

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

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

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

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции

Красноярск, 23–24 апреля 2026 г.

Электронное издание

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

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

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

Красноярск, 23–24 апреля 2026 г.

Электронное издание

Красноярск
2026

ББК 74.2
С 568

Редакционная коллегия:

Кандидат филологических наук, доцент
Г.С. Спиридонова (отв. ред.)
Кандидат педагогических наук, доцент
Е.М. Плеханова

С 568 Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 23–24 апреля 2026 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Г.С. Спиридонова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2026. – (Молодежь и наука XXI века). – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-807-9

Сборник материалов конференции посвящен проблемам современного начального образования: его психолого-педагогическим аспектам, формированию и укреплению ценностного отношения младших школьников к малой родине, передовым практикам в достижении образовательных результатов по разным школьным дисциплинам, изучению культурного наследия на этапе начального образования, а также воспитанию и развитию личности через искусство. Материалы конференции адресованы преподавателям, аспирантам, студентам, учителям, практическим психологам и всем интересующимся проблемами педагогики и психологии.

ББК 74.2

ISBN 978-5-00102-807-9

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

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МАЛОЙ РОДИНЕ

Бухгальц Д.Д.

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
ДИАГНОСТИКА И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ..... 8

Жогин В.Ю.

ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ
О КРАСНОЯРСКОЙ ШКОЛЕ ЖИВОПИСИ У ПОДРОСТКОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ 11

Корнилов Д.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ КРАЕ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ
ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР 14

Спирина В.В.

КУЛЬТУРНЫЕ ТОЧКИ ГОРОДА АЧИНСКА
(ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ)..... 17

Фролова О.А.

ТВОРЧЕСТВО ТОЙВО РЯННЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СИБИРСКОГО ПЕЙЗАЖА 20

Чехова Е.Ю.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МУЗЕЕ 23

Раздел 2.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Булгакова М.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 2-х И 4-х КЛАССОВ 27

Головачева А.А.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС:
РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА..... 29

Горбунова А.И.

ОТ УРОКА К УРОКУ: КАК ФОРМИРУЕТСЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ 32

Дылыкова Е.Б.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ РАСШИРЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕМ
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 35

Жукова Т.Н.

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ БУЛЛИНГА
В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 38

Исмаилова К.Ф. ИЗУЧЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	41
Каташева Т.А. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	44
Лукьянчик П.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	47
Матвеева Д.С. ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	49
Моисеенко С.С. МАСКОТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 9–10 ЛЕТ	52
Мокрецова П.Н. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ ДЕТЕЙ-ГЕЙМЕРОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	55
Пенкрат Н.В. ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	58
Перельгина С.М. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА	61
Печенкина М.П. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	64
Пичугин С.С. ПАРАДИГМА ОБНОВЛЕНИЯ: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	67
Разумовская З.О. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕХНОСТРЕССА У ПОДРОСТКОВ	70
Рачина А.А. ОБРАЗ ТЕЛА В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ФАКТОР ОБЩЕГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА.....	73
Ржевская В.П. ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	76
Ружьина В.А. ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	79

Солохина Л.В.

ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ
У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 82

Ярмак Д.Д.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
И ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 85

Раздел 3.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Абрамитова М.А.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 89

Виштак Е.С.

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ» 92

Егорова А.А.

АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ЗНАНИЯ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ
МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ 95

Казакова Р.А.

ФОРМИРОВАНИЕ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА
ПО МЕТОДИКЕ М.Т. СТРИЖАКОВОЙ «ОТ РИСУНКА К БУКВЕ» 98

Лебедева П.А.

КАК ИЗУЧАТЬ ДИАЛОГИЧЕСКУЮ РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ? 101

Маркова Н.Ю.

ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
КАК УСЛОВИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УРОКА 104

Стяжкина Е.П.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 107

Уколова А.Ю.

ОБ АКТУАЛЬНОМ УРОВНЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ 110

Флусова С.А.

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЛЕКСИКИ,
РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩЕЙ ТРАДИЦИОННЫЕ РОССИЙСКИЕ ЦЕННОСТИ 113

Раздел 4.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Алиева А.Н.

ДИДАКТИКА КАК СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ ИСКУССТВА ГРАФИКИ
ОБУЧАЮЩИМИСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 116

Виндоренко Л.А.

РАЗВИТИЕ КОМПОЗИЦИОННЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ
СРЕДСТВАМИ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ 119

Кравцова М.К. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	122
Крохова А.С. ВОЗМОЖНОСТИ ГОРОДЕЦКОЙ РОСПИСИ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	125
Кун Гуан ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ЛИЧНОСТЬ КИТАЙСКОЙ ХУДОЖНИЦЫ ПАНЬ ЮЙЛЯН	127
Паранина А.С. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	130
Пелевина А.В. ПУАНТИЛИЗМ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ЦВЕТЕ	133
Пугачева Е.В. ТРУДНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА ПОДРОСТКАМИ	136
Стаброва Н.А. МУЗЕЙНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	139
Сумарокова Е.Н. СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ОСНОВ КОЛОРИСТИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА. ИЗУЧЕНИЕ ЦВЕТОВЫХ ГАРМОНИЙ	142
Шемелина Е.М. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАСТРОВОЙ И ВЕКТОРНОЙ ГРАФИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	145
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	148
СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ	151

Раздел 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МАЛОЙ РОДИНЕ

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ДИАГНОСТИКА И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

REGIONAL IDENTITY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN:
DIAGNOSTICS AND POSSIBILITIES OF FORMATION
BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGY

Д.Д. Бухгальц

D.D. Bukhgaltz

Научный руководитель С.А. Митасова
Scientific adviser S.A. Mitasova

Красноярск, младший школьный возраст, музейная педагогика, региональная идентичность, художественно-выставочная деятельность.

В статье рассматривается проблема формирования региональной идентичности младших школьников. Актуальность обусловлена поиском эффективных средств воспитания принадлежности к малой родине. Представлены результаты диагностики пятиклассников Красноярска: выявлен разрыв между высокой эмоциональной привязанностью к городу и недостатком знаний и активности. Обоснована роль художественно-выставочной деятельности для развития когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов идентичности. Предложен тематический план занятий с использованием ресурсов музеев, выставочных залов и художественного училища Красноярска.

Krasnoyarsk, primary school age, museum pedagogy, regional identity, art exhibition activities.

The article deals with the problem of forming regional identity in primary schoolchildren. The relevance is due to the need for effective means of fostering a sense of belonging to one's small homeland. The results of a diagnostic study of fifth-graders in Krasnoyarsk are presented: a gap is revealed between high emotional attachment to the city and a lack of knowledge and activity. The role of art and exhibition activities in developing the cognitive, emotional-value, and activity components of identity is substantiated. A thematic plan of classes integrating the resources of museums, exhibition halls, and the art college of Krasnoyarsk is proposed.

В современных социокультурных условиях особую значимость приобретают воспитание у подрастающего поколения чувства принадлежности к родному краю, осознание его культурных и исторических особенностей. Формирование региональной идентичности, понимаемой как сложное явление, включающее когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты [1], выступает важной задачей начального образования. Младший школьный возраст сензитивен для становления базовых социальных представлений и ценностного отношения к окружающему миру [2].

Город Красноярск обладает уникальным культурным потенциалом, включающим музеи, галереи и выставочные пространства, интеграция которых в образовательный процесс может стать эффективным средством воспитания любви

к малой родине. Цель данной работы – выявить и описать уровень сформированности региональной идентичности младших школьников, а также предложить способы ее развития средствами художественно-выставочной деятельности.

Базой исследования выступило МАОУ «КУГ № 1 Универс» г. Красноярск. Констатирующий эксперимент проведен в 5-м «В» классе (24 обучающихся). Диагностический инструментарий включал три методики: «Незаконченное предложение» Н.Е. Щурковой (когнитивный компонент), «Мое отношение к малой родине» Т.М. Масловой (эмоционально-ценностный компонент) и «Я – патриот» Т.М. Масловой (деятельностный компонент) [3].

Анализ показал неравномерность развития компонентов региональной идентичности. Наиболее развит эмоционально-ценностный компонент: 58,3 % учащихся имеют высокий уровень привязанности к Красноярску. Когнитивный компонент слабее: лишь 29,2 % обладают системными знаниями на высоком уровне, 50 % – на среднем уровне. Самый проблемный – деятельностный компонент: 45,8 % демонстрируют низкую готовность к участию в жизни региона. Общий уровень идентичности – средний с тенденцией к низкому, что подтвердило гипотезу исследования.

Выявленный разрыв между эмоциональным восприятием и реальными знаниями и действиями требует целенаправленной педагогической работы. Эффективным средством выступает интеграция художественно-выставочной деятельности, позволяющая соединить эмоциональное, познавательное и деятельностное начало. Методологическую основу разработанной серии занятий составили: краеведческий подход (содержательно-тематическая основа); метод углубленного изучения конкретных ситуаций (анализ творчества местных художников, истории памятников); проектный метод (создание творческого продукта); диалогические и нарративные приемы (развитие рефлексии); методы музейной педагогики и визуализации (создание «Культурной карты») [2; 4].

На основе этих подходов создан тематический план из 10 занятий (в рамках внеурочной деятельности), включающий знакомство с ключевыми культурными пространствами Красноярска: «Введение в образ города», виртуальное путешествие в Красноярский краевой краеведческий музей, изучение творчества Б. Рязова, знакомство с МВЦ «Площадь Мира» и художественным училищем им. В.И. Сурикова, анализ выставок и памятников, а также итоговый проект «Моя карта культурного Красноярска». Каждое занятие направлено на комплексное развитие всех компонентов идентичности через сочетание теоретического материала, творческой практики и рефлексии.

Исследование показало, что формирование региональной идентичности младших школьников требует преодоления разрыва между эмоциональным отношением к малой родине и недостатком знаний и активности. Систематическое ознакомление с художественно-выставочной деятельностью Красноярска через интеграцию краеведческого, проектного и диалогового подходов обеспечивает гармоничное развитие всех компонентов идентичности.

Библиографический список

1. Данилова А.Н., Соколов А.М., Шубович М.М. Региональная идентичность как бренд современного школьного образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-identichnost-kak-brend-sovremennogo-shkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.07.2026).
2. Маслова Т.М. Формирование патриотических качеств у младших школьников: диагностика и развитие // Начальная школа. 2018. № 4. С. 42–47.
3. Особенности гражданско-патриотического воспитания младших школьников в условиях ФГОС // Инфоурок: [сайт]. URL: <https://infourok.ru/osobennosti-grazhdansko-patrioticheskogo-vozpitaniya-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-fgos-5034558.html>
4. Щуркова Н.Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики. М.: Педагогическое общество России, 2001.

ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О КРАСНОЯРСКОЙ ШКОЛЕ ЖИВОПИСИ У ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ

THE IMPORTANCE OF TEACHING TEENAGERS ABOUT THE KRASNOYARSK SCHOOL OF PAINTING IN ART CLASSES

В.Ю. Жогин

V.Y. Zhogin

Научный руководитель **Д.В. Прудников**
Scientific adviser D.V. Prudnikov

Живопись, красноярская школа живописи, творческие биографии, формирование знаний, художники Красноярского края.

В статье раскрываются сущность понятия «красноярская школа живописи» и значимость формирования знаний о ней. Прилагается описание тематического плана занятий по изобразительному искусству, направленного на формирование данных знаний на примере изучения творческих биографий художников Красноярского края.

Painting, Krasnoyarsk school of painting, creative biographies, formation of knowledge, artists of the Krasnoyarsk Territory.

The article explores the essence of the concept of the “Krasnoyarsk School of Painting” and the importance of developing knowledge about it. It outlines a thematic lesson plan for visual arts education aimed at fostering such knowledge through the study of the creative biographies of artists from the Krasnoyarsk region.

Школа живописи – художественное направление, течение, представленное группой учеников и последователей какого-либо художника (например, венециановская школа) либо группой художников, близких по творческим принципам и художественной манере (например, строгановская школа иконописи). Термин «школа» применяется также к живописи, скульптуре, архитектуре города или определенной области в случае, если их своеобразие ярко выражено и имеет более или менее точные стилистические и хронологические границы (например, новгородская школа, болонская школа), или к национальному искусству целой страны (голландское искусство, фламандское искусство), отличающемуся яркими своеобразными чертами [1, с. 209].

Красноярская школа живописи представляется разнообразием художественных течений и стилей, преемственностью поколений красноярских художников – от В.И. Сурикова и его ученика Д.И. Каратанова до современных живописцев, таких, например, как К.С. Войнов. Живописная школа Красноярска напрямую связана с Красноярской организацией Союза художников. История Красноярского Союза художников начинается с создания в 1905 г. первого Товарищества

художников. У его истоков стояли живописцы Костылев, Шестаков, Козлов, Владимиров. Они открыли в городе классы живописи и рисования, устраивали выставки картин [2, с. 7].

В 1910 г. в Красноярске открылась первая в Сибири рисовальная школа, в организации которой участвовал Василий Иванович Суриков. Многие выпускники школы впоследствии становились известными в Сибири и в России художниками. В 1935 г. состоялось первое собрание красноярских художников, на котором было принято решение о создании краевого отделения Союза художников СССР. В апреле 1940 г. Красноярская организация была официально утверждена и зарегистрирована в Москве как Красноярское краевое отделение Союза советских художников (ССХ). Первым председателем стал Андрей Сергеевич Шестаков [3].

Живопись Красноярского края является своеобразным окном в душу региона, позволяя зрителям ощутить величие бескрайних лесов, таинственных рек и величественных гор. Через свои работы художники передают не только красоту природы, но и культурные традиции, фольклорные мотивы и историю различных народов Сибири. Живопись художников Красноярского края служит важным инструментом для формирования знаний о красноярской школе живописи, которая создает представление об идентичности региона через искусство.

Для определения актуального уровня сформированности знаний о красноярской школе живописи были выделены критерии: знания основных этапов формирования красноярской школы живописи, творчества художников Красноярска, жанров и стилистики красноярской школы живописи. На основе данных критериев созданы три блока заданий, включающих тестовые, с развернутым ответом эссе. Задания констатирующего эксперимента поделены на уровни: низкий, средний, высокий.

Опытно-экспериментальная работа была организована в КГБОУ «Красноярский кадетский корпус имени А.И. Лебедея» г. Красноярска. В эксперименте принимало участие 20 человек (1-й класс).

При измерении актуального уровня сформированности знаний о красноярской школе живописи по 3 критериям было выявлено преобладание низкого уровня сформированности знаний с тенденцией к среднему. Он характеризуется умением запоминать информацию об основных этапах формирования красноярской школы живописи, о биографиях и творческом пути художников Красноярского края, частично анализировать предложенную информацию, низким уровнем способности к аргументации своей точки зрения, отсутствием умения оценивать уникальность каждого стиля и жанра в творчестве художников Красноярского края.

По результатам констатирующего эксперимента выявлен низкий уровень сформированности знаний о красноярской школе живописи у испытуемых.

Нами был разработан тематический план занятий, направленных на формирование знаний о красноярской школе живописи в процессе изучения творческих биографий художников Красноярска. Он включает в себя 9 занятий длительностью 1,5 часа, в ходе которых обучающиеся знакомятся с жизнью и творчеством красноярских художников (В.И. Сурикова, Д.И. Каратанова, А.П.

Лекаренко, А.Г. Поздеева, А.Я. Климанова, Т.В. Ряннеля, Ю.И. Худоногова, К.С. Войнова). Каждое занятие состоит из трех этапов: теоретическая часть, восприятие произведений искусства, практическая часть. Обучающиеся выполняют практические задания, целью которых является закрепление изученного материала. Они представлены в различных видах: создание коллективного абстрактного панно в смешанной технике, композиционная стилизация произведений, коллективная работа «Сибирский пейзаж в технике пазла», создание творческой работы в стилистике художника, квест-игра «Собери пейзаж», разработка плакатов, стенгазет.

Мы считаем, что предложенные в нашем тематическом плане занятия по изобразительному искусству будут способствовать формированию знаний о красноярской школе живописи и станут неотъемлемой частью расширения культурного кругозора подростков.

Библиографический список

1. Полевой В.М. Популярная художественная энциклопедия: в 2 т. М.: Советская энциклопедия, 1986. Т. 1. 447 с.
2. Бородина М.А., Москалюк М.В., Серикова Т.Ю., Филимонова Е.В. Современное красноярское искусство. Поиски и открытия: альбом / под общ. ред. С.В. Форостовского. Красноярск: КАСС, 2025. 292 с.
3. Официальный сайт Министерства культуры Красноярского края. Краевое государственное автономное учреждение культуры «Дом искусств». URL: <https://domiskusstv24.ru/soyuzy-hudozhnikov/> (дата обращения: 13.07.2026).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ КРАЕ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

DEVELOPING CHILDREN'S 9–10-YEAR-OLD UNDERSTANDING OF THEIR NATIVE REGION THROUGH INTERACTIVE GAMES

Д.А. Корнилов

D.A. Kornilov

Научный руководитель Г.В. Михеева
Scientific adviser G.V. Mikheeva

Интерактивные игры, младший школьный возраст, представления, патриотическое воспитание, родной край.

Статья посвящена проблеме формирования представлений о родном крае у детей младшего школьного возраста посредством использования интерактивных игр. Представлены элементы методики, ориентированной на формирование данных представлений.

Interactive games, primary school age, ideas, patriotic education, native land.

This article is devoted to the problem of forming ideas about the native land in children of primary school age through the use of interactive games. Presents elements of the developed methodology aimed at forming these ideas.

Проблема патриотического воспитания является одной из приоритетных в современной системе образования и закреплена в ряде нормативных документов, включая федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [1] и Федеральную образовательную программу начального общего образования (ФОП НОО) [2]. В данных документах подчеркивается необходимость формирования у обучающихся чувства сопричастности к родному краю, его истории, культуре и природе, что выступает основой становления гражданской идентичности личности.

Воспитание патриотических качеств личности начинается с формирования представлений о родном крае, которые необходимы для осознания более широких категорий, таких как «Родина» и «гражданственность». В научной литературе представления рассматриваются как сложное психологопедагогическое образование, включающее когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты [3].

Когнитивный компонент связан с системой знаний о родном крае, эмоциональный – с переживаниями и отношением к нему, а деятельностный – с готовностью к практическим действиям. При этом формирование представлений невозможно свести исключительно к передаче знаний, поскольку они являются результатом интеграции опыта, эмоций и деятельности личности [3].

Младший школьный возраст (9–10 лет) является сензитивным для формирования представлений о родном крае, так как в данный период активно

развивается познавательная сфера, формируются ценностные ориентации и усиливается интерес к окружающему миру [4]. Однако анализ образовательной практики показывает, что в процессе обучения преобладают методы, ориентированные преимущественно на передачу знаний, что ограничивает развитие эмоционального и деятельностного компонентов.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью комплексного формирования представлений о родном крае и недостаточной эффективностью традиционных методов обучения, ориентированных на репродуктивное усвоение знаний. В качестве одного из эффективных средств разрешения данного противоречия мы предлагаем интерактивные игры.

Интерактивные игры обладают значительным педагогическим потенциалом, поскольку они обеспечивают включение учащихся в образовательный процесс, способствуют формированию устойчивого интереса к изучаемому материалу, создают условия для взаимодействия и сотрудничества [5]. Добавим, что игровая деятельность в силу своей специфики будет влиять и на эмоциональный, и на деятельностный компоненты формируемых представлений.

В рамках исследования разработан комплекс интерактивных игр, направленных на формирование представлений о родном крае у учащихся 3 класса. В рамках нашего исследования под родным краем понимается Архангельская область. Игры охватывают различные содержательные линии: природу региона, его географические особенности, культуру, традиции и другие. Рассмотрим подробнее отдельные игры.

В рамках интерактивной игры «Северное лото» учащиеся сначала выступают в роли исследователей, изучающих фауну региона. На подготовительном этапе учащиеся делятся на группы и получают карточки с изображениями животных и информационные материалы. В ходе работы они изучают особенности животных и представляют результаты работы классу. Информация, представленная учащимися, ложится в основу используемых далее игровых карточек. На главном этапе работа строится вокруг готовых карточек с полями. Один из участников игры зачитывает описание животного, а участники должны определить, о каком животном идет речь, и отметить его на поле своей карточки, соотнося описание и изображение и аргументируя свой выбор. Данная игра позволяет задействовать все три компонента представлений, так как дети не только работают с информацией и получают новые знания, но также делают это с интересом в рамках практической деятельности.

