виде: Что можно увидеть во время однодневного похода? Выпиши два примера из текста буклета.

Задание на формулирование выводов по прочитанному тексту: Почему так важно сообщить кому-нибудь о том, когда ты планируешь вернуться из похода?

Задание на интерпретацию и обобщение информации: Какова основная идея буклета, описывающего пеший поход?

Задание на анализ и оценку содержания, языковых особенностей и структуры текста: Используй карту Сторожевого холма и таблицу «Дополнительные сведения и условные обозначения», чтобы спланировать свой поход. Отметь галочкой (✓) маршрут, который ты выбрал.

- Птицы
- Вышка Сторожевого холма
- Лягушачья заводь
- Вокруг Сторожевого холма

Приведи две причины, по которым ты выбрал именно этот маршрут. Используй текст буклета [3] (рис.).

Сторожевой холм
Поход, полный приключений

Выбери свой маршрут!
Выбери один из предлагаемых или составь свой собственный маршрут.

Дополнительные сведения и условные обозначения				
Название маршрута	Обозначение	Время	Уровень сложности	Описание
Птицы	---	2 часа	Легкий, возможно передвижение с колесной	Прогулка вокруг птичьего заповедника
Вышка Сторожевого холма	2-2,5 часа в каждом направлении	Трудный	Подъем на Сторожевой холм и осмотр окрестностей
Лягушачья заводь	— — —	3 часа	Средний	Поход к Лягушачьей заводи с пикником
Вокруг Сторожевого холма	————	5 часов	Средний	Поход вокруг Сторожевого холма к Старой каменной крепости

Рис.

Предложенный нами комплекс предназначен для обучающихся 4-х классов. Он включает в себя задания как к научным (информационным), так и к художественным текстам и может быть использован в рамках школьных уроков окружающего мира и литературного чтения.

Библиографический список

1. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению. М.: РАО, 2010. 67 с.
2. Ковалева Г. С. Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004. Ч. I: Грамотность чтения; Ч. 2: Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе [Электронный ресурс]. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200501401>
3. Лутошкина В. Н., Плеханова Е. Н. Формирование читательской грамотности младших школьников: учебно-методическое пособие. Красноярск: КК ИПК ППРО, 2012. 66 с.

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

A SET OF EXERCISES
AIMED AT IMPROVING THE VOCABULARY
OF YOUNGER STUDENTS

К. Д. Орлова

K. D. Orlova

Научный руководитель Т. А. Загидулина
Scientific adviser T. A. Zagidullina

Словарный запас, младший школьник, уровень сформированности, комплекс упражнений. В статье представлены результаты исследования актуального уровня сформированности лексикона современных младших школьников, а также комплекс упражнений, направленных на его совершенствование.

Vocabulary, junior schoolboy, level of formation, a set of exercises.

The article presents the results of a study of the current level of vocabulary formation in modern primary school children, as well as a complex aimed at improving vocabulary.

Расширение словарного запаса учащихся (как активного, так и пассивного) является одной из главных проблем обучения русскому языку в начальной школе и играет важную роль в решении общей задачи широкой языковой подготовки учащихся.

Известно, что одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является речь, которая должна соответствовать языковым нормам [1]. ФГОС НОО ставит перед учителем конкретную задачу: обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие у обучающихся культуры владения родным языком в соответствии с нормами устной и письменной речи, правилами речевого этикета [2].

Перед нами стояла задача – определить актуальный уровень развития словарного запаса у современных младших школьников и подобрать комплекс упражнений в соответствии с показателями констатирующего эксперимента. Констатирующий эксперимент проводился на базе МАОУ «Лицей № 28» города Красноярска в 4-м «Г» классе. В исследовании приняли участие 25 человек.

Анализ результатов эксперимента в рамках первой методики («Расскажи по картинке» Р. С. Немова) показал, что обучающиеся со средним уровнем словарного запаса (68 %) чаще всего используют в своей речи существительные, глаголы, союзы и предлоги, рассказывая о каждой картинке отдельно. Учащиеся с низким уровнем словарного запаса (20 %) употребляли в речи только существительные, глаголы и союзы. Малая часть обучающихся (12 %) смогла объединить картинки и составить рассказ, используя причастия и деепричастия.

Анализ результатов эксперимента в рамках второй методики («Подбери к слову синоним» Р. С. Немова) показал, что обучающихся с низким и средним уровнем сформированности синонимического словаря равное количество (40 %). Обучающиеся с низким уровнем сформированности антонимического словаря (20 %) не смогли подобрать антонимы к словам.

Анализ результатов методики Л. Г. Парамоновой «Подбери антоним к слову» показал, что обучающихся со средним уровнем сформированности антонимического словаря большее количество (56 %), чаще всего они допускают ошибки в подборе антонимов к именам существительным. Учащиеся с низким уровнем сформированности словаря (32 %) смогли подобрать антонимы к 2–3 словам. Учащиеся с высоким уровнем сформированности словаря (12 %) выполнили задание без ошибок.

Трудности при выполнении заданий возникали у тех, кто не знаком с лексическими значениями предложенных слов.

На основе полученных данных мы можем сделать вывод: словарный запас у младших школьников в четвертом классе развит недостаточно. Преобладающими являются низкий и средний уровни словарного запаса.

Таким образом, мы можем констатировать, что словарный запас младших школьников нуждается в дальнейшем совершенствовании.

На основе полученных результатов мы составили комплекс специальных упражнений. В него включены упражнения, направленные на умение:

- устанавливать функциональные значения изучаемых частей речи и их сочетаемости с другими языковыми единицами;
- определять стилистическую функцию синонимов и правильного употребления их в речи, подбирать к словам антонимы;
- определять лексическое значение слов.

Приведем примеры упражнений.

1. Образуйте от имени существительного прилагательное и глагол.

- *Свет* – _____ – _____.
- *Боль* – _____ – _____.
- *Старость* – _____ – _____.
- *Цветок* – _____ – _____.
- *Грязь* – _____ – _____.
- *Ласка* – _____ – _____.

Это упражнение направлено на более полное и глубокое понимание обучающимися начальных классов изучаемых частей речи, установление их сочетаемости с другими языковыми единицами.

2. Подберите к каждому существительному близкое по смыслу слово так, чтобы из первых букв подобранных слов получилось слово СИНОНИМ.

- Храбрость* – (С)...
- Занимательный* – (И)...
- Горе* – (Н)...
- Сторожить* – (О)...

Отыскать – (Н)...

Ходить – (И)...

Сырой – (М)...

Упражнение направлено на формирование умения подбирать синонимы к словам.

3. Отгадайте загадки, запишите отгадку (словарное слово).

Жидкое, да не вода, белое, да не снег.

Он идет, волну сечет, из трубы зерно течет.

На земле он всех умней, потому и всех сильнеей.

Лист бумаги по утрам на квартиру носят нам. На одном таком листе много разных новостей.

Неграмотный, а весь век пишет.

По дороге из железа быстро едет мимо леса, мимо тундры и песков, деревень и городов. Мне уже не мало лет. Паровозом был мой дед.

Посмотрите значения разгаданных слов в толковом словаре. Составьте с одним из слов предложение.

Упражнения подобраны таким образом, чтобы полноценно решить выявленные проблемы, а именно расширить и активизировать словарный запас младших школьников.

Библиографический список

1. Рамзаева Т. Г. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». М.: Просвещение, 1979. 431 с.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 18.05.2024).

ГОТОВНОСТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ-ИНОФОНОВ К ОБУЧЕНИЮ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ШКОЛЕ

READINESS OF FOREIGN FIRST-GRADERS TO STUDY IN A RUSSIAN-LANGUAGE SCHOOL

А. Е. Полина

A. E. Polina

Научный руководитель Ю. Р. Юденко
Scientific supervisor Y. R. Yudenko

Первоклассник, инофон, готовность, русскоязычная школа.

В статье рассматривается проблема готовности первоклассников-инофонов к обучению в школе на русском языке. Приведены результаты констатирующего эксперимента и обозначены основные проблемы, требующие пристального внимания со стороны учителей начальных классов.

Foreign language, readiness, Russian-speaking school, first grader.

The article examines the problem of readiness of first-graders-foreign speakers to study at school in Russian. The results of the ascertaining experiment are presented and the main problems that require close attention from primary school teachers are identified.

Активные миграционные процессы в современной России отражаются на структуре современных образовательных учреждений: за счет увеличения количества детей-инофонов школы становятся полиэтническими. Например, в МАОУ СШ № 150 города Красноярск на 1 сентября 2023 г. обучалось 90 человек, для которых русский язык не является родным.

Эту категорию детей можно разделить на 2 группы. Первая группа – дети-билингвы, которые практически в равной степени владеют родным языком и русским, пользуются обоими языками и дома, и в обществе. Вторая группа – дети-инофоны, которые владеют только своим родным языком, а по-русски, как правило, знают всего несколько слов.

Согласно Конституции РФ каждый человек вне зависимости от пола, возраста, национальности обязан получить начальное общее образование, т. е. пройти обучение в начальной школе с 1-го по 4-й класс, обучиться базовым основам: чтению, письму, говорению, счету, знаниям об окружающем мире [1].

Проблемой изучения устной и письменной речи обучающихся-инофонов занимались А. А. Акишина, Н. М. Аникина, Е. А. Брызгунова, А. Н. Щукина, Л. П. Шведова, Е. В. Озерская, А. И. Сурыгин, В.А. Артемов, М. И. Матусевич. Учителями-практиками и учеными-педагогами отмечается, что дети-билингвы и дети-инофоны испытывают бóльшие трудности по сравнению с обучающимися, для которых русский язык является родным.

Для проверки актуального уровня готовности детей-инофонов, поступивших в МАОУ СШ № 150 города Красноярск в 2023 г., к обучению на русском языке и для выявления особенностей их коммуникации на различные темы была использована методика, предложенная О. Н. Каленковой и Т. Л. Феоктистовой [2].

Критериями такой готовности к обучению на русском языке являются: умение понимать обращенную к испытуемому речь; владение языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия устного звучащего текста; владение языковым и речевым материалом, необходимым для устного ответа; отсутствие в ответах значительных ошибок (лексических, грамматических, произносительных) или нарушений норм речевого этикета.

Тестирование проводилось устно, поскольку у первоклассников отсутствуют навыки чтения и письма. Собеседование включало 80 вопросов, разделенных по нескольким тематическим группам: семья, время, пространство, человек, природа, знание основных правил поведения, принятых в российском обществе, минимальный набор культурологической информации.

В результате тестирования мы выявили несколько проблем. Во-первых, первоклассники-инофоны затрудняются в аудировании русской речи. Большинство детей не могли понять вопрос с первого раза, и необходимо было повторить его несколько раз, либо перефразировать, либо привести собственный пример ответа.

Во-вторых, у первоклассников-инофонов ограничен словарный запас. Например, им известны названия времен года, но незнакомы названия дней недели и времени суток; они знают слова, обозначающие ближайшие родственные связи, но затрудняются в обозначении возраста, вида деятельности и проч. Больше всего проблем возникло у испытуемых при описании внешности и характера человека. Экспериментатор зачастую вынужден был задавать уточняющие вопросы, например: *у него светлые или темные волосы?* Из названий животных и растений первоклассники-инофоны смогли вспомнить только слова *волк, медведь, елка, ромашка*.

В-третьих, первоклассникам-инофонам трудно подбирать точную русскую лексику. Обычно они неплохо ориентируются в пространстве и назначении помещений, но часто используют неверные предлоги и позиционные глаголы (например, *шторы стоят*, вместо *шторы висят*).

В-четвертых, в монологической речи дети-инофоны, как правило, используют нераспространенные простые предложения. Например, на вопрос *«Что ты видишь на картинке?»* они чаще всего отвечают односложно (*«Лес»*), даже если картинка сюжетная (в лесу дети собирают цветы). Таким образом, задание, требующее развернутого и подробного монолога, ставит ребенка-инофона в затруднительное положение. Чтобы раскрыть тему, ему необходимы вспомогательные вопросы.

Все обозначенные трудности требуют целенаправленного устранения, иначе ставится под вопрос возможность успешного обучения первоклассника-инофона в начальной русскоязычной школе.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации. Статья 43. URL: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm> (дата обращения: 18.05.2024).
2. Каленкова, О. Н. Феоктистова Т. Л. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку. М.: Издательский дом «Этносфера», 2009. 78 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛОГИЧНОСТИ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

ON THE ISSUE OF DEVELOPING THE LOGIC OF SPEECH OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT

М. В. Рудь

M. V. Rud

Научный руководитель Ю. Р. Юденко
Scientific supervisor Y. R. Yudenko

Младший школьник, логичность речи, сочинение, изложение.

В статье рассматриваются основные направления формирования логичности речи младшего школьника как одного из компонентов продуктивных видов речи, раскрывается значимость формирования логичности речи для достижения результатов обучения.

Junior schoolchild, logic of speech, essay, presentation.

The article examines the main directions of formation of logicity in the speech of a junior schoolchild as one of the components of productive types of his speech, reveals the importance of formation of logicity for achieving learning outcomes.

К числу важных метапредметных результатов, достижение которых предусмотрено федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, относятся готовность выпускника младших классов «строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей; создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование)» [1].

В методике преподавания русского языка традиционными требованиями как к устной, так и к письменной речи являются ее логичность, точность и ясность [2].

Логичность речи состоит в последовательном и связном построении высказывания с соблюдением причинно-следственных связей между описываемыми событиями и явлениями. Она обеспечивает понимание и передачу информации в объективной действительности. Отмечается, что логичность охватывает синтаксические отношения во всем тексте. Она связана с организацией текста и может быть нарушена даже при правильном использовании слов [3].

Важность логичности речи и работы над ее формированием подчеркивалась во многих научных трудах. М. В. Ломоносов считал, что ключ к красноречию следует искать именно в логике, а К. Д. Ушинский утверждал, что основу любой здоровой речи составляет логическое мышление [4].

Неразрывная связь логичности мышления и речи подчеркивается лингвистами и педагогами начиная с XIX в. Так, Ф. И. Буслаев уделял особое внимание развитию логического мышления школьников через язык. Он считал, что ученик должен путем практики узнавать «все формы речи», которые должны быть связаны с выражаемой мыслью. Важно заставить ученика говорить грамотно и ясно,

потому что это способствует развитию его логического мышления и формированию его характера в целом [5].

К. Д. Ушинский поддерживает идеи Ф. И. Буслаева и выделяет первостепенную задачу – развитие у детей мастерства в использовании слова. Он настаивает на том, что этот навык должен быть укреплен и развит через постоянную тренировку, а также предлагает ряд требований к упражнениям. Одно из таких требований заключается в том, чтобы упражнения были логическими и основывались на способности отвлекаться от конкретных понятий и превращать их в общие представления [6].

В современном понимании логичность речи означает способность выражать свои мысли последовательно, аргументированно, без противоречий [7].

Традиционно в системе работы по развитию речи центральное место отводится изложению и сочинению. М. Р. Львов считает, что сочинение позволяет ученикам передавать свои мысли, знания, чувства и намерения. Сочинение требует от учеников упорядочить мысли в соответствии с требованиями, учит выражаться красиво и обогащает их языковые и грамматические навыки.