Интерактивная игра «Совет геральдистов» сфокусирована на изучении региональной символики. На подготовительном этапе учащиеся получают изображения элементов герба и их описания, в рамках работы с которыми осваивают теорию, анализируя отдельные элементы герба и их значения, что формирует первичное понимание геральдической символики. На основном этапе предполагается творческое проектирование, в рамках которого дети выступают в роли геральдистов, создают герб, используя знакомые элементы, и представляют

результат работы классу, что обеспечивает переход узнавания отдельных знаков и элементов к их осмыслению и интерпретации. Аналогично начиная с подготовительного этапа идет работа над когнитивным и эмоциональным компонентами, что связано не только с освоением знаний, качающихся символики региона, но и с интересом к ним и их значению, культурному смыслу, который они несут. Работа в рамках творческой деятельности также позволяет включить деятельностный компонент.

Представленные игры демонстрируют возможности интерактивных методов. Их использование обеспечивает включение учащихся в активную познавательную деятельность, формирует эмоциональное отношение к изучаемому материалу и создает условия для практического применения знаний. Интерактивные игры позволяют реализовать комплексный подход к формированию представлений, охватывающий все компоненты.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№286-от-31.05.2021-ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 14.07.2026).
2. Федеральная образовательная программа начального общего образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372) // Консорциум КОДЕКС: Электронный фонд правовых и нормативно технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301798824> (дата обращения: 14.07.2026).
3. Хайбулина Э.И. Формы и сущность представлений: психологический подход [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-suschnost-predstavleniy-psihologicheskij-podhod> (дата обращения: 20.03.2026).
4. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 264–265.
5. Курышева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-kontekste-samorealizatsii-lichnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 21.03.26).

КУЛЬТУРНЫЕ ТОЧКИ ГОРОДА АЧИНСКА (ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

CULTURAL POINTS OF THE CITY OF ACHINSK (ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES)

В.В. Спирина

V.V. Spirina

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

Видео контент, младшие школьники, проектная деятельность, региональный компонент.
В статье рассматривается методика организации проектной деятельности младших школьников, направленной на изучение культурных достопримечательностей города Ачинска. Автор предлагает поэтапный план работы (от выбора темы до публикации готового видеоролика), включающий самостоятельный сбор материала, съемку, монтаж и презентацию результатов.

Video content, primary schoolchildren, project activities, regional component.
The article discusses the methodology for organizing project activities for primary schoolchildren aimed at studying the cultural attractions of the city of Achinsk. The author proposes a step-by-step work plan (from choosing a topic to publishing a finished video), which includes independent collection of material, filming, editing, and presentation of the results.

Проектная деятельность представляет собой перспективный способ организации образовательного процесса, нацеленный на развитие самостоятельности учащихся, формирование практических навыков и компетенций. Организация проектов, направленных на изучение культурного наследия города, способствует воспитанию патриотизма, развитию интереса к истории своего края и формированию творческого потенциала учеников.

Цель настоящей статьи – предложить педагогам начальной школы методику организации проектной деятельности, связанной с изучением основных культурных точек города Ачинска.

Проектная работа направлена на активизацию познавательной активности школьников путем вовлечения их в решение реальных проблем и выполнение конкретных заданий. Основная задача состоит в создании условий для самостоятельного приобретения учащимися необходимых знаний и навыков.

Организация проектной деятельности предполагает следующие этапы.

1. Определение цели и задач проекта.
2. Формирование групп участников.
3. Подбор необходимой литературы и материалов.
4. Проведение исследований, экскурсий, бесед с местными жителями.
5. Обработка полученных результатов.
6. Презентация итогового продукта [1].

Для успешного осуществления мероприятий рекомендуется привлекать учителей-предметников, библиотекарей, представителей общественных организаций и краеведов.

Одним из возможных направлений проектной деятельности является исследование культурной среды города Ачинска. Ученики могут изучать историю архитектурных памятников, музеев, театров и исторических мест, знакомясь с жизнью выдающихся деятелей науки, культуры и искусства, связанных с городом.

Примеры объектов изучения: собор Казанской иконы Божией Матери; Дом купца Максимова; Краеведческий музей; Ачинский музейно-выставочный центр; Аллея Героев; Мемориал Победы.

Практическими результатами таких проектов могут стать публикации статей в школьных газетах, выступления на конференциях, участие в конкурсах и фестивалях, разработка виртуальных туров и мультимедийных презентаций.

Цель проекта: развитие творческих способностей и информационной грамотности детей посредством самостоятельной разработки и съемки видеоконтента о значимых местах и объектах города Ачинска.

Этапы реализации проекта

Этап 1. Выбор тематического направления (раз в месяц). Каждый месяц выбирается новая культурная точка или достопримечательность города Ачинска.

Этап 2. Сбор материала и подготовка сценария. Дети самостоятельно собирают информацию о выбранной точке, посещают ее, делают фотографии и продумывают сценарий будущего ролика. Важно включить в сюжет интересные факты, историческую справку и личное восприятие ребенка.

Этап 3. Создание визуального ряда и видеомонтаж. Под руководством педагогов дети осваивают технику видеосъемки, выбирают ракурсы и световые решения, учатся грамотно снимать материал на смартфон или камеру, изучают основы монтажа.

Этап 4. Презентация и публикация. Готовое видео демонстрируется в классе, школе или размещается на официальном канале школы в социальных сетях. Родители приглашаются на просмотр и обсуждение результата.

Образовательные эффекты:

- развитие коммуникативных навыков и умения структурировать информацию.
- повышение мотивации к изучению истории и культуры родного города.
- овладение современными технологиями обработки и распространения информации.
- формирование ответственности и умения работать в команде сверстников [2; 3].

Предложенная схема универсальна и легко адаптируется под любые населенные пункты. Использование современных технологий позволяет расширить возможности презентации полученных результатов и повысить мотивацию младших школьников к участию в культурно-просветительной деятельности.

Таким образом, предлагаемый подход к организации проектной деятельности способствует эффективному решению задач воспитания, образования и социализации подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Иванова Е.В., Скрипова Ю.Ю. Формирование функциональной грамотности младших школьников в процессе решения проектной задачи по созданию виртуальных краеведческих экскурсий // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 5 (51). С. 194–202.
2. Кулакова Н.В., Веккессер М.В., Ростова М.Л. Использование приема «озвучивание мультфильмов/видеофильмов» в процессе развития лингвистических способностей обучающихся начальной школы // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 37–46.
3. Кулакова Н.В., Аверина И.А. Озвучивание мультфильмов как средство развития коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции в рамках IV
4. Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», Красноярск, 13–14 ноября 2015 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 214–218.

ТВОРЧЕСТВО ТОЙВО РЯННЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СИБИРСКОГО ПЕЙЗАЖА И ЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

THE WORK OF TOIVO RYANNEL
IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT
OF THE SIBERIAN LANDSCAPE
AND ITS EDUCATIONAL POTENTIAL

О.А. Фролова

O.A. Frolova

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

В.И. Суриков, Д.И. Каратанов, поэтическое начало в живописи, природа Сибири, эпический пейзаж.

В статье анализируются особенности сибирского пейзажа как самостоятельного художественного явления в исторической перспективе. Основное внимание уделено формированию индивидуального стиля Тойво Васильевича Ряннеля, его роли как «певца Сибири» и вкладу в развитие красноярской пейзажной живописи.

V.I. Surikov, D.I. Karatanov, the poetic element in painting, the nature of Siberia, epic landscape.
This article analyzes the characteristics of the Siberian landscape as an independent artistic phenomenon from a historical perspective. The focus is on the development of Toivo Vasilyevich Ryannel's individual style, his role as a “singer of Siberia”, and his contribution to the development of Krasnoyarsk landscape painting.

Пейзаж – это жанр, посвященный воспроизведению естественной или измененной человеком природы. Если история европейского пейзажа насчитывает столетия, то становление сибирского пейзажа как самостоятельного явления произошло совсем недавно. Самые первые изображения природы Сибири, созданные участниками русских экспедиций XVII–XVIII вв., носили скорее этнографический, нежели художественный характер. В первой половине XIX в., в период ссылки декабристов, Сибирь в живописи представала как романтическое, но чужеродное «иное» пространство, что не позволяло говорить о формировании подлинно сибирской школы пейзажа [1]. Долгое время произведения, созданные на сибирской земле, были лишь «пейзажами Сибири», но не несли в себе той уникальной идеи, мироощущения, которое отличает подлинное региональное искусство. Истинный перелом наступил в творчестве В.И. Сурикова, который интуитивно, благодаря самой сибирской природе, сломал академические каноны и заложил фундаментальные принципы организации пространства, ставшие основой для последующих поколений художников [2].

Наиболее интересным для нас является вопрос о том, как эти принципы получили дальнейшее развитие в творчестве художников XX в. Среди них одной из значимых фигур является Тойво Васильевич Ряннель, заслуженно названный «певцом Сибири». Его наследие представляет собой уникальный сплав лирического и эпического начал, а индивидуальный стиль стал не просто продолжением суриковской традиции, но и ее качественным обогащением. Актуальность исследования определяется необходимостью осмысления вклада Ряннеля в формирование «сибирского пейзажа» как целостного эстетического феномена, выявления специфических особенностей его художественного языка, которые позволили ему создать образ Сибири, узнаваемый и близкий зрителю.

Вектор, заданный Суриковым, определил фундаментальные особенности искусства Сибири на век вперед. Художники, родившиеся здесь, формировали мощную художественную среду [2]. Тойво Ряннель, пройдя через «школу природы», испытывая влияние В.И. Сурикова и Д.И. Каратанова, сформировал свой уникальный художественный стиль. Ключевым этапом в становлении его как художника-пейзажиста стала работа в Енисейской топогеодезической экспедиции. Специфика работы позволила ему наблюдать природу в любое время суток и при различных состояниях, от ранней весны до поздней осени. Именно в этюдах того времени, по мнению исследователей, наметились особенности его живописной манеры, отличающейся оригинальностью композиции и смелостью живописных решений [3].

Первая особенность творчества Ряннеля – это глубокий синтез эпического и лирического. В 1950–1960-е гг., которые можно назвать Саянским периодом, художник переходит от накопления отдельных наблюдений к синтезу и обобщению. Саяны стали для него «ареной утверждения эстетической программы» [3]. В работах этого периода в полную силу развернулось его живописное дарование. Мастер создает жизнеутверждающие полотна, полные величавой торжественности и покоя, вызывающие чувство счастья и волнения. Его пейзажи всегда несут мысль, идею, основываясь на «притчах и легендах», которые, по его мнению, содержат «непреходящие вечные темы» [3].

Вторая особенность связана с уникальным подходом к композиции и колориту, продиктованным самим характером сибирской природы. Ряннель, как и Суриков, использовал принцип композиционного построения, позволяющий охватить большие пространства, передать широту и масштабность сибирских просторов. Художник утверждал, что «сама природа чиста по краскам», и потому в его работах нет грязных тонов. Бесконечное многообразие оттенков цвета, вариации освещения наполняют его картины жизнью и динамикой, передавая чувство необычайного богатства мира [3].

Третья особенность – тесная связь живописи и поэтического слова, а также уникальная техника письма. Сам Ряннель отмечал, что живопись и поэзия живут в нем рядом, и это родство определило лирическую тональность многих его работ [4]. В его пейзажах природа предстает не просто фоном, а источником глубоких переживаний и открытий. Художник выработал свой индивидуальный стиль,

легко узнаваемый среди работ других авторов. В акварелях и темпере это легкие, быстрые мазки, создающие ощущение воздушности и сказочности; в масляной живописи – пастозная, энергичная работа кистью, передающая мощь и фактуру горных хребтов и таежных массивов.

Мы полагаем, что творчество Тойво Васильевича Ряннеля имеет большой образовательный потенциал. Его изучение способствует формированию общей культуры школьников по нескольким причинам: оно приобщает к природе Сибири; изучение биографии художника помогает сохранять историческую память; изображенные им советские стройки и городские пейзажи прошлого века устанавливают культурную связь с советским наследием. Наконец, через образ самого художника школьники могут познакомиться с традициями красноярской школы живописи, его соратниками, современными художниками, а также с художественными музеями и коллекциями как неотъемлемой частью нашей культуры.

Творчество Тойво Васильевича Ряннеля, развивающее традиции сибирского пейзажа, заложенные В.И. Суриковым, отличается уникальным синтезом эпического и лирического начал, самобытной композицией и колоритом, а также глубокой связью живописи с поэтическим словом. Обращение к его наследию через приобщение к природе Сибири, историческую память, культурную связь с советским Красноярском и знакомство с региональной художественной традицией выступают действенным образовательным и просветительским средством для формирования культурной идентичности школьников.

Библиографический список

1. Белоусова-Лебедева В.А. Сибирский пейзаж-термин и явление // XI Сибирские искусствоведческие чтения «Сибирский пейзаж: от топа к типу, от мотива к художественному образу». Красноярск: Поликор, 2018. С. 16–19.
2. Безызвестных Е.Ю. Пластические основы красноярской пейзажной живописи // XI Сибирские искусствоведческие чтения «Сибирский пейзаж: от топа к типу, от мотива к художественному образу». Красноярск: Поликор, 2018. С. 13–16.
3. Давыденко И.М. Тойво Васильевич Ряннель. Любляна (Словения): Tiskarina Ljubljna, 1991. 144 с.
4. Поэт и художник – Сибири певец: методико-библиографические материалы к 100-летию Тойво Ряннеля / сост. Л.В. Куделина. Красноярск, 2021. 28 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МУЗЕЕ

PECULIARITIES OF APPLYING MUSEUM PEDAGOGY METHODS IN AN ART MUSEUM

Е.Ю. Чехова

E.Yu. Chekhova

Научный руководитель А.А. Медова
Scientific advisor A.A. Medova

Культурная осведомленность, младшие подростки, музейная педагогика, художественный музей, цифровые технологии.

В статье раскрывается сущность музейной педагогики как научной дисциплины и практической деятельности. Анализируются специфические методы работы с подлинниками, характерные для художественного музея.

Cultural awareness, young adolescents, museum pedagogy, art museum, digital technologies.

The article examines the peculiarities of applying museum pedagogy methods in an art museum. It reveals the essence of museum pedagogy as a scientific discipline and practical activity. The specific methods of working with originals typical of an art museum.

Современное развитие системы образования характеризуется активным поиском эффективных форм и методов приобщения подрастающего поколения к культурному наследию. Особое значение в этом процессе приобретает музейная педагогика, которая выступает не только как инструмент передачи знаний, но и как средство формирования культурной идентичности, эмоциональноценностного отношения к искусству и активной гражданской позиции [1, с. 15]. Художественные музеи, обладая уникальными коллекциями предметов искусства, предоставляют широкие возможности для реализации музейно-педагогических программ, ориентированных на разные возрастные категории. Цель данной статьи – выявить и охарактеризовать особенности применения методов музейной педагогики в художественном музее.

Музейная педагогика как научная дисциплина начала формироваться в начале XX в., однако активное развитие получила во второй его половине. Б.А. Столяров определяет музейную педагогику как «междисциплинарную область научного знания, формирующуюся на стыке педагогики, психологии, музееведения и искусствоведения, предметом которой являются закономерности музейно-педагогической деятельности» [2, с. 16]. Ее главная задача – создание условий для личностного развития человека через включение его в музейную среду и взаимодействие с произведениями искусства.

Специфика художественного музея оказывает влияние на выбор методов музейно-педагогической работы. В отличие от краеведческих или исторических музеев, где экспонаты часто выполняют иллюстративную функцию, в художественном музее главным объектом выступает произведение изобразительного искусства – подлинник, обладающий эстетической ценностью и эмоциональной силой воздействия. Поэтому методы работы должны быть направлены на формирование навыков восприятия, анализа и интерпретации художественного образа [3, с. 64].

Творческие мастерские – метод, который предполагает активную художественно-практическую деятельность учащихся в музейном пространстве. В отличие от традиционного урока рисования, мастер-класс в музее строится на непосредственном взаимодействии с подлинниками. Учащиеся выполняют наброски, этюды, копируют фрагменты картин или создают собственные композиции по мотивам увиденного. Как показывают исследования Русского музея, такая форма работы позволяет не только закрепить технические навыки, но и глубже прочувствовать художественный образ, поскольку «рисование с подлинника дает уникальный опыт соприкосновения с мастерством художника» [4, с. 63].

В последние годы все более востребованными становятся интерактивные и игровые методы, в том числе музейные квесты. Квест предполагает командное выполнение заданий, связанных с поиском экспонатов, определением авторов, анализом сюжетов. Этот метод, по наблюдениям практиков, особенно эффективен для работы с младшими подростками (11–13 лет), так как учитывает их возрастные особенности: потребность в активной деятельности, интерес к игровым формам, стремление к самоутверждению в группе [5, с. 45]. В ходе квеста учащиеся не только усваивают фактические знания, но и учатся работать в команде, распределять роли, принимать коллективные решения.

Важной особенностью применения методов музейной педагогики в художественном музее является их интеграция с цифровыми технологиями. Виртуальные туры, дополненная реальность, мультимедийные гиды расширяют возможности взаимодействия с экспозицией, делая ее доступной для дистанционного знакомства. Однако, как подчеркивает М.Ю. Юхневич, цифровые технологии должны не заменять, а лишь дополнять живое общение с произведением искусства, поскольку именно непосредственный контакт с подлинником способствует эмоциональному переживанию и личностному присвоению культурных смыслов [6, с. 156].

При организации музейно-педагогической работы необходимо учитывать возрастные особенности аудитории. Для младших подростков (11–13 лет) характерны повышенная эмоциональная чувствительность, интерес к самоидентификации, стремление к самостоятельности, но при этом неустойчивость внимания. Поэтому методы должны быть разнообразными, чередоваться по форме и содержанию, включать элементы игры, диалога и самостоятельного исследования. Эффективно использование проблемных вопросов, которые стимулируют поиск и позволяют подросткам почувствовать себя исследователями [2, с. 204].

Особого внимания заслуживает региональный аспект применения музейной педагогики. Художественные музеи Красноярского края (Красноярский художественный музей им. В.И. Сурикова, Музей художника Б.Я. Рязова) активно разрабатывают программы, направленные на знакомство с творчеством сибирских художников. Включение регионального компонента в музейно-педагогическую деятельность способствует формированию у учащихся чувства гордости за свою малую родину, осознанию ее культурной уникальности [1, с. 112].

Таким образом, применение методов музейной педагогики в художественном музее имеет ряд особенностей. Эффективность музейной педагогики в художественном музее определяется грамотным сочетанием теоретической и практической составляющих, созданием условий для активного взаимодействия с произведением искусства и личностного переживания культурного опыта.

Библиографический список

1. Масленица Е.Н. Музейная педагогика: теоретико-методологические основания: монография / Рос. ин-т культурологии. СПб.: СПбГУКИ, 2006. 216 с.
2. Столяров Б.А. Музейная педагогика: история, теория, практика: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2004. 216 с.
3. Музееведение: учеб. пособие / под ред. Н.А. Никишина. М.: Логос, 2014. 240 с.
4. Из истории образовательной деятельности Русского музея / Столяров Б. А. (сост.). СПб.: ГРМ, 2010. 55 с.
5. Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина // Культурологический подход в музейной педагогике: сб. науч. тр. М., 2002. С. 40–56.
6. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пособие по музейной педагогике / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии. М., 2001. 223 с.

Раздел 2.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 2-Х И 4-Х КЛАССОВ

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF SOCIAL FEARS IN PRIMARY SCHOOL AGE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF GRADES 2 AND 4

М.В. Булгакова

M.V. Bulgakova

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

Личность, младшие школьники, социальные страхи, страхи.

В статье представлены результаты сравнительного исследования учащихся 2-х и 4-х классов, выявляющего качественные изменения в структуре и выраженности социальных страхов.

Personality, primary schoolchildren, social fears, fears.

The article presents the results of a comparative study of students in grades 2 and 4, revealing qualitative changes in the structure and severity of social fears.

По мере роста и развития ребенка усложняется структура его психики. Страхи, основанные на инстинкте самосохранения, приобретают социальный характер, становятся социально опосредованными [1]. Школьник впервые проживает ситуацию оценки собственных результатов учебной деятельности [2].

Говоря о социальных страхах, мы понимаем, что связаны они с развитием мышления и восприятия.

С точки зрения Е.Е. Алексеевой, больше всего страху подвержены дети восприимчивые, легко поддающиеся влиянию, эмоционально чувствительные [3]. По мнению А.И. Захарова, главные социальные страхи детей младшего школьного возраста – это страх не оправдать ожиданий и быть «недостаточно хорошим», а также страх потери родителей, страх ответственности и страх одиночества [4].

На основе анализа научной психологической литературы мы выделили три критерии социального страха: вид, интенсивность и частота. Для диагностики страхов у младших школьников были выбраны следующие методики: проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи»; тест школьной тревожности Б. Филлипса; наблюдение, целью которого является выяснение частоты проявления страхов.

Было установлено, что во втором классе детям присущи в основном фантазийные и образные страхи, например страх темноты, кошмаров, животных. Мы предполагаем, что это связано с активной работой воображения. К четвертому классу страхи эволюционируют к внутренне направленным и социально

обусловленным. Можно предположить, что это связано с ростом значимости социальных взаимоотношений, личным уровнем саморегуляции и развитием абстрактного мышления. При анализе рисунков мы выявили, что в сравнении со 2-м классом уровень страхов в 4-м классе остается достаточно высоким.

По результатам методики «Тест школьной тревожности Б. Филлипса» в прогрессии от 2-го к 4-му классу наблюдается рост по шкалам, характеризующим конкретные социальные страхи, спад наблюдается по двум критериям: общая тревожность в школе и страх ситуации проверки знаний.

Анализируя портреты школьников второго и четвертого классов с выраженными социальными страхами, мы пришли к следующим выводам: они замкнуты, избегают внимания и публичных ответов, имеют ограниченный круг общения, тихую невыразительную речь и пониженную самооценку, остро реагируют на ситуации оценивания. В обоих случаях тревога проявляется телесно, а учебная деятельность становится источником стресса. Однако во втором классе страх выражен открыто – через растерянность, ступор, плаксивость и явную потребность в поддержке взрослого. В четвертом классе тревога становится более скрытой и контролируемой: ребенок выглядит сдержанным и отстраненным, может маскировать страх безразличием, иронией или резкостью и уже частично осознает свои переживания.

Библиографический список

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2007. 310 с.
2. Мухина В. Младший школьный возраст // Развитие личности. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mladshiy-shkolnyy-vozrast> (дата обращения: 14.07.2026).
3. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку: учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2008. 283 с.
4. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. СПб.: КАРО, 2011. 268 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ASD: RESULTS OF A FACTFINDING EXPERIMENT

А.А. Головачёва

A.A. Golovacheva

Научный руководитель С.В. Шандыбо
Scientific adviser S.V. Shandybo

Младшие школьники, младшие школьники с РАС, развитие эмоционального интеллекта, уровень развития эмоционального интеллекта, эмоциональный интеллект.

В статье представлены теоретический обзор понятия «эмоциональный интеллект младшего школьника, в том числе с РАС», критерии и показатели уровня развития эмоционального интеллекта младшего школьника, в том числе и с РАС, результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня развития эмоционального интеллекта младшего школьника, в том числе и с РАС.

Primary school students, primary school students with ASD, development of emotional intelligence, level of emotional intelligence development, emotional intelligence.

Abstract. The article presents a theoretical review of the concept of «emotional intelligence of primary school students, including those with ASD», criteria and indicators of the level of development of emotional intelligence of primary school students, including those with ASD, the results of a ascertaining experiment to identify the level of development of emotional intelligence of primary school students, including those with ASD.

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» вошло в научный оборот благодаря Дж. Майеру и П. Саловею в 1990 г. Исследователи определяют эмоциональный интеллект как «разновидность социального интеллекта, затрагивающую способность индивида отслеживать свои и чужие эмоции и чувства» [1].

Это понятие подробно рассматривалось в работах Д. Гоулмана, который выделил основные компоненты эмоционального интеллекта: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, коммуникативные навыки [2]. В наше время С.А. Коротких выделила следующие составляющие эмоционального интеллекта: восприятие эмоций, понимание эмоций, идентификация эмоций, поведение, соразмерное переживаемым эмоциям [3].

Л.В. Шаргородская среди особенностей развития эмоционального интеллекта у детей с РАС выделяет ключевые проблемы в общении и учебной деятельности: сложность в распознавании и управлении эмоциями, трудности в идентификации и выражении эмоций и в восприятии эмоций других людей, проблемы в регуляции собственного эмоционального состояния [4].

В исследовании И.Н. Мещерякова выделены когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты эмоционального интеллекта [5]. На основании данной классификации мы в рамках нашего исследования сформулировали критерии уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Под когнитивным критерием мы понимаем способность анализировать и интерпретировать эмоции; под эмоциональным критерием – способность распознавать и выражать эмоции; поведенческий критерий нами понимается как реакция на эмоциональные ситуации и эмпатия.

Исходя из выделенных критериев уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников, нами были подобраны диагностические методики: «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго), «Что-почему-как» (М.А. Нгуен) и «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» (Е.И. Изотова).

В рамках изучения уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников нами был организован констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 23 обучающихся 4-го класса двух общеобразовательных организаций города Красноярск (КГБОУ «Красноярская школа № 11» и МБОУ СОШ № 157 г. Красноярск). При этом среди них 2 обучающихся с РАС (по заключению ПМПК, образовательный маршрут 8.2) и 21 обучающийся с нормотипичным развитием.

По итогам исследования были получены следующие результаты. У большинства учащихся с нормотипичным развитием зафиксировано преобладание среднего уровня развития эмоционального интеллекта. В частности:

- по когнитивному критерию 81 % обучающихся со средним уровнем развития, который характеризуется не всегда верным анализом эмоциональных состояний и причин их возникновения, знанием базовых эмоций, но незнанием сложных эмоциональных состояний, использованием при описании эмоций самых простых слов;

- по эмоциональному критерию 76 % обучающихся продемонстрировали средний уровень развития эмоционального интеллекта, что характеризуется неустойчивым умением осознавать и понимать собственные эмоции и эмоции других и трудностями с определением сложных эмоций;

- по поведенческому критерию выявлено некоторое количество обучающихся, имеющих высокий и средний уровни развития эмоционального интеллекта. Высокий – 43 % – показывает, что младшие школьники умеют адекватно эмоционально реагировать в различных ситуациях и проявлять сочувствие и сопереживание. Средний уровень – 38 % – характеризуется тем, что ребенок не всегда адекватно реагирует на ситуацию, иногда затрудняется выразить собственные эмоции и понимать чужие.

У младших школьников с РАС зафиксированы низкие показатели по всем критериям развития эмоционального интеллекта. Выполняя диагностические задания, такие дети давали простые и понятные определения и характеристики, у них преобладали односложные ответы. Обучающиеся с РАС в ходе исследования часто использовали невербальную речь (мимику, жесты, позы). Некоторые ответы формулировали опираясь на свои увлечения.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты по диагностике уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников показали, что у обучающихся с РАС наблюдаются затруднения в распознавании и понимании сложных эмоциональных состояний. Эти дети демонстрируют трудности в понимании причин эмоций других людей, затрудняются анализировать ситуации, которые вызывают эмоциональные переживания, также у них вызывают сложности ситуации, требующие проявления и выражения эмпатии.

Библиографический список

1. Mayer John. D., Salovey P. what is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications, ed. by p. Salovey, D. Slater. New York Perseus Books, 1997. P. 3–31.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
3. Коротких С.А. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников // Молодой ученый. 2025. № 28 (579). С. 56–59. URL: <https://moluch.ru/archive/579/127592>. (дата обращения: 10.07.2026).
4. Шаргородская Л.В. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Журнал педагогических исследований: Коррекционная педагогика. 2017. Т. 2, № 2. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/16315/view> (дата обращения: 10.07.2026).
5. Мещеряков И.Н. Эмоциональный интеллект и его развитие. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. пед. ун-та, 2013. 207 с.

ОТ УРОКА К УРОКУ: КАК ФОРМИРУЕТСЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ

FROM LESSON TO LESSON: HOW THE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IS FORMED

А.И. Горбунова

A.I. Gorbunova

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

Дидактогеня, коммуникативная толерантность, социально-психологический климат, стиль преподавания, стратегии поведения в конфликте.

Статья исследует влияние стиля преподавания на психологический климат в классе. Исследование выявило зависимости между личностными характеристиками учеников и стилями их классных руководителей.

Didactogenia, communicative tolerance, socio-psychological climate, teaching style, conflict behavior strategies.

The article explores the impact of teaching style on the psychological climate in the classroom. The study reveals the dependencies between the personal characteristics of students and the teaching styles of their classroom teachers.

Школьная жизнь – это процесс выстраивания субъектно-субъектных отношений, который сопряжен с успехами и неудачами. Классный руководитель может поддерживать эмоционально комфортную среду в классе, а может, наоборот, делать ее напряженной и бессознательно эту напряженность усугублять. И тогда мы будем наблюдать такое явление, как дидактогеня.

Дидактогеня – это негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя, педагога. Это явление, обусловленное как особенностями личности ученика и учителя, так и негативным воздействием среды. Дидактогеня возникает из-за завышенных требований, неэкологических методов решения конфликтов, неуважения к

ученику, отсутствия поддержки, нарушения педагогического такта и непредсказуемого поведения взрослых. У учеников вследствие дидактогении развивается деформация Я-концепции, повышается тревожность, возникают трудности в общении, теряется интерес к учебе и даже возникает агрессия.

Способность адаптироваться к трудным ситуациям закладывается в семье. А.М. Прихожан отмечает, что если семья благополучная и ребенок находит там защиту, то учитель случайными действиями ему не навредит [1]. В зону риска входят ученики, в чьих семьях отсутствует эмоциональное тепло и забота; ученики с преобладанием мотива «я должен учиться» над мотивом «я хочу учиться»;

ученики, чья деятельность в большинстве случаев монотонная. Ученики, уверенные в своих силах, легче справляются с трудностями и избегают психологического дискомфорта.

Опытный педагог создает благоприятную психологическую среду в классе, используя программы психопрофилактики и просвещения. Однако в этих программах редко говорится о связи стилей преподавания и психологического благополучия учеников. Недостаток знаний у педагогов приводит к ошибкам, которые имеют негативные последствия. А.В. Калягина подчеркивала, что знание стилей преподавания важно для повышения эффективности обучения. Это позволяет преподавателю лучше понимать свои стратегии и выбирать оптимальные методы. Использование различных стилей помогает избежать рутины, выгорания, сохранить мотивацию учеников и открыть новые педагогические возможности [2].

Стилем преподавания называют индивидуальный подход к реализации педагогического процесса, способ взаимодействия учителя с учениками. Педагогический стиль проявляется в общении, реакциях на поведение детей и методах воздействия [3]. Данная статья опирается на классификацию стилей преподавания К. Левина [4]. Педагогические стили формируются в процессе работы и зависят от личных качеств преподавателя, специфики деятельности и условий учебного заведения. Они тесно связаны с методиками преподавания [5]. Учителю важно найти баланс между свободой учеников и дисциплиной, чтобы развивать их самостоятельность и организованность. Неправильные действия педагога могут привести к страху перед школой и учителем, неспособности учеников свободно выражать свои мысли или к отсутствию дисциплины и мотивации к обучению.

В рамках исследования было проведена комплексная диагностика проявления дидактогенных факторов в педагогических стилях учителей. Необходимо было проанализировать две составляющие образовательной экосистемы класса: личность учителя и психологический климат в классе.

Исследование показало, что частое использование учителями стратегии приспособления в конфликтах повышает страх самовыражения у учеников. Эта стратегия, направленная на отсрочку конфликта и продуктивное использование времени урока, сглаживает конфликт через уступки. Однако непредсказуемость реакции педагога из-за отсутствия четких правил приводит к неуверенности учеников, которые избегают рисков, предлагают мало новых идей и чувствуют, что их мнение не важно. Это снижает их мотивацию к самовыражению, самостоятельности и креативности, тормозя развитие.

Также выявлена взаимосвязь страха самовыражения у учеников от категоричности и консерватизма в оценивании со стороны учителя. Педагоги используют такое оценивание для справедливого отношения к ученикам и оптимизации учебного процесса. Жесткие критерии, отсутствие гибкости, преобладание критики, неприятие нестандартных подходов и игнорирование индивидуальности снижают творческий потенциал и мотивацию обучающихся.

Третья взаимосвязь – страх самовыражения из-за неспособности учителя адаптироваться к ученикам. В современных классах, где учителю приходится работать с 35 учениками, сложно принимать во внимание индивидуальные особенности детей. Универсальные методы обучения не учитывают различия в темпераменте, стилях обучения и уровне тревожности, что вызывает у учеников чувство «неправильности» и подавляет их уникальные качества, усиливая тревожность и страх самовыражения.

Учителя разрабатывают свои уникальные стили преподавания. В их деятельности часто проявляются такие элементы, как стратегия приспособления в конфликтах, категоричность в оценивании и неумение адаптироваться к ученикам. Эти аспекты формируются под давлением требований к учебному процессу. Однако благие намерения могут приводить к негативным последствиям для психологического климата в классе.

Библиографический список

1. Прихожан А.М. «Но самое страшное место – у доски» // Первое сентября. 2005. Т. 38. С. 2.
2. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Внутренняя картина дефекта и дидактогении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. №. 198. С. 115–122.
3. Нагорнова А.Ю., Денисова Г.М., Карпеев С.А. [и др.] Основы педагогики и психологии младшего школьника: монография. Ульяновск: УлГПУ. 2012. 329 с.
4. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
5. Жукова Е.В., Погорелова И.Г., Калягин А.Н. Педагогическая техника как один из компонентов мастерства преподавателя высшей школы // Педагогическое образование в Республике Карелия: опыт поколений и перспективы развития. 2009. Т. 85, № 2. С. 125–126.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ РАСШИРЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕМ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

HOMEWORK AND OPPORTUNITIES FOR BROADENING THE UNDERSTANDING OF IT DURING EARLY SCHOOL AGE

Е.Б. Дылыкова

Е.В. Dylykova

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

Домашнее задание, информация, младший школьник, поле представления, социальные представления, установка.

В статье характеризуются особенности представлений о домашнем задании в младшем школьном возрасте и раскрываются возможности расширения этих представлений.

Homework, information, primary schoolchildren, presentation field, presentation, installation.

The article characterizes the nature of perceptions regarding homework among primary school-age children and explores opportunities for broadening these perceptions.

Социальные представления – это сложное когнитивное образование человека, которое связывается с множеством психических явлений, таких как память, убеждения, идеология и верования. Большинство этих когнитивных образований еще не до конца изучены и, скорее всего, не могут быть изучены в принципе [1].

Домашнее задание представляет собой одну из форм учебной деятельности, направленной на усвоение и запоминание изложенного материала, т.е. оно нацелено на самостоятельное усвоение материала обучающимся.

В рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта домашние задания предусматривают достижение предметных и личностных результатов. При подготовке домашнего задания и поиска материала для него учитель ставит определенную цель и задачи [2].

Важность домашней работы подчеркивается Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым: «Фактически постепенно должна стираться грань между классными домашними заданиями с переходом к непрерывной, индивидуальной самостоятельной учебной деятельности школьника» [3]. Ж. Пиаже, В.П. Бехтерев, Л.В. Занков, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин утверждают, что процесс запоминания информации происходит последовательно, системно и постоянно [4]. Таким образом, обучающийся должен научиться нести ответственность за результаты своего образования.

Л.П. Крившенко отмечает, что домашняя работа, которая способствует формированию у обучающихся потребности к самостоятельному развитию навыков постоянной деятельности, является составной частью процесса обучения [5].

Таким образом, в качестве объекта исследования мы выбрали представление о домашних заданиях в младшем школьном возрасте. Предметом стал дневник домашних заданий и возможности расширения представления о нем в младшем школьном возрасте. Нами выдвинута гипотеза: представление о домашнем задании в младшем школьном возрасте сформировано частично. Мы предполагаем, что дневник домашних заданий может расширить представление о нем у детей.

Цель исследования: разработать дневник домашних заданий, направленный на расширение представлений о них в младшем школьном возрасте.

Констатирующий эксперимент был проведен на базе МАОУ СШ № 157 г. Красноярска, в исследовании принимали участие обучающиеся 4-го «Е» класса (24 человека).

При качественном анализе результатов констатирующего эксперимента мы выявили, что система знаний о домашнем задании частично сформирована у большинства обучающихся. Такие обучающиеся не всегда записывают и выполняют домашнее задание, могут не понимать, как его выполнять, для чего необходимо выполнять домашние задания. Большинство учащихся на вопросы тестовой части отвечали нейтрально. На вопросы, требующие развернутого ответа, отвечали односложно.

При количественном анализе результатов эксперимента мы выявили, что система знаний о домашнем задании частично сформирована у 19 учащихся (90 % опрошенных); полностью сформирована у 2 учащихся (10 % опрошенных).

Эксперимент показал, что актуальный уровень представлений о домашнем задании в 4-м классе сформирован частично. Это значит, что обучающиеся не всегда понимают роль, цель, задачи домашнего задания в обучении и не стремятся его выполнять. Самостоятельное выполнение домашних заданий для них затруднительно.

Мы определили форму работы, благодаря которой возможно скорректировать актуальный уровень представлений о домашнем задании у младших школьников. Инструментом, предназначенным для формирования умения ставить цель выполнения, а также для развития навыка самоорганизации и рефлексии, является дневник домашних заданий. Систематическое заполнение дневника научит обучающегося правильно ставить цель, понимать, что задание необходимо выполнять, потому что оно помогает освоить или повторить тему, формирует навык самостоятельного выполнения заданий.

Для учителя дневник домашних заданий является элементом обратной связи, благодаря которому можно понять, какие трудности испытывают ученики. Это поможет провести работу над планированием учебного процесса, внедрить индивидуальные и групповые формы заданий.

Библиографический список

1. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. М.: Питер, 2010. 665 с.

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 13.07.2026).
3. Монахова Е. Зачем нужна домашняя работа? Почему нельзя работать только в классе? URL: <https://emschool.ru/mag/homework> (дата обращения: 14.07.2026).
4. Самостоятельная учебная деятельность школьника: методическое пособие. М.: Институт стратегии развития образования, 2023. 180 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65653801> (дата обращения: 10.07.2026).
5. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2019. 400 с. (Профессиональное образование). // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/433543> (дата обращения: 16.05.2025).

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ БУЛЛИНГА В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

RESULTS OF BULLYING DIAGNOSTICS IN INCLUSIVE PRIMARY SCHOOL CLASSES

Т.Н. Жукова

T.N. Zhukova

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

Буллинг, буллинг-структура, инклюзивный класс, начальная школа, психологический климат, социометрический статус.

В статье приводятся результаты исследования проявления буллинга в инклюзивном классе начальной школы МБОУ СШ № 158 г. Красноярска.

Bullying, bullying structure, inclusive class, elementary school, psychological climate, sociometric status.

The article presents the results of a study on bullying in an inclusive elementary school classroom.

Сохранение психологического, физического и социального здоровья ребенка, а также его полноценное личностное развитие невозможны без психологически безопасной среды. Одним из основных источников психотравм в процессе межличностного взаимодействия является буллинг, встречающийся даже в детских садах [1]. Дети с особенностями развития, обладая повышенной уязвимостью, с большей долей вероятности могут стать жертвами буллинга. В связи с этим актуальным становится вопрос систематического мониторинга распространенности буллинга в инклюзивных классах.

В данной статье будут приведены результаты исследования проявления буллинга в инклюзивных классах начальной школы МБОУ СШ № 158 г. Красноярска.

В ходе теоретического анализа литературы по вопросам буллинга были выделены критерии диагностики буллинга и подобран соответствующий диагностический инструментарий (табл. 1).

В исследовании участвовали ученики четвертых классов, общей выборкой 61 человек. Выборки незначительно различаются по гендерному составу и в обоих классах есть дети с особыми образовательными потребностями (в контрольном (К) – 4 учащихся, экспериментальном (Э) – 5 учащихся).

На первом этапе исследования был изучен психологический климат классов с помощью анкеты Л.Г. Федоренко [2]. Анализ полученных данных показал, что в контрольном классе основная доля испытуемых (52 %), высоко оценивают психологический климат, 38 % – безразлично, 10 % – очень плохо. Результаты экспериментального класса: 38 % – высоко, 41 % – безразлично, 21 % – очень плохо.

Следовательно, в контрольном классе в большей степени преобладает благоприятная эмоциональная атмосфера, а в экспериментальном – учащиеся демонстрируют безразличие и негативное отношение. Общая тенденция указывает на наличие проблем в обеих группах, связанных с эмоциональным вовлечением и удовлетворенностью взаимоотношениями в учебном коллективе.