При написании изложения ученик должен передать уже готовую информацию, логику и стиль автора. Т. Г. Рамзаева выделяет следующие цели написания изложения: развитие навыков смыслового восприятия текста; развитие умений выделять главное и второстепенное, структурировать текст, строить предложения и членить текст на абзацы, грамотно оформлять текст [8]. Изложение развивает навыки анализа и синтеза информации. Оно также способствует развитию ясности и логичности письменной речи у ребенка.

В трудах современных ученых и учителей-практиков предлагаются и другие виды работы по формированию логичности речи у обучающихся. Например, использование фольклорных текстов, в частности сказок, загадок и пословиц. Образные и тонкие логические ситуации, отраженные в этих произведениях, делают их отличным материалом для обучения детей навыкам анализа, синтеза и обобщения информации [9].

Работа со сказками может включать в себя обсуждение сюжета, анализ характеров персонажей, обсуждение темы и морали произведения. Загадки можно использовать для тренировки логического мышления и развития навыков анализа и синтеза информации.

Пословицы могут служить прекрасным материалом для развития логичности речи. Они содержат краткие, меткие и мудрые высказывания, которые учат детей правильно выражать свои мысли и чувства. Работа с пословицами может включать обсуждение их значения, поиск подходящих ситуаций для их применения, а также составление собственных пословиц на основе предложенных ситуаций.

Формирование логичности речи младшего школьника как одного из важнейших компонентов продуктивных видов речевой деятельности является неотъемлемой частью начального образования, так как способствует достижению не только предметных результатов по русскому языку, но и большинства метапредметных результатов, отраженных во ФГОС НОО.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства Просвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс] // Гарант. Ру: Информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 01.02.2024).
2. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. М.: Академия, 2007. 464 с.
3. Стариченок В. Д., Кудреватых И. П., Рудь Л. Г. Культура речи: учеб. пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2015. 303 с.
4. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову». 23-е изд. СПб.: Тип. М. Меркушева, 1906. Ч. 1. 100 с. [Электронный ресурс] // Президентская библиотека. URL: <https://www.prlib.ru/item/362350> (дата обращения: 19.05.2024).
5. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. М.: Либроком, 2010. 360 с.
6. Ушинский К. Д. Указ. соч.
7. Плещенко Т. П. Федотова Н. В. Чечет Р. Г. Стилистика и культура речи: учеб. пособие / под общ. ред. проф. П. П. Шубы. Минск: ТетраСистемс, 2001. 544 с. URL: <http://kyiv-heritage-guide.com/sites/default/files/ПЛЕЩЕНКО – Стилистика и культура речи 2001 уч пос 339с.pdf> (дата обращения: 19.05.2024).
8. Львов М. Р. Рамзаева Т. Г. Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие. М.: Альянс, 2020. 416 с.
9. Ижболдина Г. Т. Развитие логичности речи младших школьников // Наука, техника и образование. 2016. № 6 (24). С. 110–112.

КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

THE CONCEPT OF “HUMANITY” IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

П. А. Савельева

P. A. Savelyeva

Научный руководитель Г. С. Спиридонова
Scientific adviser G. S. Spiridonova

Концепт, человечность, гуманизм, духовно-нравственное воспитание, языковая картина мира.

В статье рассматриваются структура и содержание концепта «человечность». Анализируются подходы и направления изучения концепта в языковой картине мира. Сопоставляются такие понятия, как «гуманизм» и «человечность», отмечаются их сходства и различия.

Concept, humanity, humanism, spiritual and moral education, linguistic picture of the world.

The article examines the structure and content of the concept of “humanity”. The approaches and directions of studying the concept in the linguistic picture of the world are analyzed. Concepts such as “humanism” and “humanity” are compared, their similarities and differences are noted.

Каждый человек (в том числе и младший школьник) принадлежит к определенной лингвокультуре, являясь носителем того или иного языка, то есть он имеет собственную языковую картину мира – человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке. Приобретая в течение всей жизни опыт, человек преобразует его в определенные концепты, выстраивающиеся в концептуальную систему, которая непрерывно уточняется, модернизируется и перестраивается.

В лингвистике понятие «концепт» впервые появилось в 1928 г., когда С. А. Аскольдов использовал его в статье «Концепт и слово». Данный термин ученый трактовал как «ментальное образование, замещающее в процессе мышления некое множество однородных объектов» [1, с. 30].

Впоследствии в изучении концепта стали выделять два основных направления: лингвокультурное и когнитивное.

Д. С. Лихачев, являясь сторонником первого направления, под «концептом» понимал «обобщенную мыслительную единицу, которая отражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от образования, личного, профессионального и социального опыта носителя языка» [2, с. 3].

Сторонниками когнитивного подхода выступали З. Д. Попова и И. А. Стернин, которые пришли к выводу, что концепты в сознании человека возникают в результате деятельности [3].

Таким образом, лингвокультурное направление рассматривает концепт в рамках понятий «язык» и «культура», а когнитивное – в рамках понятий «знание» и «сознание».

Концепт имеет определенную структуру. Т. Т. Темиралиева и Н. К. Оморова выделяют такие его компоненты, как чувственный образ (наглядный образ, возникающий в сознании индивида), информационное содержание (когнитивные признаки, определяющие основные отличительные черты концептуализируемого предмета или явления) и интерпретационное поле (когнитивные признаки, которые представляют собой некоторое выводное знание либо его оценку) [4].

В данном исследовании мы решили остановиться на изучении концепта «человечность» в языковой картине мира младшего школьника. В обновленном ФГОС НОО (п. 41.1.2.) среди направлений воспитательной работы с обучающимися особое внимание уделяется духовно-нравственному, которое затрагивает вопросы формирования нравственных понятий и этического сознания [5]. Человечность здесь выступает в качестве одного из аспектов духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Анализируя термин «человечность», мы выяснили, что он является переводом слова «гуманизм» (от лат. *humanitas*). Впервые понятие *humanitas* употребляется Цицероном (106–43 до н. э.) как характеристика определенного сообщества, представленная цивилизованной формой человеческого общежития, противоположной «варварской» [6].

Однако в русском языке термины «гуманизм» и «человечность» не тождественны. Н. А. Бердяев считал, что гуманизм в большей степени обозначает систему взглядов, где основой выступает защита достоинства и самоценности личности. Человечность же, по существу, является внутренней характеристикой личности, некой основой человеческой души и базисом морального долженствования в обществе [7].

В современных исследованиях М. Г. Курбанова под человечностью понимается система установок личности по отношению к окружающей среде, обусловленная нравственными нормами и ценностями. Данная система установок реализуется человеком в общении, в актах содействия и помощи [8].

В ассоциативных словарях («Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус» (1950), «Славянский ассоциативный словарь» (2004)) нам не встретилось слово-стимул «человечность». Поэтому мы обратились к словарю синонимов русского языка Е. З. Александровой, в котором близкими по значению к слову «человечность» оказались «гуманизм» и «гуманность» [9, с. 549]. В словаре синонимов Н. Абрамова слово «человечность» отсутствует, но есть слова «человеколюбивый» и «человечный», а в качестве синонимов к ним даются понятия «добрый» и «ласковый» [10, с. 493]. Исходя из этого, можно предположить, что слово «человечность» вызовет у младших школьников такие ассоциации, как «доброта», «отзывчивость», «забота» и др. Слова «гуманизм» и «гуманность», скорее всего, младшим школьникам неизвестны.

На данный момент мы рассмотрели только теоретические аспекты темы исследования. Нами планируется констатирующий эксперимент, основанный на методе ассоциативного опроса, в ходе которого мы проверим наши предположения.

Библиографический список

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская речь. Л., 1928. Вып. 2. С. 28–44. [Электронный ресурс]. Национальная электронная библиотека. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004970449_1142/ (дата обращения: 19.05.2024).
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка [Электронный ресурс] // Известия РАН. Сер. лит. и яз. М., 1993. Т. 52, №1. С. 3–9. URL: https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/ocherk_ro_philos/13.pdf (дата обращения: 19.05.2024).
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 226 с.
4. Темиралиева Т. Т., Оморова Н. К. Сущность и структура концепта как категории когнитивного языкознания [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2021. № 2. С. 82–85. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12031> (дата обращения: 19.05.2024).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Российской Федерации. М.: 2021. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 09.03.24).
6. Цицерон М. Т. Философские трактаты. М.: Наука, 1985. 382 с.
7. Бердяев Н. А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. СПб.: Лань, 2017. 220 с. [Электронный ресурс] // Лань : электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/93978> (дата обращения: 19.05.2024).
8. Курбанов М. Г. К вопросу философского понимания человечности // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2018. Т. 34, вып. 1. С. 37–45.
9. Александрова Е. А. Словарь синонимов русского языка. М.: Русский язык, 2001. 568 с.
10. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1999. 505 с.

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОГО КУРСА «ХИМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF AN EXTRACURRICULAR COURSE “CHEMICAL UNIVERSITY” FOR SECOND GRADE STUDENTS

А. Р. Сарапулова

A. R. Sarapulova

Научный руководитель И. К. Рипинская
Scientific adviser I. K. Ripinskaya

Интеграция, разновозрастность, научность, модульность, внеурочный курс.

В статье предложены способы проектирования интегрированного курса внеурочной деятельности «Химический университет» в начальной школе. Особое внимание при проектировании уделено модульному построению содержания курса, отбору базового содержания и его соотнесения с основными понятиями, изучаемыми в предметах «Окружающий мир» и «Химия».

Integration, diversity of ages, scientifics, modular approaches, extracurricular course.

This article proposes design methods of integrated course of study «Chemical University» in extracurricular activities in elementary school (2-d form). While, designing special attention is paid to modular construction of base material relationship with basic concepts studied in Nature Study and Chemistry.

В настоящее время отмечается важность образования исследовательского типа как необходимого условия для формирования познавательной активности, потребности в творческой деятельности и для развития учебных действий. Владение обучающимися методами исследовательской деятельности является одной из существенных характеристик высокого уровня подготовки современных школьников (А. В. Леонтович, А. И. Савенков) [1, с. 2].

И. А. Зимняя и Е. А. Шашенкова утверждают, что «исследовательские умения – это способность самостоятельных наблюдений, опытов, поисков, приобретаемых в процессе решения исследовательских задач» [2, с. 190].

Рассмотрим, как можно выстроить процесс развития базовых исследовательских умений младших школьников, используя разнообразные возможности внеурочной деятельности, на примере курса «Химический университет» для обучающихся 2-го класса. При проектировании способов детской деятельности и определении ее содержания мы опирались на принципы модульности, интегрированности, разновозрастности. Особо отметим принцип научности, определивший перечень осваиваемых понятий и причинно-следственных

связей. Содержание курса мы разрабатывали путем соотнесения и интеграции предметных линий учебных предметов «Окружающий мир» (А. А. Плешаков, 2-й класс) и «Химия» (О. С. Габриелян, 8-й класс, базовый уровень). Приведем пример отбора понятий и планируемых результатов в тематическом плане курса (табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент модуля «Химия как таинственное превращение»

Понятия, которые изучаются в модуле	Что будут знать, что будут уметь
<p>Химия Лаборатория Химическая зона Опыт Гипотеза Химическое вещество Атом</p> <div data-bbox="236 846 805 974" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>→ Вещества, которые образованы атомами одного химического элемента, называют простыми. Это, например, водород, кислород, благородные газы, железо, медь, алюминий.</p> </div> <div data-bbox="236 1003 805 1169" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>→ Вещества, которые образованы атомами разных химических элементов, называют сложными. Сложные вещества называют также химическими соединениями. Это, например, вода, углекислый газ, сахар, крахмал.</p> </div> <p>Физическое вещество Свойства веществ Физические свойства</p>	<p>Знают:</p> <ul style="list-style-type: none"> – что такое химия, гипотеза, лаборатория, опыт, наблюдение, моделирование, лабораторная работа, молекулы, атом, физическое тело, химическое вещество, простое вещество, сложное вещество; – свойства веществ: химические и физические; – что такое агрегатное состояние, плотность, растворимость вещества; – понимают, что физическое тело состоит из молекул <p>Умеют:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выдвигать гипотезу с последующим действием: доказать или опровергнуть ее; – выполнять опыт по строго заданной учителем инструкции; – работать со справочным материалом; – называть вещества; – называть свойства веществ; – обозначать сложные и простые вещества; – объяснять, что такое молекула и атом; их взаимодействие между собой; – создавать модели молекул; – находить сходство и различия между молекулами железа, воды и серы

Следующим шагом в проектировании программы курса была адаптация учебного материала применительно к возрасту (8–9 лет) и изученным в предмете «Окружающий мир» понятиям и закономерностям. Так, на занятии по теме «Физические свойства веществ» юные исследователи знакомятся опытным путем с определением физических свойств веществ, выделяя агрегатное состояние, цвет, запах, растворимость в воде, вкус; а такие свойства, как теплопроводность, электропроводность и плотность вещества, изучают по справочному материалу. Приведем примеры заданий, адаптированных с учетом возможностей второклассников (табл. 2).

При выполнении практикумов группу юных исследователей целесообразно разделить на две микрогруппы, в каждой из которых работает старший исследователь – ученик 8-го класса. Он выполняет функции наставника и консультанта, помогает второклассникам в случаях затруднений, проверяет правильность выполняемого задания.

Изучение химии способствует саморазвитию, вносит вклад в формирование научного мышления и творческих способностей обучающихся, навыков их самостоятельной учебной деятельности, базовых исследовательских умений, необходимых в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Зимарина О. В. Актуальность учебно-исследовательской деятельности младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov-1> (дата обращения: 03.06.2024).
2. Софронова Л. А. Педагогические основы исследовательской деятельности учащихся старших классов // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 1-1 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-issledovatel'skoy-deyatelnosti-uchaschihsya-starshih-klassov> (дата обращения: 03.06.2024).

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

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

А. А. Яковлева

A. A. Yakovleva

Научный руководитель М. В. Басалаева
Scientific adviser M. V. Basalaeva

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

В статье рассматриваются трудности, возникающие у младших школьников при решении сюжетных арифметических задач.

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

This article discusses the difficulties encountered by primary schoolchildren in solving the story arithmetic tasks.

В современной школе важным является вопрос обучения младших школьников решению сюжетных арифметических задач. Несмотря на множество методов и приемов, данная проблема остается актуальной, так как решение задач у ребенка вызывает некоторые затруднения. Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает формирование умения учащихся решать сюжетные арифметические задачи и работать с информацией, включая ее интерпретацию [1].

На всех этапах обучения в школе математика включает в себя текстовые задачи, которые играют важную роль в учебном процессе. Умение решать такие задачи показывает уровень математического развития младших школьников. Математическая задача помогает понять взаимосвязи в окружающем нас мире, дает возможность быстро и просто решать практико-ориентированные задачи в бытовой жизни.