Таблица 1

**Критерии, уровни и методики изучения буллинга
и межличностных отношений в начальной школе**

Критерий исследования	Диагностический инструментарий	Градации
Психологический климат в классе	Анкета Л.Г. Федоренко	Уровни: высокий; благоприятный; средний; низкий (неблагоприятный); очень плохой
Социометрический статус ученика	Социометрическое исследование	Статусы: «Звезды» (высокий); «Предпочитаемые» (средний); «Принятые» (низкий положительный); «Изолированные»; «Отверженные» (отрицательный)
Индекс социометрического статуса	Социометрическое исследование	Уровни: высокий; средний; низкий
Индекс сплоченности группы	Социометрическое исследование	Уровни сплоченности: высокая; средняя; низкая
Ролевая структура буллинга	Методика «Буллинг-структура» Е.Г. Норкиной	Роли: инициатор (обидчик); помощник инициатора; защитник жертвы; жертва; наблюдатель (свидетель) Уровни выраженности: высокий; средний; низкий

Далее было проведено социометрическое исследование и получены следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Социометрические статусы учащихся

	Изгой	Изолированный	Пренебрегаемый	Принятый	Предпочитаемый	Звезда
Э	6 %	0 %	22 %	56 %	13 %	3 %
К	14 %	3 %	24 %	31 %	21 %	7 %

Также был рассчитан показатель сплоченности группы, составивший для Э – 18 %, К – 14 %.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточно благополучной атмосфере в классах, так как присутствуют учащиеся со статусом «пренебрегаемый», «изолированный» и «изгой», а групповая сплоченность в исследуемых группах достаточно низкая.

С целью определения ролей и позиций учащихся в буллинге провели диагностику на выявление «буллинг-структуры» Е.Г. Норкиной [4]. Обработка результатов показала, что часть учеников не обладают какой-либо ролью, а у некоторых выявилось по две доминирующие ролевые позиции. В табл. 3 представлен средний балл по каждой ролевой позиции.

Таблица 3

Средние значения выраженности ролевой позиции

Класс	Инициатор	Помощник инициатора	Защитник жертвы	Жертва	Наблюдатель
К	5,4	4,1	9,6	6,2	5,0
Э	4,4	5,1	7,5	7,0	5,7

Наличие ролевой позиции «жертвы» указывает на наличие психологического неблагополучия в классе. Но наиболее распространенной является позиция «защитника жертвы», что свидетельствует о наличии определенного потенциала к противодействию буллингу.

В целом исследование показало, что буллинг в классах присутствует, но не имеет массового характера. В обеих группах есть признаки неблагоприятного психологического климата: низкая сплоченность, наличие «изгоев» и «пренебрегаемых», а также «жертв». При этом преобладание позиции «защитник жертвы» указывает на потенциал к снижению буллинга. Целенаправленная профилактическая работа в данном направлении будет способствовать снижению указанных проблем.

Одним из эффективных средств является коллективное творческое дело (КТД), позволяющее естественным образом перестроить межличностные отношения через общую деятельность. КТД могут быть направлены на формирование групповой сплоченности (например, совместные проекты по подготовке к праздникам); перераспределение ролевой структуры (например, КТД в которых «инициаторы» вовлекаются в позитивные формы лидерства, а «жертвы» получают возможность проявить себя: помощь младшим, ответственные поручения и др.); развитие эмпатии и позиции защитника (например, КТД направленные на взаимопомощь и поддержку: акции добрых дел, совместные мастерские и др.). Регулярно проводимые КТД, построенные с учетом выявленной ролевой структуры буллинга, способны не только снизить уровень психологического неблагополучия, но и преобразовать межличностные отношения в инклюзивном классе, обеспечивая психологическую безопасность всем учащимся, в том числе детям с особенностями развития.

Библиографический список

1. Астахова Л.Г., Буслаева Е.Н. Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 116–121.
2. Федоренко Л.Г. Состояние психологического климата в классе [Электронный ресурс] // Психологическое тестирование онлайн. URL: <https://clinli.ru/tests/hall-test/> (дата обращения: 01.04.2026).
3. Норкина Е.Г. Опросник выявления буллинг-структуры // Психологическое тестирование онлайн. URL: <https://psytests.org/conf/bulling.html> (дата обращения: 03.04.2026).

ИЗУЧЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

STUDY OF THE CURRENT STATE OF FORMATION OF INTERNET ADDICTION IN YOUNGER STUDENTS

К.Ф. Исмаилова

K.F. Ismailova

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

Интернет-зависимость, младший школьник.

В статье раскрывается сущность термина «интернет- зависимость», а также описываются результаты изучения уровня интернет- зависимости у обучающихся 4-го класса одной из красноярских школ.

Internet addiction, junior student.

The article explores the essence of the term “Internet addiction” and describes the results of a study on the level of Internet addiction among fourth-grade students at a school in Krasnoyarsk.

С целью определения уровня интернет-зависимости у младших школьников нами было проведено исследование на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 158 “Трани”», г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 34 обучающихся 4 «А» класса.

Мы использовали три теста: 1. Тест Такера на выявление игровой зависимости (в модификации И.А. Коньгиной). 2. Тест Кимберли Янг на интернет-зависимость. 3. Тест на интернет-аддикцию для подростков (в модификации И.А. Коньгиной) [1].

Результаты экспериментальной работы позволяют оценивать уровень сформированности интернет-зависимости по трем критериям.

1. Зависимость от компьютерных игр.

2. Зависимость от постоянного поиска информации по базам данных и поисковым сайтам в Интернете.

3. Зависимость от общения в чатах, групповых играх, избыточность знакомых и друзей в Сети. Данные критерии были выбраны исходя из определения интернет-зависимости и ее классификации.

Интернет-зависимость – группа патологических состояний, так называемых «поведенческих аддикций», «нехимических зависимостей», при которых все клинические признаки синдрома зависимости сфокусированы на поведении, являющемся характерным для пользователей Интернета и возможным исключительно в Интернете [2, с. 5].

Результаты диагностики уровня интернет-зависимости по методике Кимберли Янг продемонстрировали, что 100 % обследованных обучающихся (как мальчиков, так и девочек) демонстрируют высокий уровень интернет-зависимости.

По второму диагностическому критерию – зависимости от непрерывного поиска информации в Интернете – результаты диагностики уровня игровой зависимости по методике Такера показали, что 87 % обследованных обучающихся мальчиков и 47 % обследованных обучающихся девочек демонстрируют средний уровень интернет-зависимости (рис. 1).

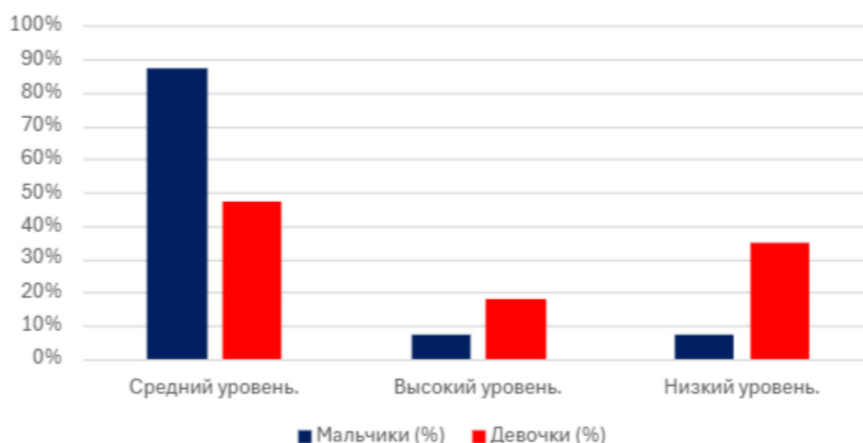


Рис. 1. Результаты теста Такера на выявление игровой зависимости

Результаты диагностики уровня интернет-аддикции по методике Коньгиной показали, что 81 % обследованных обучающихся мальчиков и 89 % обследованных обучающихся девочек демонстрируют низкий уровень интернет-аддикции (рис. 2). Анализ эмпирических данных выявил, что в среднем у одного обучающегося (как у мальчиков, так и у девочек) 23 друга в социальной сети или в игре (например, в Roblox).

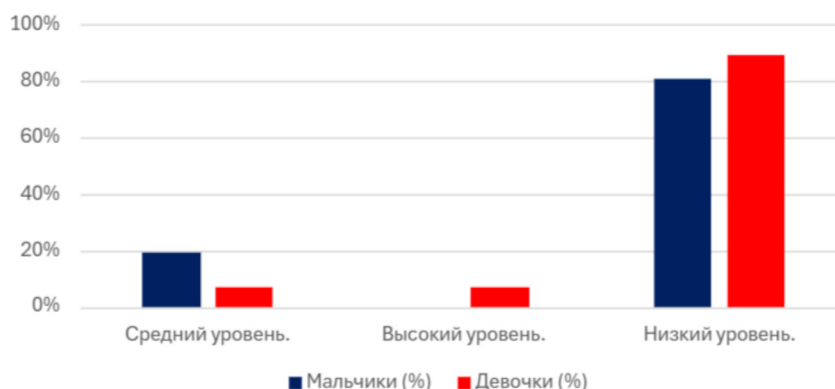


Рис. 2. Тест на интернет-аддикцию для подростков в модификации И.А. Коньгиной

Статистический анализ результатов диагностического исследования позволил выявить следующую градацию уровней интернет-зависимости в исследуемой выборке. Категория респондентов с низким уровнем интернет-зависимости

составила 37 % от общего числа обследованных; группа со средним уровнем выраженности интернет-зависимости представлена 27 % участников исследования; категория с высоким уровнем интернет-зависимости охватывает 38 % обследованных лиц. Это означает, что большинство респондентов (38 %) имеют высокий уровень интернет-зависимости, а не средний, как предполагалось до начала эксперимента.

Полученные нами экспериментальные данные могут быть связаны с превышением ожидаемой частоты взаимодействия младших школьников с гаджетами; с низким уровнем развития саморегуляции и самостоятельного нормирования времени онлайн; недостаточной осведомленностью респондентов о принципах безопасного и эффективного использования интернет-ресурсов; слабым контролем со стороны родителей за цифровой активностью детей.

Для психолого-педагогической профилактики интернет-аддикции важной представляется психолого-педагогическая работа с обучающимися, педагогами, родителями младших школьников, а также с администрацией образовательного учреждения. Например, тематические беседы учителя начальных классов с младшими школьниками на тему «Что положительного дает мне Интернет?», его тематическое выступление на родительском собрании. Возможны и консультации школьного психолога для родителей, учителей и администрации школы на тему «Факторы интернет-аддикции у младших школьников», тренинг «Развитие навыков педагогического общения с младшими школьниками, страдающими интернет-аддикцией» и др. [2, с. 5–7].

Библиографический список

1. Иванова И.В., Бирюкова Н.В. Методические рекомендации для педагогов-психологов по диагностике компьютерной зависимости у детей и подростков. 2020. С. 14–24. URL: <https://сскимры.рф/wp-content/uploads/2020/02/mrpp2.pdf> (дата обращения: 12.07.2026).
2. Пережогин Л.О., Федонкина А.А. Интернет-зависимость: предпосылки формирования, клиническая картина, лечение и профилактика: методические рекомендации. М.: НМИЦ ПН им. В.П. Сербского, 2024. 33 с. URL: [Internet- zavisimost_metodicheskie_rekomendatsii.pdf](#) (дата обращения: 14.07.2026).
3. Оськина Н.Г. Профилактика интернет-аддикции у детей младшего школьного возраста // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 12. С. 12. URL: <http://www.school2100.com/upload/iblock/127/127c1e605548961e1cfcfd3348cddba1.pdf> (дата обращения: 14.07.2026).

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Т.А. Каташева

T.A. Katasheva

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

Младшие школьники, образовательная среда, психологическое благополучие.

В статье рассматриваются особенности психологического благополучия младших школьников в образовательной среде.

Primary schoolchildren, educational environment, psychological well-being.

This article examines the psychological well-being of primary school students in the educational environment. Three groups of children are presented based on their psychological well-being at school.

В современном российском образовании актуальной является задача создания условий, способствующих психологическому благополучию участников образовательного процесса, и важным аспектом становится исследование особенностей, которые влияют на удовлетворенность ребенка в образовательной среде, поскольку психологическое здоровье и потребности ребенка напрямую связаны с общим состоянием и развитием личности [1].

Проблема психологического благополучия привлекала внимание как зарубежных (М. Аргайл, Э. Динер, К. Рифф), так и отечественных (Е.Б. Весна, Р.М. Шамионова) ученых. Понятие «психологическое благополучие» не является однозначным, разные психологи и педагоги рассматривают его по-разному. В нашем исследовании мы опирались на работу Р.М. Шамионова, который утверждал, что психологическое (субъективное) благополучие – это состояние динамического равновесия, достигаемое разнонаправленными переживаниями удовлетворенности в различных сферах жизнедеятельности [2].

В младшем школьном возрасте ребенок начинает испытывать потребность в развитии и прогрессировании своих навыков, в то же время формируются личностные структуры, в том числе субъектность [3].

Цель нашего исследования – выявление особенностей психологического благополучия младших школьников в образовательной среде. Для изучения актуального уровня психологического благополучия младших школьников в школе было проведено исследование на базе МАОУ СШ № 157 г. Красноярск. В нем приняли участие 25 обучающихся 4-го «Е» класса.

Мы выделили структурные компоненты психологического благополучия младших школьников в образовательной среде: удовлетворенность учащихся психологической атмосферой в классе, своевременное проявление учащимися своих особенностей и возможностей, потребность находиться в условиях внутришкольной среды.

В нашем исследовании были применены следующие методики: Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики», «Социометрия» Дж. Морено, «Модифицированная анкета мотивации» Н.Г. Лускановой, Анкета САН – «Самооценка психического состояния: самочувствие, общая активность, настроение».

По показателям диагностики удовлетворенности учащихся психологической атмосферой в классе по методике «Домики» можем увидеть, что у 58 % учащихся 4-го «Е» класса наблюдается оптимальная работоспособность, у 30 % обучающихся – компенсируемая усталость и у 12 % учеников – перевозбуждение. Среди опрошенных не оказалось детей, которые находятся в состоянии хронического переутомления.

Проанализировав результаты методики «Социометрия» Дж. Морено, мы выявили, что по взаимному отрицательному выбору получилась одна конфликтующая микрогруппа, включающая в себя 68 % класса (17 человек). Количество конфликтующих человек – 7 (28 %). 32 % класса (8 детей) ни с кем не конфликтуют. Из этого можно сделать вывод, что эти дети бесконфликтны и стараются общаться со всеми.

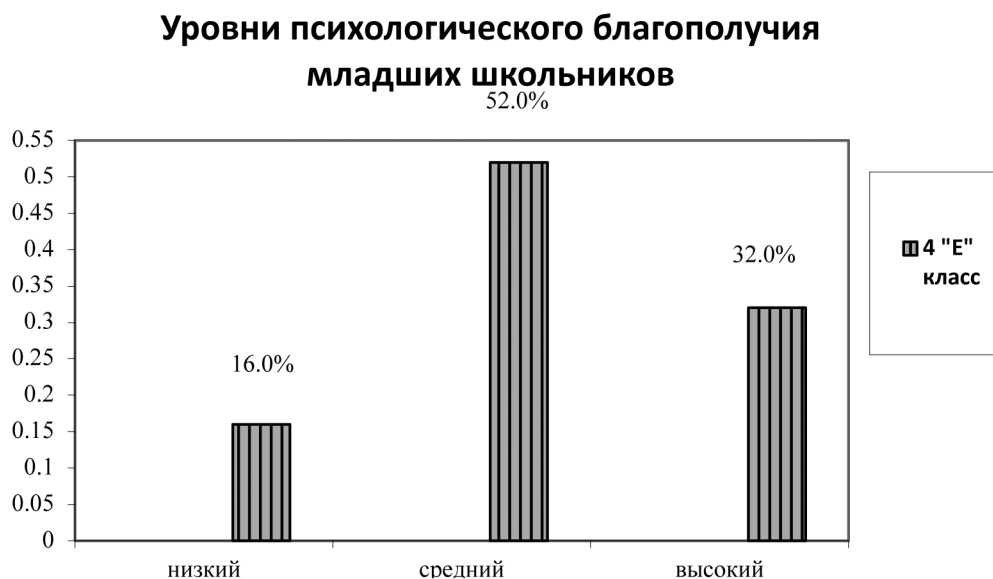
По «Модифицированной анкете мотивации» Н.Г. Лускановой были получены следующие результаты: 43,3 % учеников 4-го «Е» класса имеют низкую школьную мотивацию, 26,6 % положительно относятся к школе, но школа привлекает их только внеучебной деятельностью, 23,5 % испытуемых негативно относятся к школе и 6,6 % имеют хорошую школьную мотивацию.

По показателям диагностики своевременного проявления учащимися своих возможностей и потребности находиться в данных условиях внутришкольной среды по методике «Самооценка психического состояния: самочувствие, общая активность, настроение (САН)» были получены результаты, свидетельствующие о том, что в 4-м «Е» классе у 71,4 % опрошенных преобладает благоприятное состояние. Это говорит о том, что дети чувствуют себя хорошо, эмоционально они пребывают в психологическом благополучии.

Выяснилось, что большинство детей (52 %) имеют средний уровень развития психологического благополучия, высокий уровень психологического благополучия отмечается у 48 % младших школьников, низкий уровень психологического благополучия – у 16 % (рис.).

Анализ результатов исследования показал, что среди младших школьников, которые не имеют позитивных отношений с одноклассниками, гармоничных взаимодействий в отношениях «учитель – ученик» и мотивации проявлять свои возможности, психологическое благополучие находится на низком уровне.

Исходя из этого, мы планируем разработать программу групповых занятий для обучающихся начальной школы, направленную на повышение уровня психологического благополучия в образовательной среде посредством проведения игр и упражнений на командообразование.



*Рис. Итоговое распределение младших школьников
по уровням психологического благополучия*

Библиографический список

1. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии: избранные психологические труды. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1996. 384 с.
2. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2008. 240 с.
3. Скрипник Н.М. Развитие субъектности младших подростков в условиях поддерживающей образовательной среды на этапе перехода в среднюю школу: дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2014. 214 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

П.В. Лукьянчик

P.V. Lukyanchik

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

Младшие школьники, самостоятельность, способы развития самостоятельности младших школьников.

В статье рассматривается понятие «самостоятельность». Исследуется актуальный уровень развития самостоятельности у школьников 9–10 лет. Представлены способы развития самостоятельности младших школьников.

Primary schoolchildren, independence, ways to develop independence in primary school students.
This article examines the concept of independence. It examines the current level of independence among 10-year-old schoolchildren. Methods for developing independence in primary school students are presented.

Проблему самостоятельности изучали выдающиеся российские и зарубежные ученые: И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, И.И. Кольцова, К. Юнг, Э. Эриксон.

На сегодняшний день эта тема остается актуальной, поскольку развитие самостоятельности младшего школьника происходит в учебной деятельности, которая является целенаправленной, результативной, произвольной [1].

И.В. Гребенников и Л.В. Ковинько характеризовали самостоятельность как «одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определенную цель; настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности» [2].

Это определение достаточно узко характеризует самостоятельность. Фраза «выражающееся в умении ставить определенную цель» указывает на то, что целеполагание является одним из критериев самостоятельности.

Младшие школьники – это обучающиеся в возрасте от 7 до 10 лет. Данный период характеризуется сменой игровой деятельности на учебную, которая является основой для развития самостоятельности.

С целью изучения актуального уровня сформированности самостоятельности младших школьников было проведено исследование на базе МБОУ СОШ № 5 города Боготола. В эксперименте приняли участие 22 обучающихся в возрасте 9–10 лет. Для определения уровня сформированности самостоятельности младших школьников были выделены следующие критерии: целеполагание, саморегуляция, способность к планированию, – а также выбраны методики (анкетирование, «Закончи рассказ» и диагностическое задание).

Согласно результатам констатирующего эксперимента на высоком уровне развития самостоятельность находится у 14 % испытуемых, на среднем уровне – у 72 %, на низком – у 14 %. Большинство участников имеют средний уровень развития самостоятельности, чем подтверждается актуальность заявленной проблемы.

Среди психолого-педагогических способов развития самостоятельности младших школьников можно выделить использование индивидуальных форм работы, создание ситуации успеха, стимулирование самостоятельности, создание мотива к выбору самостоятельной работы, использование творческих работ и внеурочную деятельность [3].

Следующий этап нашей работы – составление и реализация программы кружка «Мастерская самостоятельности». Программа будет включать беседы, игровые задания, творческую работу.

Таким образом, проблема развития самостоятельности младших школьников является актуальной. Анализ результатов констатирующего эксперимента это подтверждает и свидетельствует о необходимости ее изучения. Одним из способов развития самостоятельности может быть внеурочная деятельность, поэтому мы предполагаем, что разработка и реализация программы кружка «Мастерская самостоятельности» будет способствовать повышению уровня самостоятельности обучающихся начальной школы.