Существует множество определений текстовой задачи. Однако можно выделить общие черты в них – наличие вопроса и условий, необходимых для решения задачи. В нашем исследовании под текстовой задачей подразумевается та, в которой присутствует сюжет, то есть задача сюжетная. Н. Б. Истомина определяет сюжетную арифметическую задачу как «специальный текст, в котором обрисована некая житейская ситуация, охарактеризованная численными компонентами» [2]. Процесс поиска решения любой задачи начинается с осознанного чтения и семантического анализа, составления содержательной визуализации, которая

должна отображать ход решения и определение стратегии. Заключительным этапом является проверка результатов решения [2]. На любом из этих этапов у младшего школьника возможно появление трудностей, связанных со многими факторами и математическими понятиями.

О трудностях, которые возникают у младших школьников при решении сюжетных арифметических задач, размышляют многие методисты. Например, А. А. Столяр и В. Л. Дрозд говорят о том, что трудности могут возникнуть на разных этапах. Тексты сюжетных арифметических задач часто состоят из большого количества слов и числовых данных, что затрудняет усвоение содержания: младший школьник не может удержать в памяти большой объем информации. Кроме того, младшему школьнику достаточно тяжело бывает вычленить из предложения условия и вопрос из-за не вполне ясной структуры задачи. Сложные синтаксические конструкции предложений затрудняют поиск связей между известными данными. Тексты задач отличаются от других текстов, изучаемых в школе, в задачах не соблюдается трехчастная структура, к которой привыкли дети [3].

Такие ученые, как Н. Б. Истомина, А. В. Белошистая, поддерживают приведенную выше точку зрения и усматривают причины затруднений с решением задач в методике обучения. Они отмечают, что процесс обучения решению задач сопровождается «нарешиванием» определенных типов задач, а также «узнаванием» их по словам-действиям, что негативно влияет на развитие познавательного процесса.

Из вышесказанного становится очевидным, что основные проблемы в дефиците знаний о сущности задачи и способах ее решения, так как во многих случаях процесс решения задач имеет репродуктивный характер.

Изучение литературы показало, что существует избыток методов и приемов для обучения решению задач, направленных на устранение трудностей поэтапно. Однако остается проблема отсутствия общей концепции, которая помогла бы комплексно устранить трудности при решении сюжетной арифметической задачи. Очевидно, проблема требует внимания, чтобы обеспечить успешное освоение решения задач младшими школьниками.

Библиографический список

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс] // Гарант.РУ: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 19.05.2024).
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие для студ. средних и высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2001. 288 с.
3. Басалаева М.В. Учимся решать сюжетные арифметические задачи на уроках русского языка // Начальная школа. 2012. № 7. С. 42–45.

Раздел 3

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF AESTHETIC EDUCATION

М. А. Виниченко

М. А. Vinichenko

Научный руководитель А. А. Мёдова

Scientific adviser A. A. Medova

Исследовательская задача, поисковая активность, интеллектуально-творческая деятельность.

Статья посвящена исследовательской деятельности школьников на уроках изобразительного искусства.

Research task, search activity, intellectual and creative activity.

The article is devoted to the research activities of schoolchildren in fine arts lessons.

На данный момент система российского образования акцентирует внимание на развитии эстетической культуры и формировании духовного мира подрастающего поколения. Становление личности, развитие нравственных качеств и мировоззренческой позиции обучающегося являются важными задачами педагога, в том числе и на уроках изобразительного искусства [1, с. 36].

В контексте эстетического образования происходят формирование идеалов и ценностей, развитие восприимчивости школьника к искусству. Результатами эстетического образования считаются выработанные представления о прекрасном и безобразном, знание социальных норм, нравственных ценностей, а также развитие способностей к художественному творчеству, в частности изобразительных навыков [2, с. 790].

Современная система образования должна отвечать актуальным проблемам, обучение должно быть качественным и одновременно интересным, поэтому необходимо использовать прогрессивные методы и особые методологические подходы. Для успешного развития гармоничной личности на уроках эстетического цикла в процесс обучения включаются словесные методы (работа с научной и художественной литературой, беседа с преподавателем о произведениях искусства), которые совмещаются с наглядными методами (наблюдение, эксперимент).

Для развития изобразительных навыков в процессе обучения применяются практические задания, основанные на самостоятельном поиске.

Однако при этом педагогу следует учитывать, что знания и умения лучше усваиваются в процессе самостоятельной учебно-поисковой деятельности. Исследования показывают, что школьники сохраняют в памяти 10 % из того, что читали; 20 % из того, что слушали; 70 % из того, что обсуждали; 90 % из того, что практически выполняли самостоятельно. Именно поэтому ученые считают, что наиболее эффективным видом образовательной деятельности школьников является исследовательская деятельность [3, с. 144].

Включение исследовательской деятельности в процесс обучения позволяет сделать урок современным, а поэтому максимально интересным и увлекательным. Данный способ повышает уровень включенности, заинтересованности обучающихся, что приводит к более высокому качеству образования и уровню познаний, направленных на творческую самореализацию развивающейся личности и развитие ее художественных навыков и интеллектуальных способностей [4, с. 87].

Исследовательская деятельность учеников – это деятельность, которая основана на работе над творческой или исследовательской задачей, включающая основные этапы, характерные для научной сферы: формулировку проблемы, изучение литературы, выбор методик исследования, формулирование гипотезы, проведение эксперимента, сбор, анализ и обобщение полученного материала, формулировку вывода [5, с. 138].

Задача педагога состоит в том, чтобы поддерживать стремление учащегося к самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности, а также развивать интерес к экспериментированию. К тому же одним из ведущих видов деятельности школьников является учебная. Все они по своей природе исследователи, им все интересно [6, с. 17].

Можно сделать вывод, что исследовательская деятельность – вид интеллектуально творческой деятельности, основой ее являются исследовательское поведение и поисковая активность. Такая деятельность направлена на изучение устройства вещей, связей между предметами и явлениями окружающего мира, их систематизацию, то есть исследовательский метод обучения основывается на организации процесса выработки новых знаний. Исследование направлено на поиск ранее неизвестного, а не на создание заранее планируемого объекта.

Таким образом, исследовательская деятельность на уроках эстетического цикла является незаменимым способом для развития изобразительных навыков и гармоничного становления личности. Занятия, основанные на исследовательской деятельности, помогают школьникам с удивлением и радостью открывать для себя суть явлений окружающего мира. На сегодняшний день в системе образования проблема формирования самостоятельной работы учеников интересует многих педагогов, а потому является актуальной и требует решения. Именно поэтому в современной действительности исследовательская деятельность – характерная, устойчивая тенденция, которая присутствует во всех учебных заведениях. Она является многогранной и зависит от содержания, которое вкладывают

в данное понятие [7, с. 175]. Следует посоветовать педагогам активнее брать во внимание поисковые методы и включать в обучающий процесс исследовательскую деятельность.

Библиографический список

1. Гурьянова И. В. Современные концепции преподавания изобразительного искусства в начальной школе // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 4, т. 15. С. 35–42.
2. МаМёдова И. М. Эстетическое воспитание школьников // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). С. 790–792.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
4. Щербакова С. Г., Выткалова Л. А., Кобченко Н. В. Организация проектной деятельности в школе. М.: Учитель, 2008. 189 с.
5. Курмаева Т. В. Мотивация к исследовательской деятельности одаренных детей // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. № 3. С. 136–140.
6. Бакиева О. А., Моисеева А. В. Проблемы формирования колористической грамотности в учреждениях дополнительного образования // Sciences of Europe. 2019. № 39-4. С. 15–17.
7. Коняев Ю. А., Вакджира М. Б. Исследовательская деятельность как педагогическая категория // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6. С. 174–176.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ СТУДИЙНОЙ РАБОТЫ (ГОНЧАРНАЯ МАСТЕРСКАЯ)

PECULIARITIES OF TEACHER INTERACTION WITH GIFTED CHILDREN IN STUDIO WORK CONDITIONS (POTTERY WORKSHOP)

В. А. Гергунрейдер

V. A. Gergunrader

Научный руководитель Т. Ю. Серикова
Scientific adviser T. Yu. Serikova

Одаренные дети, система дополнительного образования, гончарная мастерская.

В статье представлен и обобщен опыт взаимодействия с одаренными детьми на базе мастерской гончарного ремесла и лепки из глины «Василиса», расположенной в городе Красноярске.

Interethnic tolerance, additional education, primary schoolchildren, the formation of intercultural communication, extracurricular activities.

The article presents and summarizes the experience of interaction with gifted children at the Vasilisa pottery and clay modeling workshop located in the city of Krasnoyarsk.

Детская одаренность представляет интерес для исследований в области педагогики и психологии. Одаренные дети обладают высокими интеллектом и потенциалом, который, развиваясь, может принести значительную пользу как им самим, так и окружающим людям. Поэтому изучение и понимание особенностей талантливых ребят имеет большое значение для образовательной системы и общества в целом. «Маленькие гении, работая в одном коллективе с другими детьми, не имеющими выраженных способностей к художественному творчеству, помогают им совершенствоваться в избранном деле гораздо быстрее» [1, с. 85].

Кроме того, работа с будущими живописцами или скульпторами весьма перспективна для внешкольного обучения, потому что такие дети необходимы для его успешного функционирования. «Творчество формирует у школьников индивидуальность, развивает художественный вкус и способности» [2, с. 23]. На основании этих доводов в мастерской «Василиса» программа построена с учетом синергии семьи, ребенка и педагога. В ней прописаны основные направления работы с талантливыми мальчиками и девочками, указываются методы взаимодействия наставника с ними.

В 2022 г. Нил Ш. впервые пришел в студию керамики, ему было 7 лет (рис. 1). Сначала он освоил ряд базовых техник работы с глиной: лепка из шара, жгута, пласта. В мастерской педагогами разработана программа занятий, которая предусматривает поэтапное освоение искусства лепки. Руководитель студии определяет темы занятий, соблюдая принцип соответствия сложности заданий возрасту ребенка, сформированности умений и навыков, уровню владения знаниями. При этом ребятам, которые выражают желание браться за задания, превышающие уровень их умений, знаний и навыков, педагоги разрешают это делать. Таким образом, школьники, обладающие большим потенциалом и имеющие способности выше средних, получают возможность себя проявить. Детей в «Василисе» не ограничивают в количестве материала (глины) для выполнения скульптур. Единственное требование педагогов, которое нельзя нарушать, заключается в соблюдении техники и технологии изготовления работ.

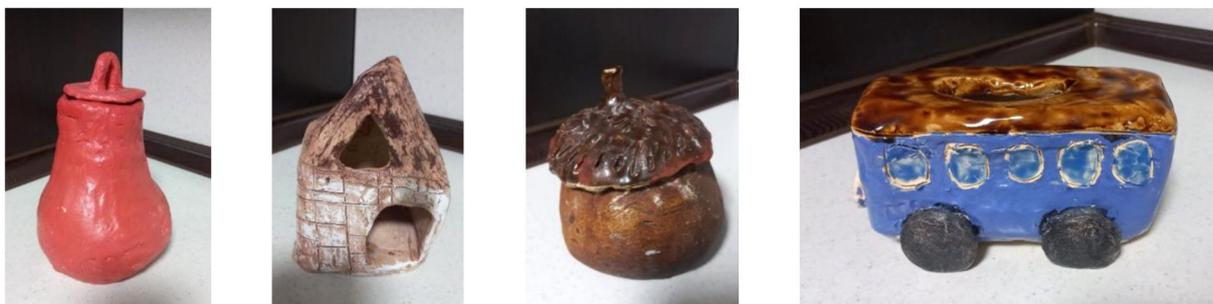


Рис. 1. Работы Нила Ш. (7 лет), 2022 г. Гончарная мастерская «Василиса», Красноярск

Освоив базой курс в 8 лет, Нил Ш. стал работать над скульптурами, которые по уровню сложности соответствуют подростковому возрасту (рис. 2, 3). Он создал изображения людей и крупных животных. В 2023 г. мальчик принял участие в очном конкурсе, на котором требовалось выполнить задание непосредственно перед жюри за определенное время. Он сделал скульптуру, изображающую булочника. Работа юного скульптора поразила компетентное жюри своим совершенством. Талант ребенка был оценен очень высоко, на этом конкурсе он получил гран-при как абсолютный победитель.



*Рис. 2. Нил. Ш.
Декоративная
скульптура «Осел»,
2023 г.*



*Рис. 3 Нил. Ш.
Декоративная
скульптура «Верблюд»,
2023 г.*



*Рис. 4–5. Нил. Ш.
Декоративная скульптура
«Повар с колбасой», 2024 г.*

В 2024 г. Нил Ш. также участвует в новых конкурсах, и новые победы юного скульптора и керамиста говорят о том, что его мастерство заметно выросло. В настоящее время он способен создать скульптуру в течение всего нескольких занятий. Например, работа над произведением «Повар с колбасой» (рис. 4–5) продолжалась не более 16 часов.



Рис. 6. Этапы работы над изделием «Змей Горыныч»

Наставник, работающий с маленькими гениями, должен понять их, передать им знания и накопленный опыт. Одаренные дети консолидируют «деятельность педагога и ребенка, педагога и группы» [3, с. 34].

Библиографический список

1. Саввинова И. В. Эстетическое воспитание одаренных детей посредством декоративно-прикладного искусства // Научное и образовательное пространство в условиях вызовов современности: сб. матер. Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 09 февраля 2022 г. / Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова. Чебоксары: Интерактив плюс, 2022. С. 81–86.
2. Болдыш Т. С. Система работы с одаренными детьми в учреждении дополнительного образования детей // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сб. науч. тр. по матер. Международной научно-практической конференции: в 10 т. Тамбов, 30 мая 2015 г. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2015. Т. 2. С. 22–23.
3. Сыздыкова Н. К. Работа с одаренными детьми в организациях дополнительного образования детей // Проблемы научной мысли. 2017. Т. 1, № 5. С. 32–34.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОБРАБОТКА БЕРЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ARTISTIC PROCESSING OF BIRCH BARK AS A MEANS OF ETHNOCULTURAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Н. А. Заблочкая

N. A. Zablotskaya

Научный руководитель Т. Ю. Серикова
Scientific supervisor T. Y. Serikova

Межэтническая толерантность, дополнительное образование, формирование межкультурной коммуникации, внеурочная деятельность.

В статье отражен опыт работы с детьми в КГБУК «Центр культурных инициатив» города Красноярска, приоритетным направлением которого стала работа с берестой. Работа с берестой способствует развитию интереса к национальным обычаям и традициям, дает возможность глубже познакомиться с народной культурой.

Interethnic tolerance, additional education, the formation of intercultural communication, extracurricular activities.

The article reflects the experience of working with children in the KGBUK “Center for Cultural Initiatives” of Krasnoyarsk, the priority direction of which was working with birch bark. Working with birch bark contributes to the development of interest in national customs and traditions, and provides an opportunity to become more deeply acquainted with folk culture.