Библиографический список

1. Сарсекеева Ж.Е., Сафарова Н.Б., Полупан К.Л. Развитие самостоятельности младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1–2. С. 270–274.
2. Балясникова Л.В. Понятийная характеристика самостоятельности младшего школьника // Акмеология. 2011. № 3. С. 153–157.
3. Лунева Д.Ю., Еремина Е.А. Способы развития самостоятельности младшего школьника в психолого-педагогической литературе // Перспективы науки и образования. 2013. № 3. С. 14.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

THE INFLUENCE OF GENDER FACTORS ON THE FORMATION AND MANIFESTATION OF ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL AGE: AN EMPIRICAL STUDY

Д.С. Матвеева

D.S. Matveeva

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

Андрогинность, гендер, маскулинность, тревожность, феминность.

В статье рассматриваются теоретические подходы к феномену тревожности и ее гендерные особенности у детей младшего школьного возраста. На основе эмпирического исследования учащихся четвертых классов делаются выводы о значимости учета типа гендерной идентичности для профилактики школьной тревожности.

Androgyny, gender, masculinity, anxiety, femininity.

The article discusses theoretical approaches to the phenomenon of anxiety and its gender characteristics in primary school children. Based on an empirical study of fourth-grade students, the article concludes that it is important to consider the type of gender identity in order to prevent school anxiety.

Современные дети сталкиваются с растущим уровнем тревожности, что становится все более заметной проблемой в их развитии. Особую значимость приобретает школьная тревожность – состояние, проявляющееся в беспокойстве, связанном с посещением школы, выполнением учебных заданий и социальными взаимодействиями в школьной среде. Особую остроту проблема приобретает на этапе перехода в 5-й класс, когда привычная социальная ситуация развития сменяется новыми условиями обучения. Изменение статуса ученика и усложнение учебной деятельности предъявляют повышенные требования к адаптационным возможностям ребенка.

К. Роджерс акцентирует внимание на экзистенциальной природе тревожности, утверждая, что она является результатом несоответствия между реальным и идеальным «Я», что приводит к утрате внутренней гармонии [1].

В контексте данного исследования принципиально разграничивать биологический пол и социально-психологический гендер. Согласно Р. Столлеру, пол – это врожденный биологический статус, а гендер – социальнопсихологическая роль, формируемая под влиянием социокультурной среды и стереотипов [2]. В отличие от характеристик пола, такие психологические феномены, как тревожность, преимущественно обусловлены средой.

Развивая данные идеи, С. Бем выделила три типа гендерной идентичности: маскулинность (независимость, уверенность), феминность (заботливость, эмпатия) и андрогинность (гармоничное сочетание тех и других качеств); андрогинные личности более гибки и свободны от стереотипов, что способствует их эмоциональному благополучию и адаптации [3].

В исследовании принимали участие 50 обучающихся 4-х классов МАОУ СОШ № 157 г. Красноярск в возрасте 9–11 лет, из них 22 мальчика и 28 девочек.

В качестве диагностического инструментария были использованы методики: тест полоролевой идентичности Сандры Бем (адаптация О.В. Мусатовой) для определения типа гендерной идентичности (маскулинность, феминность, андрогинность); шкала ситуативной и личностной тревожности Спилберга – Ханина; шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан); Тест школьной тревожности Филлипса.

По результатам методики С. Бем андрогинный тип гендерной идентичности выявлен у 84 % учащихся, маскулинный – у 16 % (исключительно у девочек). Феминный тип отсутствует (табл.).

Уровни тревожности у детей с разными гендерными признаками

Гендерная роль	Пол	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %	Повышенный уровень, %
Маскулинный	Девочки	33,3	0	33,3	33,3
Маскулинный	Мальчики	40	40	10	10
Ярко выраженная маскулинность	Девочки	3	5	0	0
Ярко выраженная маскулинность	Мальчики	5	2	0	1
Андрогинный	Девочки	41,4	41,3	10,3	7
Андрогинный	Мальчики	50	33,3	16,7	0

Андрогиния у детей обоих полов связана с эмоциональным благополучием. У девочек преобладают низкие и средние показатели тревожности, у мальчиков – низкие при отсутствии повышенных уровней (41,4 и 41,3 %).

Напротив, маскулинность у девочек выступает фактором риска: в 66,6 % случаев диагностируются дезадаптивные формы тревожности, а в подгруппе с ярко выраженной маскулинностью фиксируется минимальная доля низкой тревожности (3 %) при отсутствии высокой, что может указывать на защитный механизм «чрезмерного спокойствия».

Таким образом, андрогиния способствует устойчивости к тревоге, тогда как маскулинная гендерная идентичность у девочек требует дифференцированного психологического сопровождения (снижение открытых форм тревожности, гармонизация самовосприятия), а у маскулинных мальчиков – проработки подавленных эмоций и снятия защитных напряжений.

Библиографический список

1. Rogers C. Client-Centered Therapys. Boston: Houghton Mifflin, 1951. 560 с.
2. Столлер Р. Влияние биологических факторов на гендерную идентичность // Сексология / ред. Д.Н. Исаев. СПб.: Питер, 2001. С. 133–144.
3. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 336 с.

МАСКОТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 9–10 ЛЕТ

MASCOT AS AN EFFECTIVE DIDACTIC TOOL IN DEVELOPING SAFE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AGED 9–10 YEARS

С.С. Моисеенко

S.S. Moiseenko

*Научный руководитель Е.С. Панкова
Scientific adviser E.S. Pankova*

Безопасное поведение, младший школьник, маскот, персонаж, обучение, эмоциональность.
Цель настоящей статьи – изучить актуальный уровень сформированности безопасного поведения школьников 9-10 лет, рассмотреть маскот как дидактическое средство, изучить его функциональные возможности.

Safe behavior, primary school student, mascot, character, education, emotional.

The purpose of this article is to study the current level of formation of safe behavior among schoolchildren aged 9-10, to consider a mascot as a didactic tool, and to study its functional capabilities.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования безопасного поведения у младших школьников (9–10 лет) при встрече с незнакомцем, на дороге и при пожаре в помещении в связи с социальными, технологическими и экологическими изменениями в обществе. Так, в Указе Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» среди основных угроз безопасности детей названы высокий уровень травматизма, вовлечение школьников в преступную деятельность и риски в информационном пространстве [1].

Вместе с тем растет интерес к игровому и эмоционально окрашенному обучению для активизации познавательного интереса и снижения психологической нагрузки на ребенка. Применение маскота в образовательном процессе рассматривается как эффективный инструмент формирования положительного отношения к учебе, укрепления школьных традиций и создания комфортной образовательной среды.

В своих научных трудах выдающийся советский педагог и основоположник социальной психологии Л.С. Выготский подчеркивает, что «дети более эффективно усваивают учебный материал посредством диалогового взаимодействия, чем при индивидуальном обучении» [2].

В рамках настоящего исследования был проведен констатирующий эксперимент среди учащихся четвертого класса МАОУ «Лицей № 28» г. Красноярска, направленный изучение уровня сформированности безопасного поведения респондентов при пожаре в здании, при встрече с незнакомцем и на дороге. Эксперимент включал проведение стандартных и дифференцированных тестовых заданий (рис.).

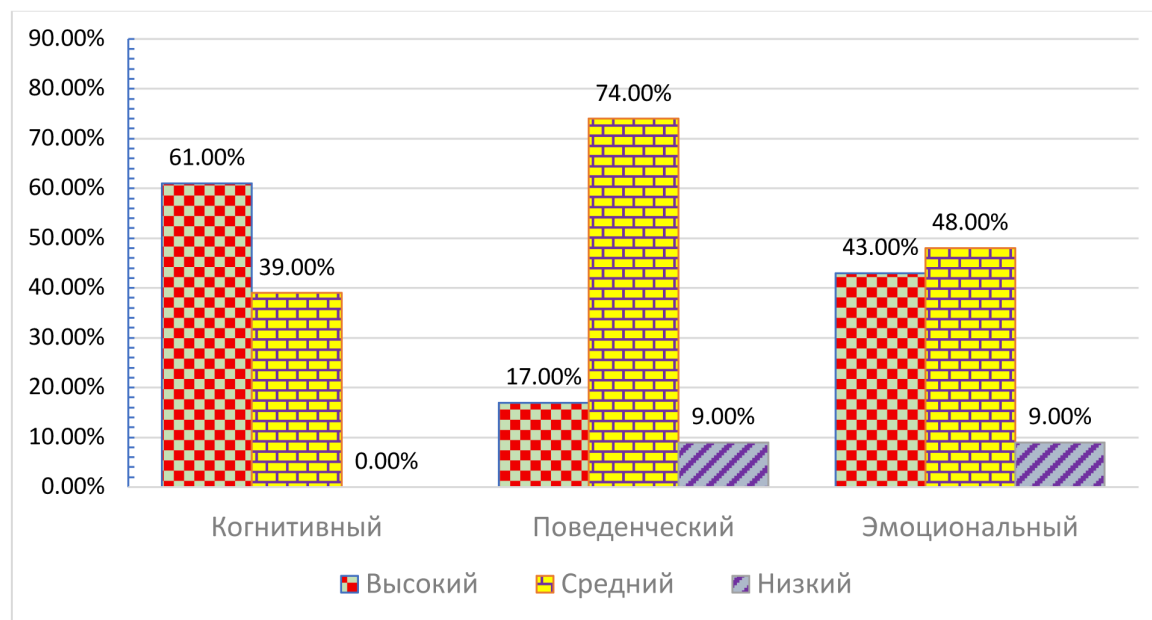


Рис. Уровень сформированности безопасного поведения обучающихся, %

Эксперимент осуществлялся в соответствии с установленными критериями в каждой из тематических секций и включал три ключевых параметра (табл.).

Результаты исследования актуального уровня сформированности безопасного поведения младших школьников

Критерии Параметры (темы секций)	Когнитивный			Эмоциональный			Поведенческий		
	В, %	С, %	Н, %	В, %	С, %	Н, %	В, %	С, %	Н, %
Безопасное поведение при пожаре в помещениях	48	48	4	43	35	22	13	87	0
Безопасное поведение на дорогах	87	13	0	43	48	9	13	43	43
Безопасное поведение при встрече с незнакомцем	17	83	0	4	78	17	26	65	9

Исследование показало, что у большинства обучающихся наблюдается недостаточный (средний) уровень сформированности безопасного поведения при пожаре в помещениях, на дорогах и при встрече с незнакомцем. Младшие школьники исследованного нами класса демонстрируют высокий уровень знаний лишь в отношении своего поведения на дорогах. Это может приводить к серьезным последствиям, угрожающим жизни и здоровью респондентов, а также к социальным и психологическим последствиям для них и их семей.

Поскольку когнитивное развитие современных школьников требует сегодня активного включения символических «ментальных инструментов» (талисманов), стимулирующих интерес к обучению и способствующих усвоению знаний, формирующий эксперимент будет проводиться с использованием маскота «Косуля» для повышения уровня сформированности безопасного поведения младших школьников по всем параметрам.

С точки зрения когнитивных процессов интеграция персонажа-маскота в образовательные материалы демонстрирует значительную эффективность: постоянное присутствие знакомого персонажа на страницах учебных материалов способствует его автоматической идентификации как ориентира и точки опоры в когнитивной системе учащегося. Это явление приводит к более легкому усвоению информации через формирование ассоциативных связей («Этот персонаж мне знаком, следовательно, материал является важным и интересным»), большей эмоциональной вовлеченности. Учебный материал становится менее монотонным и сложным, что снижает внутреннее сопротивление процессу обучения.

Повторяющийся образ персонажа выполняет функцию «якоря внимания», способствуя поддержанию фокуса и концентрации на протяжении длительного периода. Более того, если персонаж ассоциируется с ключевыми понятиями или правилами, обучающиеся непроизвольно уделяют этим элементам повышенное внимание, рассматривая их как особенно значимые.

Таким образом, использование в ходе формирующего эксперимента персонажа-маскота обеспечит ему двойную эффективность: эмоциональную поддержку и оптимизацию когнитивных процессов запоминания и восприятия учебного материала. Основная же миссия маскота будет заключаться в минимизации стрессовых и эмоциональных нагрузок [3; 4].

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в РФ на период до 2030 года». URL: http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/4uh7rGjByYswYabzs4PO6TVhZqcq5pZ_A.pdf (дата обращения: 07.07.2026).
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Эксмо, 2026. 544 с.
3. Каленская Н.В. Антонченко, Н.Г. Брендинг. Казань: Абзац, 2019. 125 с.
4. Самуратова Т.К., Дунайская Д.А. Обучение теоретическим и практическим аспектам национального брендинга с использованием маскотов // 3i: intellect, idea, innovation – интеллект, идея, инновация. 2026. № 1, ч. 2. Март 2026. URL: <https://ojs.ksu.edu.kz/index.php/3i/article/view/1455> (дата обращения: 04.04.2026).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ ДЕТЕЙ-ГЕЙМЕРОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

FORMATION OF SELF-CONTROL SKILLS OF CHILD GAMERS IN PRIMARY SCHOOL AGE

П.Н. Мокрецова

P.N. Mokretsova

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

Младший школьник, начальная школа, педагогика самоконтроля, самоконтроль, формирование самоконтроля.

В статье раскрываются сущность термина «самоконтроль» и значимость навыков самоконтроля для младших школьников, характеризуются особенности детей-геймеров младшего школьного возраста в формировании навыков самоконтроля.

Primary school student, elementary school, pedagogy of self-control, self-control, formation of self-control.

The article reveals the essence of the term “self-control” and the importance of self-control skills for younger schoolchildren, characterizes the features of children-gamers of primary school age in the formation of self-control skills.

В условиях цифровой трансформации общества игра становится неотъемлемой частью повседневной жизни младшего школьника. Особенно это касается детей-геймеров. Современные дети-геймеры демонстрируют в виртуальных средах высокий уровень вовлеченности, настойчивости в достижении цели и способности многократно повторять действия для преодоления трудностей. Однако эти ценные регулятивные навыки зачастую не переносятся на учебную деятельность, что формирует существенное противоречие: ребенок умеет контролировать свои действия в игре, но испытывает сложности с самоконтролем в образовательном процессе. Это определяет актуальность исследования, направленного на осмысление потенциала игры как инструмента формирования навыков самоконтроля младших школьников и детей-геймеров в частности.

В отечественной психологии самоконтроль рассматривается Л.С. Выготским, А.Р. Лурией и П.Я. Гальпериным как компонент произвольной регуляции. А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин подчеркивают роль игры в формировании волевых и когнитивных качеств ребенка. Современные исследователи (Е.О. Смирнова, С.Л. Новоселова) акцентируют внимание на специфике цифровой игры и ее влиянии на развитие самоконтроля.

В рамках теории деятельности Алексей Николаевич Леонтьев связывал развитие самоконтроля с формированием иерархии мотивов и осознанием целей

деятельности. Согласно его подходу способность к самоконтролю возникает тогда, когда человек способен отделить себя от своих действий и оценить их с точки зрения мотива-цели [1].

Цель исследования заключается в поиске эффективных способов использования игрового опыта детей-геймеров для формирования у них осознанных стратегий самоконтроля (планирования, самопроверки, анализа ошибок, целеполагания) в образовательном контексте.

Исследование проходило на базе МБОУ СОШ № 2 города Бородино. В нем приняли участие 22 ученика 3-го «Б» класса.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что навыки самоконтроля у детей-геймеров сформированы: на высоком уровне – у 16 %; на среднем уровне – у 52 %; на низком уровне – у 32 %.

Мы полагаем, что причиной таких результатов послужило чрезмерное увлечение видеоиграми.

В связи с этим данные результаты определили нашу цель – создание комплекса игр, с помощью которых было бы возможно системно и целенаправленно формировать навыки самоконтроля у младших школьников и у детей-геймеров в частности.

Основой для создания нашего комплекса игр послужили труды Л.Н. Выготского, который определял игру как воображаемую реализацию желаний, которые он еще не в состоянии осуществить в реальной жизни [2].

Мы предлагаем комплекс игр, который будет состоять из трех блоков: первый включает игры на развитие внимательности; второй – игры на развитие тайм-менеджмента; третий – на развитие мотивации.

Встречи будут проводиться раз в неделю. Каждый блок представляет собой серию игр, направленную на отработку компонентов самоконтроля.

Адаптация комплекса для детей-геймеров будет заключаться в частичной геймификации учебного процесса. В качестве примера приведем блок «Тайм-менеджмент», цель которого развить навыки планирования времени – «Секреты времени».

Для анализа детям предлагается один день из жизни школьников, который, как позже выясняется, был потрачен впустую – в нем были нарушены все правила управления временем. Необходимо найти ошибки, а потом их исправить – составить план такого дня, в котором время не тратилось бы зря, и представить его. Анализ ситуаций происходит в рамках групповой работы. Школьники анализируют текст, затем представители команд рассказывают об ошибках и предлагают правильные варианты.

Также можно предложить нескольким ученикам спонтанно после минимальной подготовки представить в виде сценок ситуации, в которых люди нерационально используют время. Класс определяет и называет ошибки, показанные в сценке, затем показывает правильный вариант разрешения ситуации.

Разработанный нами комплекс игр позволяет на практике сформировать навыки самоконтроля младших школьников и детей-геймеров соответственно. Благодаря данному комплексу дети освоят такие составляющие самоконтроля, как планирование, целеполагание, анализ ошибок.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE INFLUENCE OF THE STYLE OF PEDAGOGICAL INTERACTION ON THE EMOTIONAL STATE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Н.В. Пенкрат

N.V. Penkrat

Научный руководитель **О.Г. Сорока**
Scientific adviser **O.G. Soroka**

Младшие школьники, начальная школа, педагогическое общение, стиль педагогического взаимодействия, эмоциональное состояние.

В статье представлены результаты исследования влияния стиля педагогического общения на эмоциональное состояние учащихся 2-го класса.

Primary school children, elementary school, pedagogical communication, style of pedagogical interaction, emotional state.

The article describes a study of the influence of the style of pedagogical communication on the emotional state of second-grade students.

Стиль педагогического взаимодействия выступает мощным связующим фактором, оказывающим непосредственное и систематическое влияние на эмоциональное благополучие и психическое развитие младшего школьника. Под стилем педагогического взаимодействия понимается «относительно устойчивый способ осуществления педагогической деятельности и общения с участниками учебно-воспитательного процесса» [1, с. 89]. Стиль педагогического взаимодействия проявляется в позициях педагога и воспитанников, в преобладающих способах взаимодействия с личностью и коллективом, в соотношении дисциплинарных и организационных воздействий, прямых и обратных связей, в оценках, тоне, форме обращения.

Для определения влияния стиля педагогического взаимодействия на эмоциональное состояние младших школьников нами было проведено эмпирическое исследование во 2-м классе МБОУ СОШ № 29 «Гармония» г. Пятигорска. В ходе опроса учителя по опроснику «Стиль педагогического общения учителя» А.Б. Майского, Е.Г. Ковалевой было установлено, что у педагога преобладает авторитарный стиль педагогического общения (3,67), который характеризуется высокой степенью контроля и единоличным принятием решений. Однако авторитарность не является абсолютной. Наличие 3 баллов по демократической шкале указывает на присутствие элементов демократического стиля. Это позволяет говорить о смешанном стиле педагогического общения с доминированием авторитарного и умеренным включением демократического.

На основании опроса, были получены первичные данные и результаты диагностики эмоциональной сферы учащихся, их субъективного отношения к учителю, учебным ситуациям и школьному окружению по методике «Домики» О.А. Ореховой. На первом этапе выявлялись обобщенные цветовые предпочтения класса. К явным предпочтениям учащихся отнесены желтый (27,5 %), красный (22,5 %), зеленый (17,5 %) и синий (15 %) цвета. Это соответствует возрастной норме и свидетельствует в целом о позитивном эмоциональном тоне класса, потребности в активности и общении. Черный (37,5 %) и серый (27,5 %) являются самыми отвергаемыми. Коричневый цвет (17,5 %) также часто отвергается. На втором этапе определялось, какие эмоциональные значения дети в среднем приписывают каждому из цветов. К числу позитивных цветов относятся желтый, синий и красный. В число негативных цветов вошли черный, серый и коричневый. К амбивалентным цветам относится фиолетовый. На основе индивидуальных профилей, построенных по данным первых двух этапов, на третьем этапе для каждого школьного понятия был вычислен процент детей, для которых оно окрашено позитивно, нейтрально и негативно (табл.).