Возрождение национальной культуры народа рассматривается сегодня как и одно из условий правильного общественного развития. Процессы глобализации ведут к потере знаний о традициях и обычаях не только этносов, переселившихся на другие территории, но и проживающих на исторической родине. Отчасти это положение можно исправить приобщением детей и подростков к народному художественному творчеству, на что в своих трудах указывал Г. Н. Волков (1927–2010), впервые применивший термин «этнопедагогика». Также данной теме посвящали свои исследования и другие ученые. Например, особенности регионального этнокультурного воспитания и образования рассматриваются в работах Д. А. Данилова, Н. Д. Неустроева, А. Д. Семеновой, А. А. Григорьевой, М. И. Баишевой, А. П. Божедоновой, Н. С. Александровой [1].

Задача приобщения младших школьников к национальной традиционной культуре может решаться посредством внедрения в процесс обучения нескольких типов учебной и внеклассной деятельности школьников, в том числе через развитие ремесел и художественных промыслов, например в детских студиях народного декоративно-прикладного искусства. С. Т. Аммосова указывает, что «погружению в народную культуру будет способствовать благоприятная творческая атмосфера студийной деятельности» [2, с. 98]. Народное декоративно-прикладное

искусство, бесспорно, способствует формированию у детей уважения к национальным традициям и истории, развитию творческих способностей, воспитанию патриотических чувств и самосознания.



Рис. 1–3. Дети работают над росписью берестяных изделий в отделе ремесел КГБУК «Центр культурных инициатив» города Красноярска

Отметим, что определяющим аспектом в работе детских студий народного творчества является сотрудничество с родителями детей, членами их семей. Они могут участвовать активно, деятельно в организации и проведении различных мероприятий (мастер-классов и фестивалей), передавать собственные знания и опыт, а также поддерживать интерес детей к этнокультуре. Именно таким образом ведется работа и в студии отдела ремесел КГБУК «Центр культурных инициатив» города Красноярска [3].

Приоритетным направлением для отдела ремесел КГБУК «Центр культурных инициатив» города Красноярска стала работа с берестой. Дети делают игрушки, туеса и лукошки. Специалисты отдела на занятиях в студии передают свои знания детям, рассказывают об истории работы с берестой и ее особенностях, обучают различным техникам. Особое место в художественном оформлении бересты занимает народная кистевая роспись, имеющая свои традиции. Видов такой росписи очень много. Педагоги студии учат школьников разбираться в их многообразии и способах выполнения различных типов изображений. При этом главным в работе с берестой является возможность узнать о национальных обычаях и традициях, познакомиться поближе с народной культурой. Помимо освоения рабочих навыков, деятельность детей в студии направлена и на этнокультурное развитие



Рис. 4. Дети, работающие в студии отдела по направлению «Берестяное творчество»



Рис. 5. Народная роспись по бересте

Однако на основании устных опросов и анкетирования младших школьников, посещающих центр, было выявлено, что они лишь поверхностно знакомы с национальной культурой народов, населяющих Красноярский край. Для исправления ситуации мы разработали серию занятий, на которых дети изучают материальное и духовное наследие этносов, проживающих на территории края, делают эскизы изделий, связанных с жизнью и бытом народов, выполняют их в материале (береста). Ожидается, что гибкая программа занятий и организация подлинно творческо-педагогической среды будут способствовать погружению студентов в культурные традиции не только своего, но и других народов.

Библиографический список

1. Александрова Н. С. Управление этнокультурным образовательным пространством: подходы, условия, принципы // Проблемы современного педагогического образования. 2022. С. 13–15.
2. Аммосова С. Т. Этнокультурное развитие личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей // Образование и воспитание. 2021. № 5 (36). С. 97–99. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/209/6635/> (дата обращения: 19.01.2023).
3. Основы берестяной грамоты. Содержание и организация технологических процессов в студии берестяного творчества: методические рекомендации / Н. В. Тулякова, Л. Н. Демидова. Красноярск: КГБУК «Центр культурных инициатив», 2021. 60 с.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ)

SPECIAL MUSICAL GAMES AIMED AT DEVELOPING
THE ATTENTION OF DISABLED CHILDREN
WITH MENTAL DISABILITIES
(FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING)

Т. В. Землянская

T. V. Zemlyanskaya

Научный руководитель Н. Ю. Дмитриева
Scientific adviser N. Yu. Dmitrieva

Дефицит внимания, нарушения интеллекта, игровая деятельность, арт-терапия.

В статье раскрываются свойства внимания детей-инвалидов с ментальными нарушениями, представлены специальные музыкальные игры, направленные на повышение уровня произвольного внимания детей-инвалидов с ментальными нарушениями.

Attention deficit, intellectual impairment, gaming activity, art therapy.

The article reveals the properties of attention of children with disabilities with mental disorders, presents special musical games aimed at increasing the level of voluntary attention of children with disabilities with mental disorders.

Дети с особенностями в развитии часто наделены музыкальностью: они могут узнать знакомую мелодию, чисто «интонировать», ритмически верно повторить услышанный ритм. Однако в большинстве случаев врожденная особенность развития не позволяет им «держат ритм», сохранять темп, удерживать в памяти большой музыкальный фрагмент. На это в большей степени влияет специфика произвольного внимания детей-инвалидов с ментальными нарушениями. Невозможность долгое время удерживать внимание приводит к быстрой утомляемости детей.

Внимание представляет собой направленность и сосредоточенность психической деятельности личности, оно может быть произвольным (непреднамеренным) и произвольным (преднамеренным) [1].

У ребенка раннего возраста познавательные процессы (внимание, память, воображение) изначально являются непроизвольными, непреднамеренными. Под влиянием новых видов деятельности и требований перед ребенком встают новые цели – сосредоточить и удержать на чем-то внимание, запомнить и воспроизвести материал. Это приводит к формированию нового уровня внимания, памяти,

воображения, которые характеризуются произвольностью. Недостаточное развитие произвольного внимания ведет к неумению работать по правилам, по образцу. 3-летний ребенок за 10 минут отвлекается три раза, 4–5-летний – два раза, 6 лет – один раз. К 4–4,5 года у ребенка формируется способность подчинять свои действия, свое внимание той деятельности, которую задает взрослый. К 6–7 годам внимание ребенка представляет собой цельный, сформированный процесс.

Уровень развития внимания у детей с нарушением интеллекта весьма низок. Такие дети смотрят на объекты или их изображения не замечая присущих им существенных элементов. По мнению специалистов, проблемы дефицита внимания у детей с разными нозологиями несколько схожи и характеризуются следующими признаками: застреваемость внимания (замедленность переключения); повышенная отвлекаемость (связана со слабостью активного внимания и невозможностью на длительное время сосредоточиться на одном виде деятельности); рассеянность внимания (недостаточная концентрация внимания); неустойчивость активного внимания (обычно сочетается с истощаемостью внимания, утомляемостью); нарушение распределения внимания (сужение объема внимания).

Наши музыкальные занятия направлены как на развитие общей музыкальности детей-инвалидов с ментальными нарушениями, так и на развитие внимания в частности. Разный формат занятий (индивидуальные, групповые) позволяет использовать широкий спектр педагогического взаимодействия – методы и приемы персонального или группового характера. Биологический возраст детей-инвалидов с ментальными нарушениями часто не совпадает с ментальным, психическим. Отставание по некоторым параметрам (мышление, речь, поведение) может соответствовать возрасту 3–5 лет и меньше. Даже в 9–10 лет, обучаясь в специализированной школе, ребенок с удовольствием будет играть в подвижные и музыкальные игры для 4–5 лет. При этом его долговременная память может не сохранить опыт игры, а слабое произвольное внимание не позволит ребенку удержать все условия игры.

Игра на развитие произвольного внимания для ребенка с ОВЗ непродолжительна, содержит минимальное количество условий и правил. Главная цель игры – приучить ребенка удерживать взгляд на предмете игры, на руках педагога. Для этого хороши яркие предметы, звучащие, помещающиеся в ладошке ребенка (мягкая подушечка, мячик с бубенцом внутри), позднее – шумовые музыкальные инструменты (бубенцы, колокольчики, тамбурин). Музыкальные произведения, используемые для таких игр, – это детский русский фольклор, аудиозаписи несложных танцевальных мелодий в размере 2/4.

Игра «*Передай другу*»: дети садятся вокруг ведущего (на коврик), ведущий начинает передавать мячик в сторону на сильную долю музыки правой рукой (вправо). Каждый ребенок передает мячик дальше, стараясь сделать это под музыку вовремя. Такой же вариант игры влево (левой рукой) можно использовать на следующем занятии. При внешней простоте игры энергозатраты детей будут довольно большими, поскольку работает концентрация внимания на перемещающемся мячике, а участников может быть 3, 5, 10 и больше.

Игра «*Медленно – быстро*»: ребенок держит в одной руке бубенцы (валдайский колокольчик на ручке либо другой звонкий шумовой инструмент, который легко «заставить» звенеть). Под звучащую музыку ребенок должен ритмично, в такт, звенеть своим инструментом. Темп музыки меняется от очень медленного к среднему, от среднего к быстрому, от быстрого к очень медленному и т.д. В целом игра может длиться от 20 до 60 секунд, в зависимости от утомляемости ребенка.

Игра «*Ложки танцуют*» основана на приемах игры на ложках. Перед ребенком стоит минимум две задачи – успеть выполнить задачу в сильную долю музыки и скоординировать движение обеих рук. Зачастую второе бывает труднее.

Вариант 1 «*Солнышко*». Движения руки по кругу: снизу, затем в сторону, вверх, в другую сторону и снова вниз, одна ложка легко стучит по другой, рисуя круг, имитируя движение солнца. Музыкальное сопровождение – быстрая часть русской народной песни «Калинка».

Вариант 2 «*Лесенка*». Руки делают удар ложками на определенной высоте: впереди снизу (уровень колен), постепенно поднимаясь вверх (уровень живота, уровень глаз, уровень лба, над головой). На счет 1 (колени) – 2 (живот) – 3 (глаза) – 4 (лоб) – 5 («небо») – пауза – обратное движение: 5 – 4 – 3 – 2 – 1. Музыкальное сопровождение – русская народная песня «Во кузнице», припев «во кузнице молодые кузнецы».

Вариант 3 «*Перевертыш*». Ребенок держит ложки вертикально, поворачивая для удара попеременно к себе то одну, то другую. Музыка – русская народная песня «Коробейники».

Игра на слуховое (тембровое) восприятие «*Угадай по голосу*». Педагог размещает за небольшой ширмой разные шумовые инструменты, на которых ребенок уже играл, «голоса» ему знакомы. Не видя инструмент (педагог за ширмой играет), ребенок должен угадать и назвать его. Если назвать сложно, то надо найти такой же инструмент на соседнем столике, подойти и поиграть на нем.

Следует отметить, что в процессе игры дети-инвалиды с ментальными нарушениями нуждаются в многократных повторениях информации, как новой, так и знакомой. Им доставляет удовольствие озвучивать голосовые инструкции педагога (счет, названия движений, звуки-подсказки), отчасти это их мобилизует, организует.

Библиографический список

1. Добрынин Н. Ф. Произвольное и непроизвольное внимание. М.: Просвещение, 2002. 256 с.

ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

THE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC OBSERVATION OF YOUNGER ADOLESCENTS THROUGH DECORATIVE AND APPLIED ARTS

А. А. Коростелева

A. A. Korosteleva

Научный руководитель Л. А. Маковец
Scientific adviser L. A. Makovets

Художественная наблюдательность, внимание, младшие подростки, народные промыслы, стилизация.

В статье рассматривается понятие наблюдательности. Исследуется актуальный уровень сформированности художественной наблюдательности у школьников 11 лет. В качестве средства развития приводится декоративно-прикладное искусство.

Artistic observation, attention, younger teenagers, folk crafts, stylization.

The article discusses the concept of observation. The current level of formed artistic observation among 11-year-old schoolchildren is investigated. Decorative and applied art is cited as a means of development.

Проблемой развития наблюдательности занимались выдающиеся педагоги и психологи: К. Д. Ушинский, И. В. Шаповаленко, В. П. Вахтеров, М. А. Данилов, В. С. Кузин, Е. В. Скрипникова и др.

На сегодняшний день эта проблема остается актуальной, поскольку именно с наблюдательности начинается познавательная деятельность школьников, которая так необходима младшим подросткам для всестороннего развития личности, раскрытия их творческого потенциала.

К. Д. Ушинский характеризует наблюдательность как важнейшее качество ума, которое проявляется в умении видеть все свойства, качества и отношения предмета. В свою очередь, художественная наблюдательность определяется как умение целенаправленно, осмысленно, заинтересованно и активно воспринимать и отбирать явления и черты действительности с целью переноса наблюдаемого в художественно-творческую форму [1, с.708].

Это более узкое определение, которое имеет свою специфику. Слово «художественная» свидетельствует о том, что именно в процессе творчества и соприкосновения к прекрасному она имеет развитие и проявление. Художественная наблюдательность подчинена задачам выявления эстетического, образного содержания.

Младший подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для развития художественной наблюдательности. Согласно исследованиям

И. В. Шаповаленко, в подростковом возрасте наблюдение становится специальной деятельностью и наблюдательность развивается как черта характера [2, с. 309]. Подросток способен более глубоко «видеть», осознанно анализировать и наблюдать за окружающей действительностью, но при условии, если у него присутствует интерес к материалу.

Для определения актуального уровня сформированности художественной наблюдательности было проведено исследование, в котором принимали участие 15 младших подростков. Согласно результатам констатирующего эксперимента, на высоком уровне развития художественной наблюдательности находится 13 % испытуемых, на среднем уровне – 69 %, низком – 18 %. Данные результаты подтверждают актуальность проблемы и требуют ее решения.

Урок изобразительного искусства многогранен, имеет обширную взаимосвязь с другими предметами и областями. Декоративно-прикладное искусство – это большой раздел искусства, включающий огромный запас техник и материалов, которые способствуют созданию интересных, часто уникальных художественных изделий. Использование ДПИ на уроках изобразительного искусства может положительно влиять на развитие художественной наблюдательности младших подростков. Рассматривая произведения декоративно-прикладного искусства, ученики наблюдают, как окружающий мир отображается в них. Рисунки, узоры, символы выполнены условно, полностью отсутствует натуралистическое воспроизведение, лишние детали [3, с.116]. Занятия по декоративно-прикладному искусству могут способствовать повышению уровня сформированности композиционного решения предметов в пространстве, передачи характерных особенностей предмета и передачи цветовых отношений.

Е. В. Скрипникова отмечает, что в процессе установки наблюдения анализ целей и задач изображения, их особенности влияют на формирование художественной наблюдательности [4, с. 251].

Таким образом, проблема развития художественной наблюдательности младших подростков является актуальной. Анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о необходимости ее изучения. Одним из эффективных способов развития художественной наблюдательности может выступать декоративно-прикладное искусство, так как обучающиеся целенаправленно анализируют стилизованные элементы, отображающие окружающую действительность, изучают декоративные изделия. В процессе изучения формируются способности передачи характерных особенностей предмета, передача цветовых отношений объектов, композиционного размещения предметов в пространстве.