**Эмоциональное отношение учащихся к различным аспектам школьной жизни
(третий этап методики «Домики»)**

Аспект школьной жизни	Позитивное отношение, кол-во чел. / %	Нейтральное отношение, кол-во чел. / %	Негативное отношение, кол-во чел. / %
1. Школа	22 / 55	12 / 30	6 / 15
2. Мой учитель	15 / 37,5	14 / 35	11 / 27,5
3. Урок	18 / 45	13 / 32,5	9 / 22,5
4. Объяснение нового материала	20 / 50	15 / 37,5	5 / 12,5
5. Ответ у доски	9 / 22,5	10 / 25	21 / 52,5
6. Одноклассники	30 / 75	7 / 17,5	3 / 7,5
7. Справедливость	16 / 40	11 / 27,5	13 / 32,5
8. Сложное задание	10 / 25	12 / 30	18 / 45
9. Мое настроение в школе	19 / 47,5	13 / 32,5	8 / 20
10. Мои успехи в учебе	24 / 60	10 / 25	6 / 15
11. Самочувствие в школе	21 / 52,5	14 / 35	5 / 12,5
12. Перемена	33 / 82,5	5 / 12,5	2 / 5

Результаты выявили ярко выраженную амбивалентность и зоны напряженности в эмоциональном отношении детей к школе, что, вероятно, связано с авторитарно-демократическим стилем педагога.

Явные зоны эмоционального неблагополучия (напряжения и негатива):

– ответ у доски является самым стрессовым фактором (52,5 % негативных реакций); публичность оценки, жесткий контроль и критика, характерные для авторитарного стиля, создают ситуацию высокого психологического давления;

– сложное задание вызывает негатив у 45 % учащихся; это свидетельствует о низкой толерантности к неудачам и страхе ошибки, что часто формируется в атмосфере, где ошибка строго осуждается, а не рассматривается как часть учебного процесса;

– справедливость учителя – 32,5 % детей воспринимают действия учителя как несправедливые; это прямое следствие авторитарных методов, когда решения педагога (особенно в конфликтных ситуациях или при оценивании) не обсуждаются и могут восприниматься детьми как субъективные и необъяснимые;

– понятие «Мой учитель» имеет высокий процент негативных реакций (27,5 %); это подтверждает, что личность педагога и его стиль взаимодействия являются центральным стресс-фактором для значительной части класса.

Зоны эмоционального благополучия и ресурсы:

– понятия «Одноклассники» (75 % позитива) и «Перемена» (82,5 % позитива) являются мощными ресурсами для детей; это указывает на то, что потребность в общении и игре успешно удовлетворяется, но преимущественно за пределами прямого взаимодействия с учителем;

– понятия «Объяснение нового материала» (50 % позитива) и «Мои успехи в учебе» (60 % позитива) в целом воспринимаются положительно; это говорит о сохранном познавательном интересе и демонстрирует позитивную сторону демократических «ноток» в стиле учителя (возможно, он интересно объясняет).

Диагностика, проведенная с помощью методики «Домики» О.А. Ореховой, выявила противоречивую и напряженную эмоциональную картину в классе. С одной стороны, у детей сохранен познавательный интерес и ярко выражена потребность в позитивных социальных контактах со сверстниками. С другой – ключевые ситуации, связанные с прямым контролирующим взаимодействием с учителем (ответ у доски, оценка сложных заданий), являются источниками значительного стресса и негативных переживаний для почти половины класса. Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что авторитарный стиль с нотками демократического общения классного руководителя, в котором доминируют авторитарные тенденции, создает диссонанс между естественными потребностями детей в безопасности, поддержке, справедливости и реальной атмосферой на уроке.

Библиографический список

1. Подлиняев О.Л. Стили педагогического взаимодействия и их классификация как дискуссионная проблема // Вестник практической психологии и образования. 2017. № 3. С. 89–93.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN DEPENDING ON TEMPERAMENT TYPE

С.М. Перелыгина

S.M. Perelygina

Научный руководитель С.В. Шандыбо
Scientific adviser S.V. Shandybo

Коммуникативные способности, лидерские качества, младшие школьники, организаторские способности, социализация, темперамент.

В статье рассматриваются теоретические подходы к изучению лидерских качеств младших школьников и их связь с типом темперамента. Представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности и особенностей проявления лидерских качеств у детей с различными типами темперамента.

Communication skills, leadership qualities, primary schoolchildren, organizational skills, socialization, temperament.

The article discusses theoretical approaches to the study of leadership qualities in younger schoolchildren and their relationship to the type of temperament. The results of an empirical study of the level of development and characteristics of leadership qualities in children with different types of temperament are presented.

В условиях реализации ФГОС НОО особое значение приобретает развитие личностных качеств младшего школьника, обеспечивающих его способность к социальному взаимодействию и самостоятельной деятельности [1]. Лидерские качества выступают показателем социальной зрелости личности, отражая способность ребенка организовывать совместную деятельность и влиять на группу [2].

Особую значимость проблема развития лидерских качеств приобретает в рамках «Рабочей концепции одаренности» (под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. М.: Мин-во образования РФ, 2003), где одаренность рассматривается как развивающийся потенциал личности в различных сферах, включая социально-коммуникативную. В этом контексте развитие лидерских качеств выступает одним из направлений реализации личностного потенциала младших школьников.

Цель настоящего исследования – изучить особенности развития лидерских качеств младших школьников с разным типом темперамента.

Лидерские качества рассматриваются как интегративное образование, включающее личностный, поведенческий, социальный и ситуативный компоненты. Они проявляются в способности к взаимодействию, организации деятельности, саморегуляции и адаптации к условиям деятельности [3; 4].

В зарубежной и отечественной психологии лидерство трактуется как результат взаимодействия личностных характеристик и социальной среды. К числу ключевых качеств относят инициативность, активность, уверенность, коммуникативные и организаторские способности, а также уровень признания личности в группе [5; 6].

На основе анализа зарубежных и отечественных подходов лидерские качества младших школьников рассматриваются как интегративное образование, включающее взаимосвязанные компоненты. В рамках данного исследования используется структура компонентов, разработанная на основе обобщения теоретических положений.

1. Личностный компонент (мотивация, самооценка, эмоциональная устойчивость).
2. Поведенческий компонент (коммуникативные и организаторские способности).
3. Социальный компонент (авторитет, признание и доверие со стороны группы).
4. Ситуативный компонент (адаптация к условиям деятельности).

Развитие лидерских качеств связано с коммуникативной компетентностью и регулятивными процессами, которые во многом определяются типом темперамента [7]. Сангвиники и холерики характеризуются высокой активностью и инициативностью, флегматики – устойчивостью и надежностью, меланхолики – чувствительностью и склонностью к рефлексии [8].

В исследовании приняли участие 42 учащихся 4-х классов МАОУ «Средняя школа № 32» г. Красноярск. Для диагностики использовались опросник Г.Ю. Айзенка [8], методика КОС [9], тест «Я – лидер» [10] и социометрия Дж. Морено [11].

В целях эмпирической проверки теоретических положений было проведено исследование, направленное на выявление уровня развития лидерских качеств у младших школьников с разным типом темперамента. Полученные данные позволили определить особенности распределения уровней выраженности лидерских качеств среди детей с различными типами темперамента, что представлено в таблице.

**Уровень развития лидерских качеств младших школьников
в соответствии с типом темперамента, %**

Тип темперамента	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Холерик	44 % (4)	56 % (5)	0 % (0)
Сангвиник	67 % (4)	33 % (2)	0 % (0)
Флегматик	20 % (1)	60 % (3)	20 % (1)
Меланхолик	25 % (1)	50 % (2)	25 % (1)

Результаты показали различия в уровне выраженности лидерских качеств в зависимости от типа темперамента. Сангвиники и холерики чаще демонстрируют высокий и средний уровни лидерства, что связано с их активностью и инициативностью. Флегматики и меланхолики характеризуются преимущественно средним уровнем, что указывает на необходимость педагогического сопровождения.

Таким образом, тип темперамента оказывает влияние на особенности проявления лидерских качеств младших школьников, что подтверждается теоретическими подходами и результатами исследования.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 15.03.2026).
2. Руководство и лидерство / под ред. Б.Д. Парыгина. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1973. 144 с.
3. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М.: Академия, 2005. 501 с.
5. Бандура А. Социальное научение и самоэффективность. СПб.: Питер, 2004. 532 с.
6. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник. 3-е изд. М.: Экономистъ, 2003. 528 с.
7. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. 352 с.
8. Айзенк Г.Ю. Структура личности. М.: КСП+, 1999. 464 с.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 263–265.
10. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах орг. работы / под ред. Б.З. Вульфова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 208 с.
11. Морено Дж. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Академический проект, 2001. 384 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

AN EMPIRICAL STUDY OF EMPATHY IN YOUNG ADOLESCENT CHILDREN

М.П. Печенкина

M.P. Pechenkina

Научный руководитель Т.Ю. Тихонович
Scientific adviser T.Yu. Tichonovich

Младший подростковый возраст, половые различия, сопереживание, сочувствие, эмпатия.
В статье раскрывается сущность термина «эмпатия», а также представлены результаты эмпирического исследования уровня эмпатии детей младшего подросткового возраста в зависимости от пола.

Early adolescence, gender differences, sharing feelings, sympathy, empathy.
The article reveals the essence of the term “empathy” and also presents the results of an empirical study of the level of empathy of children of younger adolescence depending on gender.

Эмпатия представляет собой значимое личностное качество, занимающее центральное место в процессе социального и эмоционального становления ребенка. Способность к пониманию и сопереживанию чужих эмоций является основой для эффективной коммуникации, формирования устойчивых межличностных связей и проявления просоциальных форм поведения. Особую актуальность развитие эмпатии приобретает в младшем подростковом возрасте, характеризующемся активным формированием самосознания, расширением круга социальных контактов и становлением ценностно-смысловой сферы личности [1]. Исследование специфики эмпатии в данный возрастной период имеет существенное значение для выявления закономерностей личностного развития.

Изучением эмпатии занимались такие ученые, как К. Роджерс, который определял эмпатию как элемент терапевтического процесса; А. Белл и Дж. Гаф, которые рассматривали когнитивный и эмоциональный компоненты эмпатии; А.Н. Леонтьев, который изучал эмпатию в структуре деятельности.

В период раннего подросткового возраста критически важным становится своевременное освоение эмпатических навыков. Подростковый возраст представляет собой этап, на котором эмоциональное воздействие на индивида наиболее выражено, что объясняется характерной для эмоциональной сферы подростков высокой аффективной лабильностью и пролонгированной устойчивостью эмоциональных состояний [2].

Нами было проведено исследование с целью выявления уровня эмпатии детей младшего подросткового возраста в зависимости от пола.

В исследовании использовались следующие методы:

- теоретические (анализ, обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез);
- эмпирические (тест-опросник эмпатических тенденций А. Меграбяна – Н. Эпштейна [3]);
- методы математической обработки (метод сопоставления процентных долей).

В исследовании мы придерживаемся определения А. Меграбяна и Н. Эпштейна, которые утверждают, что эмпатия, или эмоциональная реакция на чужие переживания, является одним их высших проявлений нравственности. Будь то сочувствие или сопереживание, эмпатия требует способности глубоко погружаться в эмоциональный мир других. Наша готовность откликнуться эмоционально в разных жизненных обстоятельствах зависит от точности, с которой мы воспринимаем чувства людей и животных, а также от нашего понимания их истоков. Такая отзывчивость часто становится мощным стимулом для оказания помощи. Формирование эмпатии определяется множеством факторов, включая нашу потребность в благополучии окружающих, навыки интерпретации невербальных сигналов (поза, выражение лица, жесты, голос), накопленный опыт, методы воспитания в семье и школе, а также общие жизненные условия [4].

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы г. Красноярска. В нем приняли участие 48 обучающихся (25 девочек и 23 мальчика) в возрасте 12 лет.

Диагностический срез позволил установить следующие результаты (рис.).

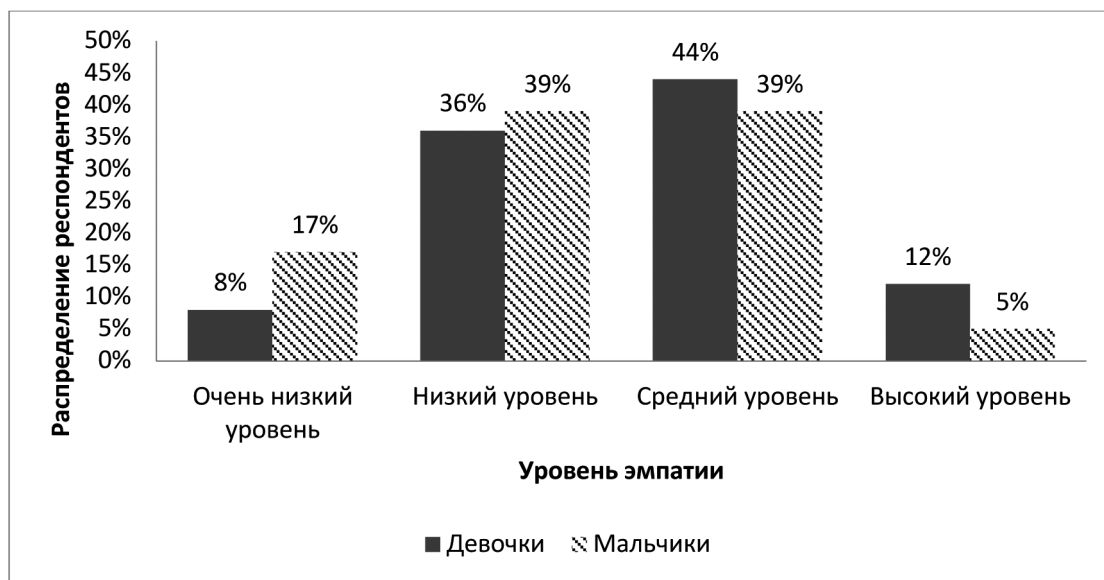


Рис. Результаты исследования уровня эмпатии у младших подростков по методике «Тест-опросник эмпатических тенденций» (А. Меграбян, Н. Эпштейн)

Из представленной диаграммы видно, что по уровням эмпатии респонденты распределились следующим образом. Среди девочек младшего подросткового возраста очень низкий уровень имеют 8 % обучающихся, низкий уровень

имеют 36 % обучающихся, средний уровень имеют 44 % обучающихся, высокий уровень имеют 12 % обучающихся. Среди мальчиков младшего подросткового возраста очень низкий уровень имеют 17 % обучающихся, низкий уровень – 39 % обучающихся, средний уровень – 39 %, высокий уровень – 5 %. Среди обучающихся младшего подросткового возраста очень низкий уровень имеют 13 % обучающихся, низкий уровень – 37 %, средний уровень – 42 %, высокий уровень – 8 %.

Анализ полученных данных указывает на то, что, несмотря на преобладание среди испытуемых среднего уровня эмпатии, половина участников эксперимента (50 %) характеризуется очень низким или низким уровнем эмпатии, что позволяет отнести их к группе риска. По результатам исследования также можно сделать вывод, что уровень эмпатии девочек и мальчиков отличается: эмпатия у девочек выше, чем эмпатия у мальчиков в одной возрастной группе.

Можно сделать вывод, что полученные в результате исследования данные указывают на необходимость психолого-педагогической работы по развитию эмпатии детей младшего подросткового возраста.

Библиографический список

1. Гайдаренко С.М., Мартынова М.А., Ковалева А.В. Развитие эмпатии на разных возрастных этапах // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 351–354.
2. Калинкина Е.М., Камракова Н.Ю. Формирование способности к эмпатии у подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 319–322.
3. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / ред. А.А. Бодалев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. С. 98–103.
4. Меграбян А.А. Психодиагностика невербального поведения. СПб.: Речь, 2001. 256 с.

ПАРАДИГМА ОБНОВЛЕНИЯ: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE PARADIGM OF RENEWAL: VECTORS OF DEVELOPMENT OF PRIMARY MATHEMATICAL EDUCATION

С.С. Пичугин

S.S. Pichugin

Геймификация, деятельностный подход, инновационные методики, младшие школьники, начальное математическое образование, функциональная грамотность, цифровые образовательные инструменты.

В статье рассматривается проблема модернизации математического образования в начальной школе в условиях цифровой трансформации общества и внедрения обновленных образовательных стандартов. Автором проанализированы ключевые противоречия современного образовательного процесса и предложены пути их превенции.

Gamification, activity-based approach, innovative methods, primary school students, primary mathematics education, functional literacy, digital educational tools.

This article examines the problem of modernizing mathematics education in primary schools in the context of the digital transformation of society and the introduction of updated educational standards. The author analyzes the key contradictions in the modern educational process and proposes ways to prevent them.

Современный этап развития системы начального общего образования характеризуется глубинными трансформациями, вызванными необходимостью формирования у младших школьников не просто предметных знаний, а целостной системы метапредметных компетенций и функциональной грамотности. В контексте данных изменений преподавание математики перестает быть исключительно трансляцией формальных алгоритмов и навыков. Актуальность поиска и внедрения инновационных подходов в этой области продиктована стремительной цифровизацией общества, изменением когнитивных профилей современных детей (так называемое «клиповое мышление») и социальным запросом на подготовку выпускника, способного к логическому анализу, пространственному моделированию и креативному решению нестандартных задач. Педагогическое сообщество стоит перед необходимостью концептуального переосмысления содержания, методов и средств обучения математике в начальной школе для обеспечения преемственности между дошкольной подготовкой и дальнейшим изучением точных наук в основной школе [1].

В ходе анализа современного состояния математического образования в начальной школе можно выделить ряд существенных проблем, препятствующих эффективной реализации инновационного потенциала дисциплины. Первой ключевой проблемой является когнитивная перегрузка обучающихся при одновременном снижении их мотивации к абстрактному мышлению. Традиционные методики, базирующиеся на механическом заучивании и многократном

повторении, не учитывают особенности восприятия информации «цифровым» поколением, для которого визуализация и интерактивность являются привычной средой [2]. Для преодоления когнитивной перегрузки и падения мотивации необходимо смещение акцента с объяснительно-иллюстративных методов на эвристические и игровые практики. Эффективным инструментом здесь могут выступать элементы геймификации на уроках математики. Создание сюжетных линий, в которых арифметические действия являются инструментом достижения игровой цели, позволяет перевести абстрактные понятия в плоскость лично значимых задач [3].

Второй значимой проблемой выступает разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением в реальных жизненных ситуациях. Младшие школьники часто не могут экстраполировать усвоенные алгоритмы действий на бытовые контексты, связанные с расчетами, измерением или логикой повседневных решений, что свидетельствует о недостаточной сформированности математической функциональной грамотности. Решение проблемы лежит в плоскости реализации принципа «математика вокруг нас» посредством проектной деятельности и интеграции с другими учебными предметами. Учителю необходимо целенаправленно моделировать учебные ситуации, в которых математика становится инструментом познания окружающего мира: расчет бюджета для классного праздника, построение диаграммы результатов наблюдений за погодой и т.д. Такой подход позволяет увидеть универсальность математического языка и его прикладную ценность [4].

Третья проблема заключается в методологической неготовности значительной части педагогического корпуса к интеграции цифровых инструментов и деятельностных технологий в образовательный процесс. Наличие в кабинете интерактивной доски или планшетов у школьников само по себе не гарантирует качества обучения; необходим пересмотр дидактических подходов, позволяющих использовать современные средства как полноценный инструмент познания и моделирования математических закономерностей. Превенция «методической осторожности» заключается в организации системы непрерывного повышения квалификации, «встроенной» в повседневную практику, которая должна носить не формальный, а персонализированный характер. Речь идет о создании профессиональных самообучающихся сообществ внутри общеобразовательной организации: взаимопосещение уроков, проведение мастер-классов и методических интенсивов, где фокус нацелен на дидактику: как с помощью цифрового инструмента организовать проблемный диалог, как провести рефлексию, используя интерактивные опросы, как выстроить индивидуальную траекторию освоения темы и т.д. [5; 6].

Инновационные процессы в преподавании математики в начальной школе являются не данью моде, а объективной необходимостью, обусловленной вызовами современного информационного общества, и направлены на главную цель – формирование личности, способной мыслить, анализировать и находить нестандартные пути решения возникающих проблем.

Библиографический список

1. Громова Л.А., Пичугин С.С. Развитие функциональной грамотности педагога в условиях реализации требований обновленных ФГОС общего образования // Сибирский учитель. 2023. № 3 (148). С. 14–23.
2. Пичугин С. С. О результатах Всероссийских проверочных работ: интерпретация, выводы и рекомендации // Начальная школа. 2019. № 12. С. 11–19.
3. Красноперова В.Ф., Пичугин С.С., Громова Л.А. Роль и место цифровизации в формировании образовательной среды в начальной школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6 (78). С. 75–80.
4. Кулакова Н.В. Функциональная грамотность как планируемый результат обучения // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. 2022. № 13 (22). С. 161–166.
5. Лесин С.М., Пичугин С.С., Шевелева Н.Н. Естественно-научная грамотность современного педагога в условиях реализации требований обновленных ФГОС // Вестник РМАТ. 2023. № 2. С. 92–97.
6. Шевелева Н.Н., Пичугин С.С., Громова Л.А. Читательская грамотность учителя начальной школы как условие развития профессиональной компетенции // Интерактивное образование. 2022. № 4. С. 5–7.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕХНОСТРЕССА У ПОДРОСТКОВ

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF TECHNOSTRESS IN ADOLESCENTS

З.О. Разумовская

Z.O. Razumovskaya

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

Подросток, средний уровень техностресса, техностресс.