Библиографический список

1. Микрюкова А. Д., Колчанова Е. А. Развитие художественной наблюдательности обучающихся в изобразительной деятельности // E-Scio. 2021. № 2 (53). С. 704–711.
2. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.
3. Пазникова З. И. Художественно-творческое развитие детей в процессе освоения декоративно-прикладного искусства // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2011. № 1. С. 115–119.
4. Скрипникова Е. В. Наблюдательность как основа изобразительной деятельности в системе профессионального образования // Омский научный вестник. 2014. № 2 (126). С. 249–253.

АВТОРСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУКЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ

ARTISTIC DESIGNER DOLL AS A MEANS OF DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A CREATIVE PERSONALITY

Л. В. Мамасева

L. V. Mamaseva

Научный руководитель Л. А. Маковец
Scientific adviser L. A. Makovets

Коммуникативная компетенция, общение, проектная деятельность, авторская кукла, художественная кукла, кукольное мастерство.

В статье раскрывается возможность развития коммуникативной компетенции школьников в рамках творческого проекта «Авторская кукла».

Communicative competence, communication, project activity, designer doll, artistic doll, puppetry.
The article reveals the possibility of developing the communicative competence of schoolchildren within the framework of the creative project “Author's Doll”.

Требования современного мира к воспитанию подрастающего поколения таковы, что для формирования успешной, всесторонне развитой личности необходимо множество условий, одним из которых является развитие коммуникативной компетенции, особенно у творчески направленных школьников, поскольку творческая личность часто воспринимается как изолированная и даже противостоящая социуму. Однако творческая деятельность неразрывно связана с обществом не только на этапе становления личности, но и в дальнейшем. Возможность мыслить креативно, реализовывать свои уникальные идеи, презентовать и продвигать их, сотрудничать с другими творческими людьми в процессе создания творческого продукта требует определенных навыков коммуникации.

Сегодня психологи пишут и говорят о так называемом кризисе общения, растущем недостатке живого общения. Условия жизни и образования, распространение цифровых технологий и расширение средств дистанционного общения меняют привычные формы взаимодействия и ставят под сомнение необходимость целенаправленного развития культуры общения [1].

Реальность такова, что подавляющее большинство современных людей и особенно детей имеют зависимость от гаджетов. Смартфоны заменили собой игрушки, книги, кино и обычную коммуникацию, общение лицом к лицу. По данным ТАСС от октября 2020 г., 27 % школьников тратят на гаджеты восемь и более часов в день. 18 % – в среднем три часа в день, 15 % – пять часов в день [2].

Под угрозой оказалось не только общение, но и творческая деятельность. В этой чудовищной конкуренции за внимание ребенка традиционные методы привлечения школьника к творчеству проигрывают легкодоступному смартфону. Особенно быстро угасают те виды деятельности, результатом которых является материальный объект, созданный непосредственно руками. Школьные учителя отмечают, что младшие школьники не умеют пользоваться простыми инструментами для творчества, а старшие уже не хотят. Поэтому особенно важно создавать и поддерживать творческую среду, где школьник имел бы возможность погрузиться в мир искусства и творчества, где живое общение с участниками стало бы основным элементом процесса.

Проектная деятельность является одним из эффективных способов развития и совершенствования коммуникативной компетенции школьников. Метод проектов совершенствует культуру общения и социального поведения. В работе над проектом подростки учатся сотрудничать и сопереживать, проявляются их творческие способности и активность. Таким образом, внедрение метода проектов способствует развитию коммуникативной компетенции на уровне современных требований ФГОС.

Проект «Художественная авторская кукла» – это не просто творчество, это искусство, заключающее в себе несколько направлений и жанров: скульптура, рисунок, живопись, дизайн костюма, роспись по ткани, портновское искусство, обувное искусство, создание декоративной мебели и предметов интерьера. Авторская кукла – это бесчисленное множество персонажей и вариантов их представления и оформления: миниатюрная, жестовая, скульптурная, игровая. Работа над куклой включает в себя такие этапы, как выбор темы, работа над творческим источником, разработка эскиза будущей куклы, выбор материала для создания куклы, работа над деталями куклы, работа над элементами костюма, обуви, парика, головных уборов, украшений, создание платформы, краткого описания проекта.

Авторскую куклу можно представить на индивидуальной подставке, можно создать для нее уникальный интерьер, составить композицию из нескольких кукол. Кукольное мастерство не имеет творческих границ. Кукла – образ человека, поэтому создание собственной куклы отражает социальный опыт ребенка.

Помимо создания уникального творческого продукта, участники проекта реализуют свой творческий потенциал, участвуя в персональных и коллективных выставках, творческих конкурсах, фестивалях и ярмарках. Авторская художественная кукла может быть задействована в более масштабных проектах, таких как кукольный театр или мультипликационный фильм, где цифровые носители послужат инструментом для создания качественного творческого продукта, а не примитивного развлечения.

Благодаря комплексному подходу к созданию авторской куклы участник проекта не только развивает коммуникативные навыки, но и изучает историю страны и края, народное творчество, культурные ценности. История создания кукол

насчитывает несколько тысячелетий: «человек развивается, творит, существует лишь потому, что всегда преемствен, умело наследует все лучшее из того, что было познано, пережито и создано его предшественниками» [3, с. 12–13].

Кроме того, процесс создания куклы задействует пространственное мышление, мелкую моторику рук, у ребенка формируются усидчивость и старательность. В процессе работы над проектом школьник учится планировать свою деятельность, презентовать и защищать ее результат. Творческая конкуренция обогащает и стимулирует каждого участника проекта.

Участие в проекте «Авторская художественная кукла» может повлиять и на выбор будущей профессии: художник по куклам, мастер художественной росписи, художник по костюмам, модельер-конструктор одежды, модельер обуви, реставратор, декоратор сцены, актер кукольного театра, сценарист или даже режиссер.

Библиографический список

1. Дольто Ф. На стороне ребенка / пер. с франц. А. К. Борисовой, Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. 720 с. (Авторитетные детские психологи).
2. Опрос: треть российских школьников тратят на гаджеты более восьми часов в день // Информационный портал ТАСС [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/9870391> (дата обращения: 16.03.2024).
3. Дранков В. Л. Природа художественного таланта. СПб.: СПбГУКИ, 2001. 324 с.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ РЕНЕ МАГРИТТА

EXISTENTIAL MOTIVES IN THE WORK OF RENE MAGRITTE

Е. А. Марудо

E. A. Marudo

Научный руководитель А. А. Мёдова
Scientific adviser A. A. Medova

Изобразительное искусство, экзистенциализм, философия, анализ творчества, сюрреализм.
В статье проводится анализ работ Рене Магритта и сопоставление его художественных образов с идеями философов-экзистенциалистов Жан-Поля Сартра и Альбера Камю.

Fine arts, existentialism, philosophy, creative analysis, surrealism.
The article analyzes the works of Rene Magritte and compares his artistic images with the ideas of existentialist philosophers Jean-Paul Sartre and Albert Camus.

Экзистенциализм – философское направление, возникшее в Европе в XX в., которое рассматривает конечное существование человека и связанные с этим проблемы. Однако экзистенциальные вопросы интересовали не только философов, и не только того времени, множество людей задаются ими и сейчас. Художника Рене Магритта не связывают с экзистенциалистами, но в его картинах можно распознать идеи, схожие с теми, что высказывали Жан-Поль Сартр и Альбер Камю. Чтобы показать это, мы проанализировали несколько картин и сопоставили их с рядом положений экзистенциалистов.

«Абсурд рождается из столкновения человеческого разума и безрассудного молчания мира», – писал Альбер Камю [1, с. 38]. В самом деле, мир существует независимо от наших способностей его понимать, но человек осмысливает и переосмысливает его. Магритт выражал свое видение мира через визуальные образы. На многих его работах на обыкновенных пространствах располагаются невероятные вещи: наподобие парящего в небе камня, стоящего отдельно от человека костюма, человека с головой рыбы – это идеи, созданные разумом, но располагающиеся на просторах независимого от них мира. Мир Рене Магритта можно назвать абсурдным. Хотя Магритта относят к сюрреалистам, он изображал не фантазии в реалистичных формах, а метафоры вещей. Создавая абсурдные образы, он очищает суть вещей от прикосновения сознания, делая явными противоречия между приписанным сознанием и существующим: «Мои картины выявляют такое положение вещей (видимое всегда прячет за собой еще одно видимое) непосредственным и неожиданным образом» [2, с. 193].

Абсурдность приписанных вещам смыслов Магритт показывает, например, на картине «Плагият» (1940). На ней изображен силуэт букета, а в нем – цветущее

дерево. Из-за навязанной, пусть даже как будто логичной сути естественный смысл предмета теряется. Художник указывает и на последствия такого положения дел на работе «Калека» (1948) – таковым он видит человека, поработанного вещами. По Сартру, «хотя материальная детерминация для человека неизбежна, из этой детерминации проистекает безысходный трагизм человеческого существования» [3, с. 42]. Начало пути к освобождению от рабства окружающих вещей Магритт и Сартр видят в одном – разглядеть это. Сартр проводит читателя по этому пути через размышления главного героя «Тошноты», Магритт создает иррациональные образы, вырывая зрителя из привычного мира. Оба творца заставляют соприкоснувшихся с их произведениями «мыслить – значит научиться заново смотреть, направлять свое сознание, не упуская из виду самоценности каждого образа» [1, с. 37]. Этот процесс у персонажа Сартра вызывает душевные волнения, страх – с вещей спадают ярлыки и становится непонятно, как жить в этом проявившемся мире: «Но я не могу объяснить, что я вижу. Никому не могу объяснить. В этом все и дело – я тихо погружаюсь на дно, туда, где страх». «Да это же скамейка, шепчу я, словно заклинание. Но слово остается у меня на губах, оно не хочет приклеиться к вещи. А вещь остается тем, что она есть со своим красным плюшем, который топорщит тысячу мельчайших красных лапок, стоящих торчком мертвых лапок. Громадное повернутое кверху брюхо, окровавленное, вздутое, ощерившееся всеми своими мертвыми лапками, брюхо, плывущее в этом ящике, в этом сером небе, – это вовсе не сиденье» [4, с. 224]. Магритт добивается возникновения схожих чувств у зрителя с помощью соединения предметов, изменения их размера, помещения в пространстве не там, где им полагается находиться, при том он пишет реалистично, что придает образам напряженность и тревожность [2, с. 194]. Например, на «Комнате для прослушивания» (1952) яблоко занимает все пространство от пола до потолка, на «Красной модели» (1935) ботинки переходят в человеческие ноги, на «Перспективе мадам Рекамье» (1951) на софе модельно лежит гроб.

В произведениях Магритта читается идея трансцендентности мира. Например, в «Империи света» (1952) внизу мы видим фрагмент цивилизованной улицы, она окутана темнотой, кое-где горят окна, тускло светит на дорогу фонарь. Действительно, это слегка освещает улицу, но она все еще темна, а над ней раскинулось ярко-голубое небо. Метафорическая темнота человеческого восприятия создает образосознание, потому что не может воспринимать трансцендентные объекты. Об этих ограничениях познания Камю говорит: «Человек способен видеть и познавать лишь окружающие его стены» [1, с. 38]. Магритт выражает схожую мысль в «Уделе человеческом» (1955), на котором изображена комната с окном, загороженным на уровне глаз картиной, повторяющей пейзаж снаружи. Однако остальная часть видима, следовательно, возможно отойти от представления о мире и увидеть мир настоящий.

Сартр представляет это возможным через осознание конечности бытия [5, с. 409]. Магритт видел смерть, что, вероятно, повлияло на его восприятие

жизни. Когда он был ребенком, его мать утопилась в реке, ее нашли с белой тканью на голове, и этот образ запечатлелся в памяти художника навсегда. На картине «Влюбленные» (1928) лица мужчины и женщины покрыты белыми сава-нами, но это не мешает им упиваться поцелуем. Прослеживается мысль Камю – смерть неизбежна, но жить в полную меру – значит бунтовать против предопределенности.

Таким образом, можно сделать выводы, что в творчестве Рене Магритта присутствуют такие экзистенциальные мотивы, как абсурдность вещей, трагическая зависимость человека от них, трансцендентность, ограниченность чувственного познания и бунт против предопределенности.

Библиографический список

1. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М.: Политиздат, 1990. 415 с.
2. Сюрреализм (Иллюстрированная энциклопедия) / сост. И. Г. Мосин. СПб.: Кристалл, 2005. 320 с.
3. История философии: Запад – Россия – Восток. 2-е изд. М. : «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 2000. Кн. 4: Философия XX в. 448 с.
4. Сартр Ж. П. Тошнота / Пер. с фр. Ю. Я. Яхниной. М.: АСТ, 2018. 317 с.
5. Реале Д., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. СПб.: Петрополис, 1997. Т. 4: От романтизма до наших дней. 880 с.

СПЕЦИФИКА УЧЕТА ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

THE SPECIFICS OF TAKING INTO ACCOUNT THE AGE CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN THE TEACHING OF FINE ARTS

М. С. Мишутина, Е. А. Щербакова

M. S. Mishutina, E. A. Shcherbakova

Научный руководитель Н. Ю. Дмитриева
Scientific adviser N. Yu. Dmitrieva

Изобразительное искусство, методика преподавания, возрастные особенности школьников, учебно-воспитательная деятельность.

Статья посвящена специфике учета возрастных особенностей обучающихся в планировании результатов обучения и методического сопровождения по предмету «Изобразительное искусство».

Art, teaching methods, age characteristics of schoolchildren, educational activities.

The article is devoted to the specifics of taking into account the age characteristics of students in planning learning outcomes and methodological support in the subject “Fine Arts”.

Специфика работы школьного учителя заключается в том, что потенциал его деятельности направлен на стремительно растущего и развивающегося человека. Для учителя, предмет которого имеет гуманитарную направленность, это обстоятельство особо значимо, поскольку от года к году, от четверти к четверти видоизменяется картина обучающегося: его представления о мире, эмоциональное восприятие мира, образ мышления, освоение и отношение к духовно-нравственным ценностям.

Каждый возрастной период характеризуется определенными когнитивными, эмоциональными и физическими особенностями, которые необходимо принимать во внимание при разработке программы обучения. Учет возрастных особенностей – один из основополагающих педагогических принципов, согласно которому регламентируется физическая нагрузка, решаются вопросы отбора, расположения учебных предметов и учебного материала в каждом предмете, выбора учителем форм и методов учебно-воспитательной деятельности [1]. Предметы гуманитарно-эстетического цикла требуют особенно глубокого понимания возрастных особенностей обучающихся на каждом этапе образования.

Мотивация к обучению и творчеству у младших школьников очень высокая, но при этом их внимание весьма неустойчиво. Для того чтобы вызвать и организовать внимание учащихся начальной школы, необходима яркость

впечатления, связанная с непосредственным интересом, чувством удовольствия от восприятия предлагаемого материала [2]. Кроме того, необходимо применять различные виды деятельности на уроке: освоение теоретического материала и практической творческой деятельности. Один из подходов, популярных среди учителей начальных классов, – использование игровых элементов и практических заданий в процессе обучения. Игровые методики не только делают урок более интересным и увлекательным для младших школьников, но и способствуют развитию творческого мышления и воображения. Учителю изобразительного искусства рекомендуется опираться на опыт учеников, делать акцент на эмоциональном восприятии, выбирать художественные произведения, в содержании которых прослеживается четкое разделение на «черное и белое», чтобы младшим школьникам был понятен их смысл.

Средний школьный возраст характеризуется систематизированным мышлением, интенсивным нравственным и социальным формированием личности, укреплением познавательных мотивов, стремлением иметь собственное мнение, склонностью к спорам и возражениям. Ко времени отрочества подростки располагают элементарными знаниями об изобразительном искусстве, полученными на уроках и во внеклассной работе в начальной школе, умеют выявить содержание произведения, знают основные художественные материалы, выразительные средства искусства живописи и графики. Это позволяет начинать с ними более серьезный разговор о впечатлениях от воспринимаемого произведения искусства [3]. Подростки сталкиваются со сложностями в самовыражении через рисование на уроке в связи с повышенной критичностью к себе и окружающим. Их уже не устраивает «детское рисование», они стремятся изображать действительность более реалистично. Однако художественные навыки не всегда позволяют это сделать, отчего мотивация к творческой практической деятельности может ослабнуть. Наиболее эффективным методом обучения подростков должно стать обучение с использованием интерактивных технологий, которые активизируют визуальное мышление учащихся и способствуют более качественному усвоению материала.

В старшей школе занятия по изобразительному искусству сменяются дисциплиной «Мировая художественная культура». В ее основе лежит изучение исторического художественного наследия. Преобладает деятельность, направленная на освоение и осмысление содержания художественных произведений, поэтому у старшеклассников мало возможностей для развития практических умений и навыков. Тем не менее изучение мирового искусства позволяет им расширить свой кругозор, а также дает более глубокое понимание исторических и социокультурных процессов в истории и обществе. Юность – это период самоопределения (социального, личностного, профессионального, духовно-нравственного), которым и обусловлены мотивы познавательной деятельности. В 10–11-х классах обучающиеся – уже зрелые, сформированные личности, способные рассуждать на сложные темы духовно-нравственного содержания. Педагогу на уроках искусства

следует ставить и решать задачи, направленные на формирование критического мышления. Этого можно добиться посредством освоения содержания художественных течений, направлений, стилей, глубокого анализа и интерпретации художественных образов, выявления их многогранных смыслов, написания эссе-рассуждений, создания больших творческих проектов.

Изучение специфики методов преподавания изобразительного искусства в начальной, средней и старшей школе с учетом возрастных особенностей обучающихся позволяет сделать вывод, что возрастные различия обучающихся требуют особого подхода к каждой возрастной группе. Таким образом можно достичь высоких результатов в формировании творческих личностей, испытывающих потребность и необходимость в общении с искусством.

Библиографический список

1. Абенова А. К., Танирбергенов М. Ж., Сапарбаева У. А., Исаева К. А., Аханов Б. Ф. Инновационные технологии обучения на уроках изобразительного искусства // Вестник Педагогического университета. 2015. № 1-2 (62). С. 232–235. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyh-tehnologiy-obucheniya-na-urokah-izobrazitelnogo-iskusstva> (дата обращения: 29.05.2024).
2. Пазников О. И. Проявление психолого-возрастных особенностей младших школьников в процессе занятий изобразительной деятельностью // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2017. № 1. С. 102–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-psihologo-vozzrastnyh-osobennostey-mladshih-shkolnikov-v-protssesse-zanyatyy-izobrazitelnoy-deyatelnostyu> (дата обращения: 29.05.2024).
3. Булгакова А. В. Культура восприятия изобразительного искусства старшими подростками // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 2. С. 112–115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-vozpriyatiya-izobrazitelnogo-iskusstva-starshimi-podrostkami> (дата обращения: 29.05.2024).

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВА СОВЕТСКОГО ПЛАКАТА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOVIET POSTER ART IN SCHOOL EDUCATION

А. Н. Орехова

A. N. Orekhova

Научный руководитель Н. Ю. Дмитриева
Scientific adviser N. Yu. Dmitrieva

Искусство советского плаката, агитационное искусство, воспитательный потенциал, школьное образование.

В статье рассматривается советский агитационный плакат как средство воспитания общества. Сравниваются образцы плакатного искусства разных периодов советской истории на тему школы и учебы.

The art of the Soviet poster, propaganda art, educational potential, school education.

The article examines the Soviet propaganda poster as a means of educating society. Samples of poster art from different periods of Soviet history are compared on the theme of school and study.

В Советском Союзе плакат всегда занимал значительное место среди других видов искусства: он освещал серьезные проблемы, призывал к действию, труду, единению. Все самые важные стороны государственной и общественной жизни отражались на плакате. Тема образования в Советском государстве была одной из самых актуальных. Агитационный плакат как часть советской культуры играл особую образовательную роль в обучении и воспитании не только школьников, но и общества в целом.

В имперской России ведущие роли в воспитании и обучении подрастающего поколения играли семья и церковь. После Октябрьской революции эту функцию взяло на себя государство. Символом одной из самых больших педагогических революций в мире стала система А. С. Макаренко. Ее главные положения основывались на научных и гуманистических принципах и ориентировались на всестороннее развитие личности и ее активную жизненную позицию.

Первые плакаты, связанные с педагогикой, являлись агитационными и призывали детей идти в школу. Адресованы они были, как правило, родителям. Связано это с тем, что детей из семей не хотели отдавать даже на несколько часов, так как они являлись бесплатной рабочей силой [1].

Большинство плакатов этого периода можно было описать одной фразой: «Ученье – свет, а неученье – тьма». Яркий пример в этом отношении – плакат художника А. Радакова «Родители, посылайте детей в школу!» (1920). При сравнении его с более поздними плакатами четко прослеживаются изменения, которые произошли затем в плакатном искусстве СССР. Работа А. Радакова больше похожа на иллюстрацию в книге: значительное место отведено тексту, который «встроен» в изображение, а рисунок пестрит деталями и обилием красок. Большое количество мелких подробностей мешает зрителю быстро считать смысл произведения.

Тем не менее визуальная часть плаката очень ярко демонстрирует зрителю смысл и необходимость обучения в школе. Плакат апеллирует именно к родителям, о чем говорит название-лозунг («Родители, посылайте детей в школу!»). Цветовая гамма тщательно подобрана: с левой стороны, где показаны неграмотные люди, доминируют темные, контрастные тона (синий и красный), черные контуры; с правой стороны преобладают теплые цвета, контур тонкий и почти не заметен, гамма спокойная. Неграмотные люди будто идут во тьме ночи, а грамотным путь освещают лучи солнца [2, с. 94].

В дальнейшем советский плакат становится более реалистичным и использует меньше текста. Эти плакаты имели скорее воспитательный характер: призывали учиться на отлично, делать зарядку, следить за расписанием. Наиболее часто на советских плакатах отражалась тема любви к труду.

Ярким примером отечественного плакатного искусства 50-х гг. XX столетия может послужить работа В. Говоркова «Уроки рисования, музыки и пения...» (1959). Перед зрителем предстает счастливый ученик с дневником, в котором стоят пятерки по пению, музыке и рисованию, а на заднем плане ученику с энтузиазмом аплодируют П. И. Чайковский, И. Е. Репин и Ф. И. Шаляпин. Смысл плаката легко и быстро считывается.

В дальнейшем плакаты на тему обучения и воспитания по большей части выполнялись в технике коллажа, в них часто использовались художественные приемы конструктивизма 1920–1930 гг. Главными плакатными темами стали призыв к трудолюбию, идеалы октябрят и пионеров [3].

Некоторые темы прошли через всю историю советского плаката. Одной из них стала тема 1 сентября. 1 сентября официально считается Днем знаний в постсоветском пространстве, однако как праздник эта дата стала восприниматься только после войны. Этому способствовали педагогические агитационные плакаты. Начало учебного года на них неизменно представлялось радостным событием, а приобретение знаний – полным открытий увлекательным путешествием. Поэтому зачастую на плакатах детей провожали в школу и подбадривали знакомые литературные герои, с ними соседствовали орудия труда (например, молоток и пила), необходимые в учебе не меньше, чем букварь и глобус. Таким образом, образование и труд на советском плакате связывались воедино.

Осветив малую часть истории советского плаката, посвященного воспитанию подрастающего поколения, мы осознаем, насколько важным было это искусство в СССР. Оно не только несло в себе мощный идеологический заряд, но и призывало к действию, поддерживало, мотивировало и давало силы.

Библиографический список

1. Цаценко Л. В., Цаценко Н. А. Советский плакат в популяризации агрономических знаний // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. № 107. С. 1503–1521.
2. Кудин П. А., Ломов Б. Ф., Митькин А. А. Психология восприятия и искусство плаката. М.: Плакат, 1987.
3. Чеботарев А. М., Лешуков А. Г. История развития российского плаката – первые текстовые плакаты // Профессиональное образование в области дизайна и искусства: проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. Р. Кузеева. 2019. Уфа: Нефтегазовое дело, 2019. С. 203–210.

ШКОЛА-СТУДИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНЫХ ЗАНЯТИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТВОРЧЕСТВОМ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ

STUDIO SCHOOL AS A FORM OF ORGANIZING JOINT ARTISTIC ACTIVITIES FOR ADULTS AND CHILDREN

Н. Ю. Патрихина

N. Yu. Patrikhina

Научный руководитель Т. Ю. Серикова
Scientific supervisor T. Yu. Serikova

Арт-студия, живопись, дети-школьники, взрослые, досуговая деятельность, художественное творчество.

Используя опыт деятельности школы-студии «Фиолетово», где занимаются как дети, так и взрослые, автор статьи рассматривает роль организаций дополнительного образования в обучении основам изобразительного искусства. Раскрываются преимущества студийной работы перед классической системой разделения обучающихся по возрасту и приобретенным навыкам, принятой в общеобразовательной школе.

Art studio, painting, schoolchildren, adults, leisure activities, artistic creativity.

Using the experience of the school-studio “Fioletovo”, where both children and adults study, the author of the article examines the role of additional education organizations in teaching the basics of fine arts. The advantages of studio work over the classical system of dividing students by age and acquired skills, adopted in secondary schools, are revealed.

Изобразительное искусство является одним из важных направлений в системе дополнительного образования. Оно развивает способности и таланты человека, расширяет представления об окружающем мире и обогащает духовно. Ю. А. Титова считает, что «эффективная организация и проектирование занятий по изобразительному искусству требует учета особенностей личности обучающихся» [1, с. 185].

Школа-студия «Фиолетово», открытая осенью 2023 г. в пгт. Емельяново, ориентирована на тесное и качественное сотрудничество со взрослыми и детьми, на организацию их полноценного досуга, который, как считает Г. И. Казакова, должен сочетать в себе «разумное распределение свободного времени на воспитание детей и отдых» [2, с. 75]. Кроме того, отметим, 2024 г. в России объявлен Годом семьи. Ничего так не сплачивает семью, как совместные досуговые занятия с детьми. Педагогический коллектив школы-студии «Фиолетово» стремится помочь семьям сформировать семейный досуг в рамках сотворчества.

В школе-студии учиться может любой желающий независимо от возраста, уровня изобразительной грамоты, ценностных ориентиров и целевых установок. Занимаясь в студии, практически любой ребенок или взрослый с помощью

высокопрофессиональных педагогов-художников способен выйти на достойный уровень развития изобразительных навыков. В «Фиолетово» работает группа, ориентированная на формирование основ изобразительных навыков для школьников, группа масляной живописи для взрослых, а также керамики и гончарного ремесла. Помимо этого, есть группа подготовки к поступлению в специальные учебные заведения, например в художественное училище или вуз. Планируется в дальнейшем открыть группу детей с 5 до 7 лет, которые будут вместе с мамами лепить из глины.



Рис. 1. Работы взрослых и детей, занимающихся в Школе-студии «Фиолетово»

В ходе работы студии стремятся развивать эстетический вкус, учатся разбираться в изобразительном искусстве, проводят свободное время с пользой.



Рис. 2. Рабочий момент. Дети. Школа-студия «Фиолетово»

В летние месяцы дети и взрослые часто выезжают на пленэр, пишут пейзажи. Окрестности поселка Емельяново славятся уникальной природой, художники запечатлевают красивейшие места. В рамках пленэра его участники делают этюды, на основании которых пишутся живописные или графические работы в школе-студии.

Хотя «Фиолетово» начала работать совсем недавно, многие жители Емельяново знакомы со школой-студией, с ее атмосферой подлинного творчества.

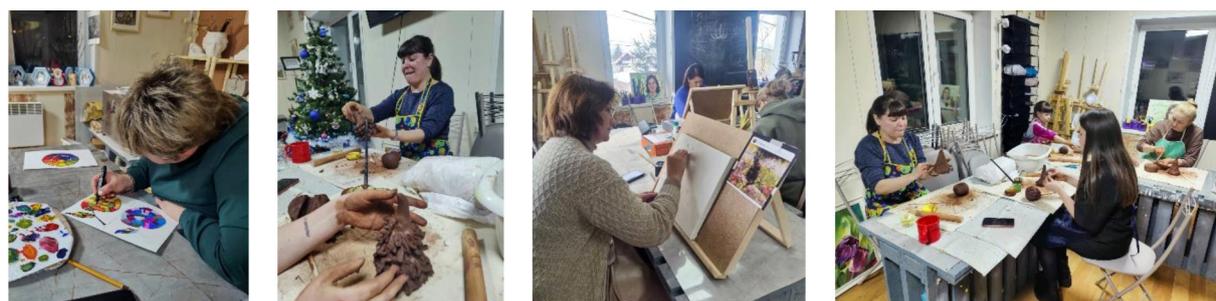


Рис. 3. Рабочий момент. Взрослые. Школа-студия «Фиолетово»

Нельзя не согласиться с Н. А. Никишовой о том, что «часто в студии дополнительного образования приходят взрослые и дети, желающие поднять самооценку, изменить отношения с окружающими» [3, с. 291]. Наставники студии «Фиолетово» создают комфортную и вдохновляющую атмосферу, помогают участникам развиваться и раскрывать свой потенциал. Студия является не только местом получения новых знаний, но и местом взаимодействия, обмена опытом и создания новых дружеских связей. Художники-педагоги школы-студии уверены, что их обязанностью является помощь в обретении каждым воспитанником самого себя.

Библиографический список

1. Титова Ю. А. Формирование творческих способностей младших школьников на уроках ИЗО // Начальное образование сегодня и завтра: сб. ст. по итогам VI Международной научно-практической конференции педагогов и студентов, Челябинск, 25 ноября 2019 г. Челябинск: Южно-Уральский центр РАО, 2020. С. 182–186.
2. Казакова Г. И. Развитие творческих способностей младших школьников в образовательной деятельности // Инновационная наука. 2018. № 3. С. 76–77.
3. Никишова Н. А. Особенности организации занятий изобразительной деятельностью младших школьников в дополнительном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 290–292.

Раздел 4.