В статье представлены результаты исследования особенностей техностресса у подростков. Цель исследования – дать рекомендации учителю, которые помогут предотвратить развитие техностресса.

Teenager, average level of technostress, technostress.

The article presents the results of a study of the characteristics of technostress in adolescents. The purpose of the study is to give recommendations to the teacher, which will help to prevent the development of technostress.

Вследствие интенсивного развития и активного внедрения цифровых технологий сформировалась специфическая форма стресса – техностресс, обусловленная взаимодействием человека с электронными устройствами. Термин «техностресс», обозначающий негативное психическое состояние, возникающее при неуместном/чрезмерном использовании технологий, был предложен американским психологом Крейгом Бродом в 1980-х гг. [1].

В научной литературе выделяют пять ключевых форм техностресса: техноперегрузка (информационная избыточность), технотревожность (боязнь новых технологий), технонавязчивость (чрезмерное использование устройств), техносложность (затруднения при работе с техникой) и технонеопределенность (непредсказуемость цифровых изменений) [2].

Длительное и безграничное пребывание в интернете выступает ведущим фактором возникновения техностресса у несовершеннолетних. Данное состояние проявляется на физиологическом и психологическом уровнях. Отдаленными последствиями являются вторичные эффекты: снижение аппетита, бессонница, иммунодефицит [3].

Цифровая среда предоставляет значительные возможности для развития несовершеннолетних: доступ к информационным ресурсам, расширение когнитивных горизонтов и социального взаимодействия, инструментарий для самопонимания. Вместе с тем она сопряжена с серьезными рисками – от психологического вреда до хронической тревожности. В связи с этим перед специалистами в области психологии развития стоит актуальная задача: выявление механизмов влияния онлайн-активности детей и подростков на процесс

личностного становления, а также оценка долгосрочных эффектов этого воздействия на траекторию их дальнейшего развития [3; 4].

Тема техностресса актуальна, так как интенсивная безграмотная работа с цифровыми технологиями сопровождается нежелательными последствиями. Технологии развиваются, поколения сменяются, тема техностресса будет актуальна в любом случае, т.к. мы не всегда успеваем за техническими новинками – достижениями науки и техники. Непонимание, отставание от новых современных способов упрощения дел может вызывать психологический дискомфорт.

В исследовании уровня техностресса приняли участие ученики 9-х классов МАОУ СШ № 157 г. Красноярск. Всего 41 человек. В диагностический комплекс вошли: методика «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду; тест на самооценку стрессоустойчивости Н.В. Киршевой – Н.В. Рябчиковой; опросник для оценки техностресса Д.Э. Поркари и др. [5], опросник «Определение уровня техностресса учителей» (А.N. Soklar и др.), адаптированный для подростков; опросник отношения к технологиям для подростков Г.У. Солдатовой, авторская анкета. Для обработки данных анкеты применялся контент-анализ. Для анализа результатов применялись первичная статистика и качественный анализ, корреляционный анализ по методу Спирмена, расчет проводился с помощью статистического пакета SPSS.22.0.

Согласно эмпирическим данным, более одной трети подростков демонстрируют средний уровень техностресса. В структуре детерминации данного феномена выделяются четыре значимых психологических фактора: технофилия, технорационализм, технофобия и технопессимизм.

У подростков со средним уровнем техностресса зафиксированы более низкие показатели технофилии (отсутствие выраженного увлечения гаджетами) и более высокие – технорационализма (осознанный подход к полезности технологий). Технофобия в данной группе также повышена, что согласуется с их технорациональной установкой. При этом 88 % респондентов не испытывают тревоги перед необходимостью освоения новых технологий, однако 25 % обеспокоены тем, что это требует времени и снижает успеваемость. Технопессимизм выражен сильнее, чем в группе с низким технострессом: 38 % полагают, что новые технологии ведут к интеллектуальной и духовной деградации; 44 % считают, что они способствуют отчуждению между людьми; 88 % убеждены, что общество не должно чрезмерно полагаться на технологии в решении своих проблем.

У подростков со средним уровнем техностресса выявлены следующие статистически значимые корреляции: эмоциональная реактивность на незначительные неудачи ($r=0,520$, $p=0,01$), бессонница ($r=0,678$, $p=0,01$), переживание одиночества ($r=0,630$, $p=0,01$), дефицит времени на отдых ($r=0,727$, $p=0,01$), снижение скорости когнитивной деятельности и ригидность в применении алгоритмов ($r=-0,417$), трудности концентрации внимания. Кроме того, у данной группы зафиксировано убеждение в негативном влиянии гаджетов на социальную коммуникацию ($r=0,694$, $p=0,01$), а также связь между длительным и частым использованием устройств и возникновением напряжения и тревоги ($r=0,568$, $p=0,01$).

Учитывая результаты нашего эксперимента, можно дать следующие предварительные рекомендации учителю: в классе необходимо создать комфортную цифровую среду (оптимизировать количество используемых платформ); ограничить время работы с электронной доской; регулярно устраивать физкультминутки для глаз; стараться организовывать досуг на перемене – настольные игры и живое общение могут не только повысить настроение, но и сплотить коллектив, выровнять уровень коммуникации; рекомендовать подросткам платформы для тайм-менеджмента; во внеурочное время можно организовывать тренинги по безопасности в цифровой среде.

Библиографический список

1. Бочарова Л.А. Особенности стресса в цифровом обществе и его влияние на представителей подросткового и юношеского возраста // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stressa-v-tsifrovom-obshchestve-i-ego-vliyanie-na-predstaviteley-podrostkovogo-i-yunosheskogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 15.07.2026).
2. Коновалова В.Г. Цифровые технологии как фактор техностресса: проблемы и возможности их решения // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2022. Т. 11, № 3. С. 17–21.
3. Черная А.В. Эффекты влияния Интернета на развивающуюся личность // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научнопрактической конференции. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015. № 3. С. 85–89.
4. Фримен Д. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 1. С. 102–109.
5. Porcari D.E., Ricciardi E., Orfei M.D. A new scale to assess technostress levels in an Italian banking context: the work-related technostress questionnaire // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 1253960.

ОБРАЗ ТЕЛА В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ФАКТОР ОБЩЕГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА

BODY IMAGE IN EARLY ADOLESCENCE AS A FACTOR OF A CHILD'S OVERALL WELL-BEING

А.А. Рачина

A.A. Rachina

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

Благополучие, образ тела, самооценка, социализация, учебная сфера, эмоциональное состояние.

В статье рассматривается образ тела в младшем подростковом возрасте (10–12 лет) как значимый фактор психологического благополучия ребенка. Показана его связь с самооценкой, эмоциональным состоянием, влияние на социализацию и учебную деятельность, а также подчеркнута важность раннего выявления и профилактики негативно-го образа тела.

Well-being, body image, self-esteem, socialization, educational sphere, emotional state.

The article examines body image in early adolescence (10–12 years old) as a significant factor of a child's psychological well-being. Its connection with self-esteem, emotional state, influence on socialization and educational activities is shown, and the importance of early detection and prevention of negative body image is emphasized.

Младший подростковый возраст (10–12 лет) является переходным этапом от младшего возраста к подростковому и характеризуется интенсивными изменениями в физическом, психологическом и социальном развитии. В данный период происходит формирование образа тела – важного компонента самосознания, включающего представления о собственной внешности, оценку собственного тела и эмоционального отношения к нему.

Современные исследования показывают, что возраст, в котором дети начинают испытывать недовольство собственным телом, с каждым годом снижается, и если ранее это было характерно для старшего подросткового возраста, то сейчас ранние признаки уже начинают проявляться у детей в 10–12 лет [1, с. 132]. Именно это делает изучение образа тела и его влияние на разные аспекты жизни особенно актуальным на данный момент.

Формирование образа тела формируется под влиянием нескольких факторов, а именно: семейных (отношение родителей к внешности, стиль воспитания), социокультурных (принятые в обществе стандарты красоты, интернет, медиа) и межличностных (оценка со стороны сверстников) [2].

В младшем подростковом возрасте увеличивается значимость внешности за счет физиологических изменений, возрастания важности общения со сверстниками, вместе с тем увеличивается чувствительность к оценке окружающих,

формируется самооценка посредством сравнения с другими. Более того, исследования показывают, что самооценка неразрывно связана с образом тела: чем ниже удовлетворенность телом, тем ниже уровень уверенности в себе и общего благополучия.

В первую очередь образ тела тесно связан с эмоциональной сферой ребенка. Часто неудовлетворенность собственным телом сопровождается сниженным настроением, тревожностью и внутренним напряжением. Также негативное восприятие тела может проявляться в постоянном недовольстве собой, чувстве стыда и снижении удовлетворенности жизнью. Стоит отметить, что в ряде случаев негативный образ тела в совокупности с низкой самооценкой может стать основой для формирования нарушения или расстройства пищевого поведения [1].

Социализация в младшем подростковом возрасте (10–12 лет) происходит через постоянное взаимодействие со сверстниками, и внешность становится важным фактором, влияющим на отношение и принятие в группе. В данном контексте негативный образ тела может приводить к избеганию общения, снижению социальных контактов и повышенной чувствительности к оценке и критике. К тому же те подростки, которые в большей степени неудовлетворены своим телом, реже проявляют инициативу в общении, чаще испытывают страх отвержения и в некоторых случаях могут занимать изолированную позицию в группе. Позитивный образ тела, в свою очередь, способствует более успешной социализации и уверенности подростка, облегчая установление контактов и снижая уровень социальной тревожности.

Влияние образа тела распространяется и на учебную деятельность. Негативный образ тела подростка способен снижать концентрацию внимания (в связи с постоянными мыслями и переживаниями по поводу внешности), вызывать избегание активности на уроках и внеучебной деятельности, уменьшать учебную мотивацию. Эмоциональное неблагополучие, связанное с неудовлетворенностью собственным телом, может приводить к снижению когнитивной активности, что, в свою очередь, приводит к ухудшению академических результатов. Напротив, подростки, которые демонстрируют позитивное отношение к своему телу, легче включаются в процесс обучения, имеют более устойчивую мотивацию и склонны к большей активности.

Таким образом, образ тела в младшем подростковом возрасте является немаловажным фактором, влияющим на различные аспекты его жизни и деятельности. Негативный образ тела связан с тревожностью, социальной изоляцией, снижением мотивации и неудовлетворенности жизнью в целом, а также сопровождается риском развития нарушения или расстройства пищевого поведения. В то же время позитивное отношение к телу способно выступать ресурсом, который способствует психологическому благополучию подростка и его успешной социализации.

Результаты исследований подчеркивают необходимость ранней профилактики негативного образа тела, развития адекватной самооценки подростков и формирования поддерживающей среды.

Библиографический список

1. Кулагина И.Ю., Ружина О.И. Образ тела, самооценка и риск нарушений пищевого поведения у девочек младшего школьного возраста // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30, № 1. С. 132–148.
2. Ерохина Е.А., Филиппова Е.В. Образ тела и отношение к своему телу у подростков: семейные и социокультурные факторы (по материалам зарубежных исследований) // Журнал современной зарубежной психологии. 2019. Т. 8, № 4. С. 57–68.

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

VOLUNTEER ACTIVITIES AS A MODERN FORM OF WORK TO DEVELOP THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

В.П. Ржевская

V.P. Rzhevskaya

Научный руководитель И.А. Буторина
Scientific adviser I.A. Butorina

Волонтерская деятельность, гендерные различия, младшие школьники, эмоциональный интеллект.

В статье рассматривается проблема формирования эмоционального интеллекта у младших школьников, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Особое внимание уделяется гендерному аспекту, позитивным образцам эмоционального поведения для мальчиков и девочек. На примере межвузовского проекта «Педагоги и защитники: миссия добра» раскрываются возможности гендерно-ориентированного подхода в ходе волонтерской деятельности в детских домах и приютах.

Volunteering, gender differences, primary school students, emotional intelligence.

The article examines the development of emotional intelligence in primary school children facing difficult life circumstances. Particular attention is paid to the gender aspect and to positive models of emotional behavior for boys and girls. Drawing on the inter-university project “Educators and Protectors: A Mission of Kindness”, the article explores the potential of a gender-sensitive approach within the framework of volunteer work in orphanages and shelters.

Современная образовательная система Республики Беларусь, отраженная в Кодексе об образовании [1] и Концепции непрерывного воспитания [2], нацелена на гармоничное развитие личности ребенка, формирование его эмоционально-волевой сферы и социально-нравственных ориентиров. Ключевым фактором успешной социализации в данном контексте выступает эмоциональный интеллект – способность распознавать, осознавать и регулировать собственные эмоциональные состояния и переживания окружающих [3]. Д. Гоулман подчеркивает, что именно эмоциональный интеллект во многом определяет качество межличностных отношений и адаптационные возможности человека [4, с. 43–44]. По мнению Е.И. Изотова, базовыми составляющими эмоционального интеллекта являются умение распознавать эмоции и способность адекватно их выражать [5, с. 116–118].

В младшем школьном возрасте происходит активное становление эмоционально-волевой регуляции, расширяется круг общения, усложняются формы социального взаимодействия. Именно в этот период ребенок начинает не только испытывать разнообразные чувства, но и осознавать их, учится дифференцировать оттенки эмоциональных состояний, овладевает социально приемлемыми способами их выражения. Однако успешность этого процесса напрямую зависит от наличия вокруг ребенка благоприятной эмоциональной среды и позитивных образцов для подражания.

В связи с этим проблема формирования эмоционального интеллекта у детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, ощущается особенно остро. На наш взгляд, данный процесс существенно затруднен в условиях приютов и детских домов, где дети не только лишены родительского тепла, но и зачастую не имеют перед глазами примеров здорового эмоционального реагирования. Исследования А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых свидетельствуют, что в условиях эмоциональной депривации у таких детей наблюдается сниженная способность к дифференциации чувств, отсутствуют позитивные образцы эмоционального поведения, возникают трудности в вербализации собственных переживаний [6, с. 151–156]. Указанные особенности требуют поиска таких форм педагогической работы, которые позволили бы восполнить недостающий эмоциональный опыт на практическом, деятельностном уровне.

Именно волонтерская деятельность, на наш взгляд, обладает необходимым потенциалом для решения данной задачи, поскольку она позволяет организовать живое, эмоционально насыщенное общение детей со значимыми взрослыми в процессе совместной социально полезной активности.

Наиболее значимым в контексте работы с воспитанниками детских домов и приютов, на наш взгляд, является гендерный подход, который позволяет целенаправленно восполнять дефицит позитивных образцов эмоционального поведения, соответствующих полу ребенка. Как показывает И.Н. Андреева, мальчики и девочки демонстрируют различные стратегии распознавания и проявления эмоций, что обусловлено как биологическими предпосылками, так и социокультурными ожиданиями [7, с. 241–244]. В.Д. Еремеева и Т.П. Хризман подчеркивают, что отсутствие адекватных гендерно-специфических образцов эмоционального поведения может приводить к серьезным искажениям в формировании эмоционального репертуара ребенка [8, с. 67–71].

Гендерно ориентированный подход успешно применяется в рамках межвузовского проекта «Педагоги и защитники: миссия добра» – совместной инициативы факультета начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» и ГУО «Институт пограничной службы Республики Беларусь». Проект реализуется на базе детских домов и приютов Республики Беларусь. Студентки факультета выступают носителями «образа хрупкой девушки», демонстрируя модели эмпатийного слушания, вербализации эмоций, эмоциональной поддержки. Курсанты института пограничной

службы транслируют «образ мужественного парня», показывая примеры саморегуляции, социально приемлемого выражения эмоций, проявления заботы через действие. Совместное присутствие волонтеров разного пола позволяет детям наблюдать за адекватным гендерно-специфическим эмоциональным поведением и взаимодействием взрослых юношей и девушек, что помогает преодолеть дефицит позитивных образцов.

В рамках проекта проводятся разнообразные мероприятия: тренинги по распознаванию эмоций, творческие мастерские и др.

Проведенный теоретический анализ и опыт реализации проекта позволяют заключить, что волонтерская деятельность создает благоприятные условия для формирования у младших школьников, в том числе оказавшихся в трудной жизненной ситуации, навыков распознавания и адекватного выражения эмоций.

Библиографический список

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243-З: в ред. от 14 января 2022 г. Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022. 496 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2026–2030 годы: утв. Постановлением Министерства образования Респ. Беларусь 15 декабря 2025 г. № 142 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 2025. № 12/45678.
3. Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: новые модели и методы исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 2018. 320 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ, 2020. 478 с.
5. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: Академия, 2004. 288 с.
6. Прихожан А.М. Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
7. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
8. Еремеева В.Д. Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. СПб.: Тускарора, 2001. 184 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

THE STUDY OF THE CURRENT LEVEL OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

В.А. Ружьина

V.A. Ruzhina

Научный руководитель С.В. Шандыбо
Scientific adviser S.V. Shandybo

Коммуникативные умения, младшие школьники с нарушением интеллекта, уровень сформированности коммуникативных умений.

В статье представлены результаты исследования сформированности коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта, в котором приняли участие 6 испытуемых.

Communication skills, younger students with intellectual disabilities, the level of formation of communication skills.

The article presents the results of a study of the formation of communicative skills of younger schoolchildren with intellectual disabilities, in which 6 subjects participated.

В соответствии с ФГОС О УО (ИН) одной из особых образовательных потребностей, характеризующих обучающихся с умственной отсталостью, является необходимость создания специальных условий для овладения ими разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, которые обеспечивают этой категории обучающихся успешность социализации [1].

Обучающиеся с нарушением интеллекта имеют сложности в формировании коммуникативной деятельности из-за ограничений, наложенных особенностями развития. Как отмечают исследователи, у них возникают трудности в понимании других людей и в выражении собственных мыслей из-за нарушенного речевого развития и других особенностей психического развития [2; 3].

Исследованием коммуникативных умений у младших школьников с нарушением интеллекта занимались психологи и педагоги: И.А. Емельянова, Л.М. Шипицына, В.В. Воронкова и др.

Актуальность исследования заключается в противоречии между необходимостью в изучении актуального уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников с нарушением интеллекта и недостаточностью актуальных исследований по данной проблеме.

Для нашего исследования актуальной является позиция И.А. Емельяновой, которая трактует коммуникативные умения как желание младших школьников с нарушением интеллекта вступать в контакт с окружающими людьми, умение поддержать и организовать общение [4].

В соответствии с классификацией С.Л. Рубинштейна коммуникативное умение является отражением коммуникативной способности, которая включает в себя три составляющие: мотивационную, когнитивную, поведенческую. В дальнейшем эти составляющие стали критериями для исследования.

Исследование проводилось на базе 1-го класса МАОУ СШ № 158 «Грани» г. Красноярск. В нем приняли участие 6 обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. В соответствии с заключениями ПМПК обучающиеся осваивают адаптированную образовательную программу по Варианту 1 ФГОС О УО (ИН). Для проведения диагностики нами были подобраны следующие методики: Т.А. Фотекова «Речевое развитие младших школьников» [5, с. 15], Г.А. Цукерман «Рукавички» [6, с. 146–152]. Также была предложена анкета, модифицированная для учителя, по методике Р.В. Овчаровой «Выявление коммуникативных склонностей школьников» [7, с. 228–230].

Результаты исследования коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта показали, что желание вступать в контакт (мотивационный критерий) у всех обучающихся находится на низком уровне, т.е. у школьников не возникает потребности в общении.

Для диагностики когнитивного критерия сформированности коммуникативных умений нами было проведено четыре пробы: исследования фонетико-фонематической стороны речи, лексического развития, грамматического строя и связной речи. Анализ полученных результатов показал, что фонетико-фонематическая сторона речи у учащихся более сохранна, высокий уровень продемонстрировали 66,6 %, средний уровень – 16,7 %, низкий уровень – 16,7 %. Лексическое развитие и грамматический строй речи сформированы у обучающихся одинаково: средний уровень у 33,4 %, низкий уровень у 66,6 %. Самые большие сложности обучающиеся с нарушениями интеллекта испытывают в проявлении связной речи, по результатам тестирования 100 % обучающихся продемонстрировали низкий уровень.