СТАТЬИ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА ОБУЧАЮЩИХСЯ

FEATURES OF THE FORMATION OF A CLASS GROUP OF STUDENTS

М. Д. Ахмедова, Ю. А. Кабак

M. D. Akhmedova, Yu. A. Kabak

Научный руководитель Е. Я. Погребникова
Scientific adviser E.Ya. Pogrebnikova

Классный коллектив, групповая сплоченность, взаимные выборы, социометрический статус.

В статье рассматривается проблема формирования классного коллектива во вновь образованных классах. Обсуждаются результаты изучения групповой сплоченности.

Cool team, group cohesion, mutual elections, sociometric status.

The article deals with the problem of forming a class group in newly formed classes. The results of the study of group cohesion are discussed.

Школа является центром жизнедеятельности ребенка на протяжении основного периода становления его личности. В школе ученики приобретают ключевые компетентности, которые будут востребованы во взрослой жизни, учатся взаимодействовать с разными людьми, адаптироваться к разным сообществам и обстоятельствам, критически относиться к информации, анализировать жизненный опыт, принимать решения и нести за них ответственность. В связи с этим особую актуальность приобретают особенности развития классных коллективов школы, их сплоченность, комфорт нахождения личности в конкретном классном коллективе.

Вопросы формирования и развития коллектива исследовались многими педагогами и психологами: Л. С. Выготским, А. С. Макаренко, А. Н. Лутошкиным, В. А. Сухомлинским, Е. Н. Минским, Т. Н. Абрамовой, М. М. Плоткиным, А. А. Огородниковым и т. д. [1; 2].

По С. М. Вишняковой, ученический коллектив – это устойчивая организация обучающихся с единой совместной целью, общественно полезной деятель-

ностью, органом самоуправления, связанная с другими учебными или производственными коллективами. Для сформированного ученического коллектива характерны такие качества, как ответственность, контактность, открытость, организованность, информированность [3].

А. С. Макаренко считал, что гуманистическая интерпретация коллектива предполагает наличие определенных признаков, которые и позволяют сделать именно коллектив «инструментом прикосновения к личности». Нарращивание этих признаков и есть главный предмет заботы педагога по созданию и развитию ученического коллектива.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя школа № 157». В нем приняли участие 22 школьника в возрасте 14–15 лет.

Методы исследования: теоретические (анализ и обобщение научной литературы), эмпирические (социометрия Дж. Морено, методика на определение индекса групповой сплоченности К. Э. Сижора) [4].

Согласно методике Сижора, 8 человек из группы считают, что уровень групповой сплоченности в коллективе высокий, 10 человек из группы считают, что уровень групповой сплоченности в коллективе выше среднего, 4 испытуемых из группы считают, что уровень групповой сплоченности средний (3 человека набрали по 9 баллов и всего 1 человек – 7 баллов). Общее количество баллов на всю группу испытуемых равняется 281, поделив это число на количество испытуемых (22), мы получим средний показатель групповой сплоченности 12,7. Исходя из этого результата, можно сделать вывод, что в целом уровень групповой сплоченности выше среднего. По мнению школьников, в их классе отношения друг с другом, отношения с учителями, отношение к делу лучше, чем в других классах, и они скорее бы предпочли остаться в своем классе, чем перейти в другой.

Согласно результатам социометрического метода выявлены лидеры, которых выбирают большинство членов класса. Лидерами являются инициативные и общительные ученики. Можно отметить, что мальчиков-лидеров больше, чем девочек.

В классе есть ученики, отличающиеся тем, что выбирают друг друга и образуют между собой компанию из 4 человек. Они общаются между собой и мало взаимодействуют с другими членами коллектива.

Также в коллективе есть школьники, которые общаются с кем-то одним. Мы выделяем три таких пары.

В классе есть ученик, который выбирает 4 человек, но его не выбирает никто. Взаимных выборов также нет, что позволяет сделать вывод о том, что с ним не взаимодействуют. Еще один школьник не выбирает никого из класса, держится от всех отстраненно, но его выбирает один человек.

Таким образом, по результатам социометрии нельзя сказать, что класс является сплоченным: присутствуют ученики, которые не включены в систему взаимоотношений, есть отдельные пары, в которых ученики общаются между собой,

компания из четырех человек, стоящая особняком от класса, т. е. 12 человек из 28, принявших участие в исследовании, недостаточно вовлечены в систему взаимоотношений. Можно предположить, что при ответе на вопросы методики Сисшора ученики дали более позитивные варианты ответов, сравнивая свою ситуацию с наиболее благоприятной.

В целом можно предположить, что класс находится на третьей ступени формирования детского школьного коллектива – «мерцающий маяк». Актив класса, в состав которого входят лидеры, активные учащиеся школы, является мощным регулятором межклассовых взаимоотношений [4], но важно продолжать работу по сплочению коллектива, включению всех учеников в систему деятельности и общения в классе.

Библиографический список

1. Селюкова Е. А., Козак Е. Формирование коллектива учащихся в школьной среде // Символ науки. 2018. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kollektiva-uchaschihsya-v-shkolnoy-srede> (дата обращения: 21.04.2022).
2. Фархшатова И. А. Воспитание ученического коллектива: результаты исследования // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-uchenicheskogo-kollektiva-rezultaty-issledovaniya>
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Калпунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. С. 87–100.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЕЙ

FEATURES OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS

А. А. Лихачева

A. A. Likhacheva

Научный руководитель М. В. Сафонова
Scientific adviser M. V. Safonova

Эмоциональный интеллект, учителя, развитие эмоционального интеллекта.

В статье рассматривается проблема эмоционального интеллекта как профессионально важного качества учителя. Обсуждаются результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта педагогов.

Emotional intelligence, teachers, development of emotional intelligence.

The article deals with the problem of emotional intelligence as a professionally important quality of a teacher. The results of studying the characteristics of teachers' emotional intelligence are discussed.

В настоящее время в зарубежной и отечественной психологии наблюдается рост интереса к изучению эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект – это восприятие человеком мира, людей, событий, а также его реакция на окружающих, которая оказывает влияние на результативность деятельности, это залог личной эффективности, внутренней гармонии и качества жизни. В 1990 г. Д. Майер и П. Саловей опубликовали статью «Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality» – это было одно из первых упоминаний эмоционального интеллекта в психологической науке. Десятью годами позже к этим ученым присоединился Д. Карузо, они продолжили исследование эмоционального интеллекта и определили его как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий». В дальнейшем И. И. Ветрова, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Е. А. Сергиенко, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, и др. продолжили изучение структуры эмоционального интеллекта [1; 2; 3; 4].

Результативность в области активных профессиональных коммуникаций (человек – человек) в значительной степени определяется эмоциональными особенностями человека, в том числе эмоциональным интеллектом. В связи с этим представляется важным изучение эмоционального интеллекта и его взаимосвязи с компонентами психологической культуры личности именно на примере профессиональной деятельности педагогов.

В исследовании приняли участие педагоги МАОУ СОШ № 157: всего 56 человек. Со стажем работы от 0 до 5 лет – 16 человек, со стажем работы от 5 до 15 лет – 18 человек, со стажем работы более 15 лет – 22 человека. Для исследования эмоционального интеллекта педагогов были использованы методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) М. А. Манойловой и диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла.

Анализ полученных данных показал следующие результаты. По методике Маннойловой у педагогов со стажем работы менее 5 лет показатели высокого уровня (44 %) ниже, чем у педагогов со стажем работы более 15 лет (50 %). В целом по данному показателю преобладают средний и высокий уровни. Таким образом, молодые педагоги осознают собственные эмоции хуже, чем их старшие коллеги.

Высокий уровень управления своими чувствами и эмоциями не представлен во всех трех группах испытуемых. Во всех группах преобладает низкий уровень: 94 % молодых педагогов, 83 % педагогов со стажем 5–15 лет и 82 % педагогов со стажем более 15 лет. Показатели среднего уровня у молодых педагогов (6 %) меньше, чем у педагогов со стажем более 5 лет (17 и 18 %) примерно на 10 %. Это говорит о том, что молодые педагоги управляют своими эмоциями хуже, чем педагоги со стажем более 5 лет.

Высокий уровень осознания чувств и эмоций других людей представлен практически одинаковыми показателями во всех трех группах испытуемых: 50 % у молодых педагогов, 44 % у педагогов со стажем от 5 до 15 лет и 50 % у педагогов со стажем более 15 лет. У молодых педагогов показатели низкого уровня меньше, чем у остальных категорий, это говорит о том, что молодые педагоги лучше осознают чувства и эмоции других людей.

Наименьшие показатели высокого уровня управления чувствами и эмоциями других людей отмечены у педагогов со стажем более 15 лет (9 % испытуемых), наибольшие показатели низкого уровня – у молодых педагогов (44 %) и педагогов со стажем более 15 лет (45 %). В целом по данному показателю преобладает средний уровень во всех категориях, однако можно сказать, что лучше всего управляют эмоциями других педагоги со стажем 5-15 лет, за ними идут молодые и хуже всего это удастся «стажистам».

По методике Холла у педагогов со стажем работы до 15 лет преобладает высокий уровень эмоциональной осведомленности: 62 % у молодых и 55 % у педагогов со стажем от 5 до 15 лет. У педагогов со стажем более 15 лет всего 14 % высокого уровня. В целом по выборке значительно преобладает высокий и средний уровни управления своими эмоциями. Самые высокие показатели управления своими эмоциями у педагогов со стажем 5–15 лет, на втором месте молодые и на третьем месте педагоги со стажем более 15 лет. По выборке преобладает средний уровень самомотивации. Лидируют по самомотивации педагоги со стажем 5–15 лет, за ними идут молодые и хуже развита самомотивация у педагогов со стажем более 15 лет. У молодых педагогов преобладает высокий уровень эмпатии (37 %), у педагогов со стажем более 15 лет преобладает средний уровень эмпатии. Но у молодых педагогов наибольшее количество низкого уровня (44 %). У молодых педагогов преобладает высокий уровень распознавания эмоций (56 %), в то время как у педагогов со стажем 5–15 лет (50 %) и у педагогов со стажем более 15 лет (67 %) преобладает средний уровень. Хотя у молодых педагогов наибольшие показатели низкого уровня (19 %), можно отметить, что распознавание эмоций других у них развито лучше, чем у более опытных коллег.

Обобщая все результаты, можно заключить, что наиболее развитый эмоциональный интеллект у педагогов со стажем от 5 до 15 лет: в их группе нет респондентов с низким уровнем, преобладает высокий (53 %) и представлен средний (47 %) уровень. В зависимости от стажа работы педагоги имеют особенности в уровне развития эмоционального интеллекта, а развитие эмоционального интеллекта может способствовать более комфортной и эффективной профессиональной деятельности педагогов.

Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 541 с.
2. Иванова С. В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) // Ценности и смыслы. 2022. №4(80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-chto-eto-analiticheskiy-obzor-literatury-po-emotsionalnomu-intellektu-v-pedagogicheskom-aspekt-e>
3. Кузьменко И. В. Эмоциональный интеллект учителя как условие создания психологически безопасной среды школы // Инновационные аспекты развития науки и техники. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-uchitelya-kak-uslovie-sozdaniya-psihologicheski-bezopasnoy-sredy-shkoly>
4. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера – Сэловея – Карузо (MSCEIT V2.0) // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2009. № 6 (8). С. 2.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-Х КЛАССОВ

FEATURES OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS IN GRADES 10

П. К. Парамиди

P. K. Paramidi

Научный руководитель Ю. В. Ольхова
Scientific adviser Yu.V. Olkhova

Эмоциональный интеллект, старшеклассники, развитие эмоционального интеллекта.

В статье рассматривается проблема эмоционального интеллекта как важной характеристики личности. Обсуждаются результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта старшеклассников.

Emotional intelligence, high school students, development of emotional intelligence.

The article deals with the problem of emotional intelligence as an important characteristic of personality. The results of studying the features of emotional intelligence of high school students are discussed.

В настоящее время система образования и родители обучающихся сосредоточены на развитии интеллектуальной, когнитивной сферы ребенка, на знаниях и высоких академических достижениях. В то же время психологи доказывают, что интеллект не гарантирует абсолютного успеха, престижа или счастья в жизни. Помимо рассудочного интеллекта, можно и нужно развивать интеллект эмоциональный.

Впервые обозначение EQ – коэффициент эмоциональности – по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта – ввел в 1985 г. Р. Бар-Он. Первая и наиболее известная в психологии модель эмоционального интеллекта была разработана П. Сэловеем и Д. Мэйером в 1990 г., ими же был введен в психологию и термин «эмоциональный интеллект», который они определили как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [1]. В 1995 г. Д. Гоулман выпустил книгу «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ?», где раскрыл термин «эмоциональный интеллект» всесторонне. Согласно мнению психолога Н. Холла, эмоциональный интеллект состоит из пяти основных компонентов [2; 3].

В отечественной психологии аналогом термина «эмоциональный интеллект» можно считать понятие «эмоциональное мышление», изучением которого занимался О. К. Тихомиров. Описывая специфику эмоционального мышления, он отмечал, что эмоциональные состояния включены в процесс решения задач. По его мнению, с мыслительной деятельностью связаны все эмоциональные явления – аффекты, эмоции, чувства [2].

По своим особенностям эмоциональный интеллект является важной характеристикой человека, которая может развиваться на протяжении всей жизни, что позволяет, согласно современному подходу непрерывного развития личности, рассматривать его как метакомпетенцию.

В исследовании приняли участие обучающиеся 10-х классов МАОУ СШ № 157: всего 46 человек, из них 29 девочек, 17 мальчиков.

Для исследования эмоционального интеллекта старшеклассников были использованы: методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) М. А. Манойловой; диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла.

Согласно результатам методики Манойловой, уровень осознания своих чувств и эмоций у девочек составляет: высокий – 19,4 %, средний – 22,6 %, низкий – 58,1 %. У мальчиков осознание своих чувств и эмоций распределяется так: высокий – у 5,9 % испытуемых, средний – у 41,2 %, низкий – у 47,1 %. Таким образом, мальчики несколько лучше осознают свои чувства и эмоции. Уровень управления своими чувствами и эмоциями у девочек и мальчиков примерно одинаковый. Низкий уровень не был выявлен. Высокий уровень выявлен у 77,4 % девочек, у 76,5 % мальчиков. Средний – у 22,6 % девочек, 23,5 % мальчиков. Гендерных различий по данному показателю не было выявлено.

Показатели высокого уровня осознания чувств и эмоций других людей у девочек и мальчиков примерно равны (9,6 % у девочек, 11,8 % у мальчиков). У девочек значительно больше показатели среднего уровня (29 % у девочек, 5,9 % у мальчиков) и значительно меньше показатели низкого уровня (у 54,8 % девочек, у 82 % мальчиков). Можно заключить, что в целом осознание чувств и эмоций у старшеклассников развито недостаточно (больше половины респондентов с низким уровнем), однако девочки осознают чувства и эмоции других лучше, чем мальчики. Уровень управления чувствами и эмоциями других людей у старшеклассников достаточно высок: преобладают средний и высокий уровни. Различия между мальчиками и девочками незначительные. У девочек: высокий – 38,7 %, средний – 48,4 %, низкий – 12,9 %. У мальчиков уровень управления чувствами и эмоциями других людей составляет: высокий – 35,3 %, средний – 52,9 %, низкий – 11,8 %.

Согласно методике Н. Холла, показатели среднего уровня эмоциональной осведомленности у девочек и мальчиков примерно равны (30 % у девочек, 29,4 % у мальчиков). У девочек чаще встречаются показатели низкого уровня (43,3 % у девочек, 35,2 % у мальчиков) и реже – показатели высокого уровня (у девочек 26,6 %, у мальчиков 35,2 %). Показатели по шкале «Эмоциональная осведомленность» у мальчиков выше, чем у девочек. У девочек высокий уровень управления эмоциями выявлен у 6,6 %, средний – у 6,6 %, низкий – у 86,6 %. У мальчиков высокий уровень управления эмоциями выявлен у 17,6 %, средний – у 29,4 %, низкий – у 52,9 %. Управление эмоциями у мальчиков значительно лучше, чем у девочек.

Уровень самомотивации у мальчиков несколько выше, чем у девочек, но в целом результаты по выборке преимущественно среднего уровня. А вот уровень эмпатии у девочек выше, чем у мальчиков, хотя и по этой шкале в выборке преобладает средний уровень. Показатели высокого уровня распознавания эмоций других людей у мальчиков и девочек примерно одинаковы, однако у девочек значительно представлен средний уровень, а показатели низкого уровня почти в 2 раза меньше, чем у мальчиков, девочки распознают эмоции других людей лучше, чем мальчик. По методике М. А. Манойловой, показатели по шкалам «Осознание своих чувств и эмоций», «Управление своими чувствами и эмоциями», «Управление чувствами и эмоциями других людей» у девочек и мальчиков примерно равны. При этом девочки лучше, чем мальчики, осознают эмоции других. По методике Н. Холла мальчики лучше управляют собственными эмоциями, но девочки осознают чувства и эмоции других лучше, чем мальчики, и это дает им возможность в целом демонстрировать более высокий уровень эмоционального интеллекта.

Таким образом, можно заключить, что развитие эмоционального интеллекта было бы полезно и девочкам, и мальчикам. При этом при работе с девочками следует обращать внимание на их собственные эмоции и чувства, а при работе с мальчиками – на чувства и эмоции других людей.

Библиографический список

1. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009.
3. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект. Как разум общается с чувствами. М.: Вектор, 2013.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБ ИДЕАЛЬНОМ СВЕРСТНИКЕ И ИДЕАЛЬНОМ Я

FEATURES OF HIGH SCHOOL STUDENTS' IDEAS ABOUT THE IDEAL PEER AND THE IDEAL SELF

А. Файзулина

A. Fayzulina

Научный руководитель М. В. Сафонова
Scientific adviser M. V. Safonova

Старшеклассники, представления об идеальном себе, представления об идеальном сверстнике, семантическая универсалия.

В статье рассматривается проблема представлений старшеклассников об идеальном себе и идеальном сверстнике. Обсуждаются результаты свободного ассоциативного эксперимента.

High school students, ideas about ideal themselves, ideas about an ideal peer, semantic universality.
The article deals with the problem of high school students' ideas about the ideal self and the ideal peer. The results of a free associative experiment are discussed.

В подростковом возрасте перед человеком стоит важная задача объединить все множество представлений о самом себе в единое целое. В эти представления входят как реальные особенности, черты, образы, так и представление об идеальном: идеальном себе, идеальных людях вокруг. С одной стороны, у подростков складывается представление о себе самом как важная часть самосознания на основе самонаблюдения, оценки своей деятельности, суждений других людей, с другой – социальное представление об идеальном Я как часть коллективного сознания, возникающая на основе влияния СМИ, различных социальных групп, в которые входит подросток, содержащая существующие в обществе стереотипы.

Своим теоретическим и прикладным развитием понятие Я-концепции или образа себя, системы представлений о себе, обязано трудам ученых Б. Г. Ананьева, И. С. Кона, Д. А. Леонтьева, А. А. Реана, В. В. Столина, Р. Бернса, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Эриксона [1]. Сегодня большинство исследователей Я-концепции выделяют в ее структуре «реальное» и «идеальное», «прошлое» и «будущие» Я, потенциальное, возможное Я – то, каким я, скорее всего, буду [2].

Образ Я для старшего подростка и юноши – это система представлений о себе, которая обеспечивает внутреннюю определенность и относительную стабильность его действий, отношений и поведения; на его основе он строит свое взаимодействие с внешним миром [3]. Представления о другом человеке, согласно А. В. Петровскому, включают в себя представления о том, кто воспринимает, и о самом объекте восприятия.

В исследовании приняли участие 50 обучающихся 10-х классов МАОУ СШ № 157. Мы применяли метод свободных ассоциаций. Испытуемым было предложено записать 5 ассоциаций на фразы «идеальный Я» и «идеальный сверстник». Мы подсчитали частоту встречаемости каждой ассоциации, затем определили «меру» или вес каждой ассоциации, согласно теории Е. Ю. Артемьевой, и отобрали характеристики, входящие в семантическую универсалию стимула (со значением более 0,16). В качестве метода анализа применялся контент-анализ: мы выделяли отдельные элементы-ассоциации, затем по смыслу объединяли их в категории, которые описывают различные качества личности.

Таблица 1

**Семантические универсалии характеристики «идеальный Я»
и «идеальный сверстник» у старшеклассников**

Ранг	Идеальный Я		Идеальный сверстник	
	Характеристика	Мера	Характеристика	Мера
1	общительный	0,21	добрый	0,33
2	красивый	0,19	умный	0,30
3	богатый	0,16	веселый	0,26
4	целеустремленный	0,16	общительный	0,19
4			лучший	0,19
6			понимающий	0,16
6			Поддерживающий	0,16

В качестве характеристик идеального Я представлены качества, относящиеся к разным сферам: к сфере взаимоотношений – общительный, к сфере внешности – красивый, к показателям деятельности и успешности – богатый и целеустремленный. Образ «идеального Я», описанный данными характеристиками, транслирует образ успешного человека, каким его представляют средства массовой информации и социальные сети.

В качестве характеристик идеального сверстника представлены качества, описывающие межличностное общение между старшеклассниками, то есть идеальный сверстник – тот, кто поймет и поддержит в процессе общения, с кем интересно и весело, кто готов помочь. Среди ассоциаций выделяется слово «лучший», что может иметь отношение к самим авторам ассоциаций в контексте «рядом со мной лучшие люди».

Примечательно, что общей ассоциацией к двум стимулам является лишь одна – общительный. Поскольку для подростков общение – ведущая деятельность, они выделяют именно эту характеристику и для идеального себя, и для идеального сверстника.

**Соотнесение категорий и характеристик ассоциаций к фразам «идеальный Я»,
«идеальный сверстник»**

Категория	Идеальный сверстник	Идеальный Я
	Ассоциации	Ассоциации
Здоровье	ЗОЖ, спортивный, здоровый, активный, много гуляет, не пьет, не курит	ЗОЖ, здоровый, активный, ловкий, спортивный
Социальные качества	Веселый, хорошее чувство юмора, добрый, дружелюбный, общительный, добродушный, щедрый, искренний, отзывчивый, понимающий, милосердный, справедливый, ответственный, поддерживающий, сострадающий, слушающий	Хорошее настроение, веселый, добрый, оптимистичный, общительный, счастливый, понимающий, могу поддержать
Саморазвитие	Умный, образованный, разносторонний, целеустремленный, умеет рассуждать, финансово грамотный, начитанный, грамотный	Начитанный, умный, грамотный, образованный, культурный, саморазвитие, пунктуальный, целеустремленный
Внешние признаки	Ухоженный, богатый	Красивый, богатый, ухоженный, худой
Внутренние качества	Смелый, храбрый, инициативный, открытый, искренний, спокойный, адекватный, независимый, уверенный, смелый, интересный	Ответственный, смелый, независимый, трудолюбивый, уверенный, спокойный, искренний, креативный, интересный, аккуратный
Воспитанность	Воспитанный, знает правила этикета, уважает других, вежливый, честный, не матерится	–

Следует отметить, что категория «воспитанность», выделенная в ассоциациях к фразе «идеальный сверстник», не присутствует в характеристиках «идеального Я».

Таким образом, идеальный Я – успешный человек, каким его транслируют СМИ, а идеальный сверстник – веселый, интересный, придет на помощь.

Библиографический список

1. Долгова В. И., Кошелева А. А. Феномен «Я-концепция» подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2016. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-ya-kontseptsiya-podrostka> (дата обращения: 24.05.2024).
2. Синчурина М. Г. Структура Я-концепции: интеграция научных представлений // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 2. С. 115–119. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-ya-kontseptsii-integratsiya-nauchnyh-predstavleniy> (дата обращения: 02.06.2024).
3. Бучина Т. А., Белоус Е. Н. Трансформация представлений о себе при переходе от подросткового к юношескому возрасту // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-predstavleniy-o-sebe-pri-perehode-ot-podrostkovogo-k-yunosheskomu-voznrastu> (дата обращения: 24.05.2024).

Сведения об авторах

Аликина Ю. А. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: juliana_alikina@mail.ru

Андрианова А. Е. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: nesty_1602@mail.ru

Ахмедова М. Д. – выпускница психолого-педагогического класса, МАОУ СОШ № 157;
e-mail: akhmedova@list.ru

Будайлова А. Т. – учитель, МАОУ Гимназия № 13 «Академ» г. Красноярск;
e-mail: arina.k26@mail.ru

Веретнова К. С. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: veretnovaksenia0@gmail.com

Виниченко М. А. – учитель изобразительного искусства, МАОУ СШ № 134 г. Красноярск;
магистрант 2 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: vin.marina137@mail.ru

Гергунрейдер В. А. – магистрант 1 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: vasilisa-aleks@mail.ru

Гумерова Р. М. – учитель начальных классов, МАОУ СОШ № 3 г. Шарыпово, магистрант 1 курса
факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: ruzilyagumerova899@mail.ru

Гурова А. И. – студентка 5 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: anastasiya-gurova-2001@mail.ru

Демидова А. Е. – магистрант 2 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: alenkamart993@gmail.com

Диковская О. С. – учитель начальных классов, МБОУ СШ № 97 г. Железногорск; магистрант
1 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: oksana.com555777@gmail.com

Евдокимова Е. А. – студентка 5 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: bonnywe_1@mail.ru

Еросенко А. О. – студентка 5 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: erosenko.anna@mail.ru

Заблоцкая Н. А. – магистрант 2 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: ninel2407@mail.ru

Землянская Т. В. – магистрант 2 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: erde11@yandex.ru

Кабак Ю. А. – выпускница психолого-педагогического класса, МАОУ СОШ № 157;
e-mail: yurta_85@mail.ru

Карпова Е. А. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: elizavetaalekseevna13@mail.ru

Ковалевская О. В. – учитель начальных классов, МКОУ СОШ № 85 г. Тайшета (Иркутская область);
магистрант 1 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: verbitskaya.999@mail.ru

Колпакова Н. А. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: natkol1702@gmail.com

Комович А. А. – магистрант 1 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: berganna24@mail.ru

Кончук В. Г. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: tori.daf@yandex.ru

Коростелева А. А. – студентка 4 курса, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: nastya.top-top@mail.ru

Ксензова М. Е. – студентка 5 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: ksenzova.maria001@gmail.com

Лихачева А. А. – обручающаяся 11 класса, МАОУ СОШ № 157; e-mail: alisalihachyovaya@yandex.ru

Мамасева Л. В. – магистрант 1 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: mila_m77@mail.ru

Марудо Е. А. – студент 2 курса, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: marmacotar@gmail.com

Мимоходова А. С. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: alinchik2016@gmail.com

Минибаева С. Д. – студентка 5 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: Sabina.Minibaeva@mail.ru

Мишутина М. С. – студентка 3 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: marinamishutina03@gmail.com

Наприенко Д. А. – студентка 5 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: naprienko.dianka@gmail.com

Нагаева А. А. – студентка 5 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: nagaevanasta987@gmail.com

Орехова А. Н. – магистрант 1 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: orexova_2002_07_16@mail.ru

Орлова К. Д. – студентка 5 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: orlova_kristina.dmi@mail.ru

Пирамиди П. К. – обручающаяся 11 класса, МАОУ СОШ № 157;
e-mail: paramidipolina407@gmail.com

Патрихина Н. Ю. – магистрант 1 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: ninel2407@mail.ru

Полина А. Е. – магистрант 1 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: ms.shura2000@mail.ru

Рудь М. В. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: rud.mariya2018@yandex.ru

Савельева П. А. – учитель начальных классов, МАОУ СШ № 159; магистрант 1 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: polina.savelieva2014@yandex.ru

Сарапулова А. Р. – студентка 3 курса, Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького; e-mail: sarapulovaalbina13@gmail.com

Соломатова Т. А. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: tanya.solomatova2016@yandex.ru

Файзулина А. – обручающаяся 11 класса, МАОУ СОШ № 157; e-mail: fajzulina422@gmail.com

Филатова В. А. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: fil_valeri@mail.ru

Черных В. С. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: vcernyh062@gmail.com

Щербакова Е. А. – студентка 3 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: shcherbakovalena13@gmail.com

Яковлева А. А. – студентка 4 курса факультета начальных классов, КГПУ им. В. П. Астафьева;
e-mail: j.nasta@mail.ru

Сведения о научных руководителях

Басалаева М. В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: mariia@kspu.ru

Гладилина Г. Л. – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: gladilina@kspu.ru

Дмитриева Н. Ю. – кандидат философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: karnauyova@kspu.ru

Дуда И. В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: duda@kspu.ru

Загидулина Т. А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: r15zagidulinata@kspu.ru

Кулакова Н. В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: kulakova-nv@kspu.ru

Маковец Л. А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкально-художественного образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: makovez@kspu.ru

Мёдова А. А. – доктор философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: medova@kspu.ru

Мосина Н. А. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: mosina-do@kspu.ru

Окладникова В. Д. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: okladnikova@kspu.ru

Ольхова Ю. В. – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МАОУ СОШ № 157; e-mail: yurta_85@mail.ru

Панкова Е. С. – кандидат биологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: pankova1@kspu.ru

Плеханова Е. М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: plem9@mail.ru

Погребникова Е. Я. – учитель английского языка, МАОУ СОШ № 157; e-mail: pogrel@yandex.ru

Рипинская И. К. – заведующая практикой, Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького; e-mail: ripinskaya@kpk1.ru

Сафонова М. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: safonova@kspu.ru

Серикова Т. Ю. – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-художественного образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: serikova22@kspu.ru

Спиридонова Г. С. – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: spiridonova_gs@kspu.ru

Юденко Ю. Р. – кандидат педагогических наук, декан факультета начальных классов, доцент кафедры теории и методики начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: yudenko@kspu.ru

Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

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

Красноярск, 18–19 апреля 2024 г.

Электронное издание

Редактор *М. А. Исакова*
Корректор *А. П. Малахова*
Верстка *Н. С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 16.07.2024.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 17,1