Для диагностики поведенческого критерия сформированности коммуникативных умений нами была использована методика Г.А. Цукерман «Рукавички». По итогам этой методики только в одной паре из двух произошло взаимодействие. Обучающиеся в целом не пытались договориться, каждый делал свою часть рисунка (работы). Взаимодействие в паре происходило по поводу карандашей, а также в случае, если рука одного ребенка загромождала пространство рисунка для другого. В целом следует отметить, что ребята справились с предложенным заданием и продемонстрировали средний уровень сформированности коммуникативных умений.

Диагностика коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта по всем показателям позволяет сделать вывод о том, что когнитивный критерий сформирован на всех трех уровнях с преобладанием низкого уровня; мотивационный критерий – на низком уровне; поведенческий критерий – на среднем уровне. Таким образом, можно сделать вывод о сформированности коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта на низком и среднем уровнях. Обучающиеся при необходимости способны к взаимодействию со сверстниками, однако мотивация вступать в контакт у них отсутствует.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (дата обращения: 30.03.2026).
2. Воронкова В.В., Евтушенко И.В. Олигофренопедагогика: учебник для вузов / под науч. ред. В.В. Воронковой. М.: ВЛАДОС, 2024. 447 с.
3. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и в обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.
4. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 274 с.
5. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: Аркти, 2000. 56 с.
6. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига: Эксперимент, 2000. 224 с.
7. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. 352 с.

ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

FROM THEORY TO PRACTICE:
A STUDY OF SHYNESS IN ELEMENTARY
SCHOOL BOYS AND GIRLS

Л.В. Солохина

L.V. Solokhina

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

Застенчивость, младший школьный возраст, психологическое развитие, социальная адаптация.

В работе рассматриваются теоретические аспекты застенчивости как сложного психологического феномена, включающего когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Особое внимание уделяется актуальному уровню проявления застенчивости у мальчиков и девочек в начальной школе. Рассмотрены результаты исследования проявления застенчивости у детей разного пола, определены основные факторы, влияющие на ее формирование. Предложены методы коррекции застенчивости и способы создания благоприятной психологической атмосферы в образовательном процессе.

Shyness, primary school age, psychological development, social adaptation.

The paper discusses the theoretical aspects of shyness as a complex psychological phenomenon that includes cognitive, emotional, and behavioral components. Special attention is paid to the current level of shyness among boys and girls in primary school. The paper presents the results of a study on the manifestation of shyness among children of different genders and identifies the main factors that influence its development. The paper also proposes methods for correcting shyness and creating a positive psychological environment in the educational process.

В научной литературе застенчивость рассматривается как сложный феномен, включающий в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты.

Р.Б. Кэттел рассматривает застенчивость как биологически обусловленную черту. Он считает, что застенчивые люди отличаются особой чувствительностью и высокой возбудимостью нервной системы, которая особенно уязвима в период социального стресса [1, с. 88].

В книге «Психология эмоций» К.Э. Изард описывает застенчивость как процесс постоянного переживания эмоции смущения, относит ее к фундаментальным и отмечает, что «ядром переживания смущения является ощущение незащитности в ситуации социального взаимодействия» [2, с. 384].

В работе «Застенчивый ребенок, как преодолеть детскую застенчивость и предупредить ее развитие» Ф. Зимбардо и Ш. Рэдл подчеркивают, что «застен-

чивость – это серьезная проблема, потенциально угрожающая психическому и социальному здоровью ребенка» [3, с. 4].

Застенчивость младшего школьного возраста отличается от застенчивости других возрастов усилением и закреплением ее как личностной черты именно в этом периоде, так как в школе ребенку ежедневно приходится контактировать с социумом [4].

Ф. Зимбардо внес большой вклад в изучение застенчивости и создал опросник для детей. Мы использовали эту методику для выявления застенчивых младших школьников. Для оценки уровня застенчивости у младших школьников, выявленных с помощью опросника Ф. Зимбардо, мы исследовали три критерия: самоотношение (методика «Какой Я» Т.Ю. Романовой), статусная позиция в группе (социометрия Дж. Морено) и тревожность (методика А.М. Прихожан). Эти критерии основаны на многочисленных исследованиях, проведенных отечественными и зарубежными учеными (Н.А. Богачкина, К.Э. Изард, Р.Б. Кеттелл, Ш. Рэдл, Р.Н. Сиренко, Ф. Зимбардо), которые в основном описывают застенчивость как сложность в социальном взаимодействии.

В рамках исследования было проведено комплексное изучение личностных характеристик 38 младших школьников, среди которых 14 девочек и 24 мальчика. Основное внимание уделялось анализу взаимосвязи между самооценкой, тревожностью, коммуникативными навыками и уровнем застенчивости учащихся.

Анализ коммуникативных навыков показал существенные изменения в период с третьего по четвертый класс. В третьем классе высокий уровень коммуникативных навыков демонстрировали 33,3 % девочек и 25 % мальчиков. К четвертому классу ситуация изменилась: у девочек показатель снизился до 20 %, тогда как у мальчиков вырос до 40 %. При этом количество учащихся со средним уровнем навыков увеличилось среди девочек до 80 %, а среди мальчиков снизилось до 40 %.

Наблюдается тенденция роста тревожности у учащихся к четвертому классу. Если в третьем классе высокий уровень тревожности отмечался у 33,3 % девочек и 62,5 % мальчиков, то к четвертому классу эти показатели выросли до 60 и 90 % соответственно. Самооценка учащихся также претерпела изменения: если в третьем классе высокую самооценку имели 33,3 % девочек и 50 % мальчиков, то к четвертому классу эти показатели составили 80 и 30 % соответственно.

Примечательно, что причины застенчивости различаются по гендерному признаку. У девочек наиболее значимым фактором выступает опасение получить негативную оценку. На втором месте находится боязнь близких отношений. У мальчиков на первом месте находятся личные недостатки и страх отвержения. Вторую позицию занимает опасение, связанное с негативной оценкой, в сочетании с неуверенностью в себе.

По сравнению с третьеклассниками у четвероклассников обеих гендерных групп отмечается тенденция к более устойчивым и частым проявлениям застенчивости.

Проведенное исследование выявило взаимосвязь между учебными нагрузками, личностными характеристиками и социальным поведением младших школьников: повышение нагрузки усиливает тревожность и застенчивость, ухудшая коммуникативные навыки. Наиболее выраженные тенденции наблюдаются в 4-м классе – в период подготовки к переходу в среднюю школу. Результаты подчеркивают необходимость внимания педагогов и психологов к проблеме застенчивости – она может затруднить адаптацию детей к следующему этапу обучения.

Для профилактики мы предлагаем разработать коррекционно-развивающую программу, которая поможет детям младшего школьного возраста преодолеть застенчивость и сформировать уверенное поведение через развитие эмоциональной сферы, позитивного самоотношения и коммуникативных навыков.

Библиографический список

1. Cattell R.B. Personality structure and measurement. I. The operational determination of trait unities // *British Journal of Psychology*. 1946. Vol. 36, No. 2.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
3. Зимбардо Ф., Рэдл Ш. Застенчивый ребенок. Как преодолеть детскую застенчивость и предупредить ее развитие. М.: Астрель, 2005. 294 с.
4. Зарудская М.Р. Диагностика застенчивости младших школьников // Студенческий научный форум: материалы X Международной студенческой научной конференции. URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018004149> (дата обращения: 15.07.2026).

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

AN EMPIRICAL STUDY OF SOCIAL ANXIETY AND INTERPERSONAL RELATIONSHIP CHARACTERISTICS IN EARLY ADOLESCENCE

Д.Д. Ярмак

D.D. Yarmak

Научный руководитель Т.Ю. Тихонович
Scientific adviser T.Yu. Tikhonovich

Групповая сплоченность, межличностные отношения, младший подростковый возраст, социальная тревожность, социометрия.

В статье раскрывается сущность термина «социальная тревожность» а также представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи социальной тревожности и статусного положения младших подростков в классном коллективе.

Group cohesion, interpersonal relationships, early adolescence, social anxiety, sociometry.

The article reveals the essence of the term “social anxiety” and presents the results of an empirical study of the relationship between social anxiety and the status position of young adolescents in a classroom setting.

Современная социальная среда характеризуется интенсивным обменом информацией и повышенными требованиями к коммуникативной компетентности индивида. В контексте младшего подросткового возраста (12–15 лет, согласно периодизации Д.Б. Эльконина) данный аспект приобретает особую релевантность, поскольку именно в этот период наблюдаются значительные трансформации в эмоциональной сфере, формировании самооценки и структуре межличностных отношений. Повышенная восприимчивость к оценке со стороны референтной группы сверстников нередко способствует возникновению социальной тревожности, что оказывает существенное влияние на эффективность адаптационных процессов в образовательном коллективе.

Фундаментом для теоретико-методологического осмысления данной темы послужили концепции социального взаимодействия, разработанные А.А. Бодалевым и Б.Г. Ананьевым, теория тревожности Ч. Спилбергера, а также научные труды А.М. Прихожан, посвященные специфике тревожности в школьном возрасте [1; 2; 3]. Социальная тревожность интерпретируется как состояние эмоционального неблагополучия, опасения и беспокойства, возникающее вследствие социальных взаимодействий и связанное с ожиданием оценки

со стороны окружающих. Она манифестирует себя через когнитивный (ожидание негативной обратной связи), эмоциональный (стыд, неловкость) и физиологический (активация симпатической нервной системы) компоненты [4].

В младшем подростковом возрасте социальная тревожность трансформируется из эпизодического состояния в стабильную черту личности, оказывая значительное воздействие на межличностные взаимодействия со сверстниками и академическую успеваемость. Ее проявления включают застенчивость, глоссофобию, тенденцию к социальной изоляции и неуверенность в своих способностях. Среди основных факторов, predisposing к развитию данного состояния, выделяют поведенческое торможение, семейные воспитательные стратегии и специфику цифровой социализации [5].

Данное эмпирическое исследование было направлено на изучение характерных черт социальной тревожности и особенностей построения межличностных связей среди учащихся младшего подросткового возраста. В выборку исследования вошли 27 обучающихся общеобразовательной школы г. Красноярска, возраст которых варьировался от 12 до 15 лет. Отбор проводился с соблюдением этических норм и согласия родителей.

Для оценки психологического состояния и межличностных отношений участников исследования использовались шкала тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина [6], методика социометрии Дж. Морено [7]. Результаты, полученные с помощью шкалы Спилбергера – Ханина, отражены на рисунке.

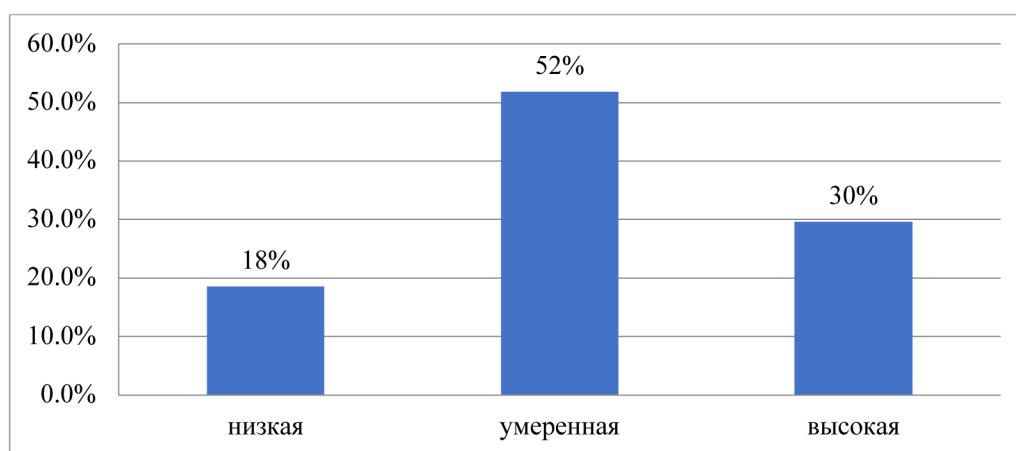


Рис. Распределение испытуемых по уровням социальной тревожности на начальном этапе исследования по методике «Шкала тревожности» (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина)

Высокий уровень тревожности выявлен у 30 % респондентов, что указывает на значительное эмоциональное напряжение, затрудняющее адаптацию и проявляющееся в страхе негативной оценки, желании изолироваться и ухудшении коммуникативных способностей. Социометрическое исследование выявило очень низкий показатель групповой сплоченности (3,4 %), наличие раздробленных микрогрупп и ярко выраженную стратификацию по статусам. Корреляционный анализ выявил сильную обратную зависимость между уровнем

тревожности и числом социальных выборов ($r = -0,966$, $p < 0,001$). Все пять изолированных подростков полностью совпадали с подгруппой высокого уровня тревожности. Подростки, имеющие высокий социометрический статус («звезды», «предпочитаемые»), чаще проявляли низкий либо средний уровень тревожности.

Полученные результаты подтверждают исходную гипотезу исследования: высокий уровень тревожности связан с неуверенностью в межличностных отношениях, пониженным социометрическим статусом и формированием дезадаптивного цикла, при котором избегание контактов усиливает тревожность, а повышенная тревожность, в свою очередь, ограничивает общение еще больше.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о необходимости современных диагностических процедур и превентивных стратегий в образовательную практику для эффективного противодействия социальной тревожности. Перспективное направление дальнейших исследований предполагает разработку психолого-педагогической программы, направленной на коррекцию социальной тревожности младших подростков и оптимизацию межличностных отношений в группе сверстников.

Библиографический список

1. Бодалев А.А. Психология общения: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
2. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте: сб. ст. М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 12–24.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
4. Никитина И.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Ч. 2 // Социальная и клиническая психиатрия. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-trevozhnost-soderzhanie-ponyatiya-i-osnovnyye-napravleniya-izucheniya-chast-2> (дата обращения: 15.07.2026).
5. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2007. 363 с.
6. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИФК, 1976. 18 с.
7. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе: пер. с англ. / ред. и вступ. ст. И.Л. Медведевой. М.: Академический проект, 2001. 383 с.

Раздел 3.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ
В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ON THE ISSUE OF DEVELOPING CULTUROLOGICAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

М.А. Абрамитова

М.А. Abramitova

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

Культурологическая компетентность, младший школьник, начальная школа, сформированность, ценностные ориентации.

В статье обосновывается необходимость формирования культурологической компетентности младших школьников в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия на основе результатов констатирующего эксперимента, проведенного в 3-м классе МБОУ СОШ № 21 г. Канска.

Cultural competence, junior high school student, elementary school, level of development, value orientations.

The article substantiates the need to develop the culturological competence of primary school students in the context of globalization and intercultural interaction, based on the results of a baseline study conducted in a third-grade class at a school № 21 in the city of Kansk.

В современном мире с его интенсивными процессами глобализации и межкультурного взаимодействия особую значимость приобретает формирование культурологической компетентности у подрастающего поколения. Чрезвычайно важно закладывать основы этой компетентности в младшем возрасте – периоде активного становления личности, формирования ценностных ориентиров и социокультурной идентичности.

Требования федерального государственного стандарта начального общего образования подчеркивают важность духовно-нравственного развития обучающихся, приобщения их к общекультурным и национальным ценностям [1]. Однако на практике наблюдаются противоречия, выражающиеся в различиях между требованием ФГОС НОО и реальными возможностями образовательной среды.

По мнению исследователя Т.В. Ежовой, культурологическая компетентность выступает как «интегративное личностное качество, которое объединяет в себе мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и эмоциональный компоненты и определяет способность субъекта включаться в различные виды деятельности, ориентироваться в современном социокультурном пространстве» [2].

Для выявления актуального уровня сформированности культурологической компетентности младших школьников на базе МБОУ СОШ № 21 г. Канска

проведена диагностическая работа на основании трех компонентов культурологической компетентности, предложенных в трудах Н.С. Сахаровой: когнитивном, деятельностном и мотивационно-ценностном [3]. Для оценки каждого компонента были подобраны следующие методики.

– Когнитивный компонент: анкета «Выявление уровня культурологической компетентности младших школьников» (Е.А. Гринева, Л.Н. Белоногова, М.Г. Заббарова) [4]. Цель – выявить знания о культуре, истории, традициях и языке.

– Деятельностный компонент: кейс-задания «Как поступить?» [5]. Цель – оценить умения применять знания в практической деятельности.

– Мотивационно-ценностный компонент: методика «Лампа Аладдина» (О.В. Дыбина) [6]. Цель – выявить уровень отношения младших школьников к культурному многообразию народов региона, фактам истории и культуры.

В эксперименте приняли участие 29 учащихся 3-го класса, возраст детей – 8–9 лет. По результатам диагностики составлена сводная таблица для отслеживания уровня сформированности культурологической компетентности учащихся.

Результаты констатирующего эксперимента

Критерий (измеряемый параметр)	Уровень сформированности культурологической компетентности младшего школьника					
	высокий		средний		низкий	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Когнитивный критерий	2	7	16	55	11	38
Деятельностный критерий	0	0	19	66	10	34
Мотивационно- деятельностный критерий	0	0	20	69	9	31

В итоге по трем критериям у 72,41 % испытуемых (21 ученик) культурологическая компетентность сформирована на среднем уровне, у 20,69 % испытуемых (6 учеников) – на низком уровне. 6,9 % испытуемых (2 ученика) показали высокий уровень сформированности культурологической компетентности.

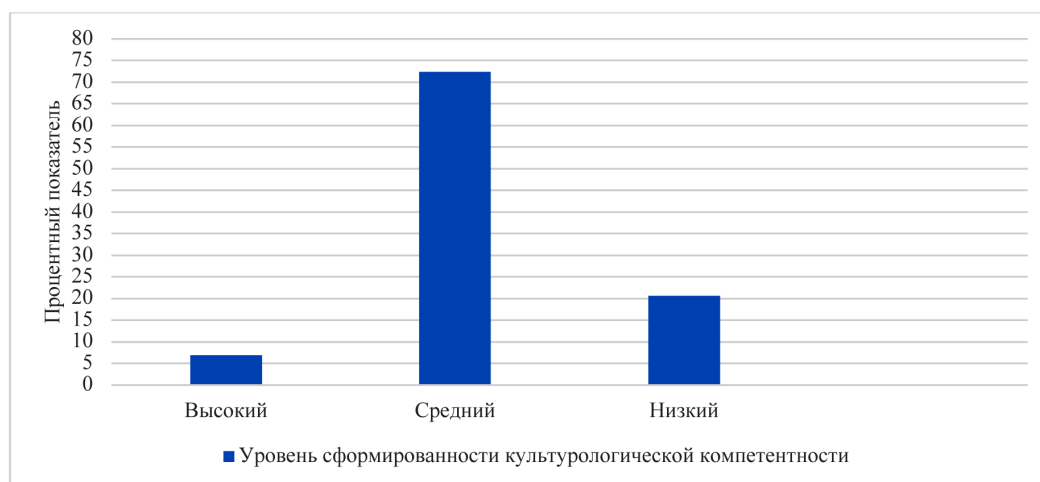


Рис. Распределение учащихся 3-го класса по уровням сформированности культурологической компетентности, %

Из диаграммы (рис.) видно, что общий уровень культурологической компетентности младших школьников недостаточно высок. Учащиеся демонстрируют преимущественно средний уровень овладения культурологическими знаниями, умениями применять их в деятельности, а также слабую мотивацию и понимание ценностных ориентиров, что проявляется в их пассивности при выполнении заданий.

Таким образом, наш констатирующий эксперимент свидетельствует о необходимости дальнейшего развития культурологической компетентности младших школьников.

Библиографический список

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286: зарегистрирован в Минюсте России 05.07.2021 № 64100 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 02.07.2026).
2. Ежова Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2003. 185 с.
3. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов как педагогической системы // Вестник ОГУ. 2002. № 6. С. 177–183.
4. Гринева Е.А., Белоногова Л.Н., Заббарова М.Г. Критериально-диагностические характеристики и методики диагностики определения уровня сформированности полиэтнической культуры школьников // Наука и школа. 2010. № 6. С. 91–95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-diagnosticheskie-harakteristiki-i-metodiki-diagnostiki-opredeleniya-urovnya-sformirovannosti-polietnicheskoy-kultury> (дата обращения: 02.07.2026).
5. Иванова А.А. Диагностика деятельностного компонента культурологической компетентности: кейс-метод в начальной школе // Педагогическое образование и наука. 2021. № 3. С. 45–50.
6. Дыбина О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром: программа, конспекты занятий, методические рекомендации. М.: Сфера, 2009. 192 с.

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ»

ON THE CONCEPT OF «READING LITERACY»

Е.С. Виштак

E.S. Vishtak

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

Читательская грамотность, читательские действия, структура читательской грамотности.

В статье анализируются разные трактовки понятия «читательская грамотность» и обосновывается актуальность исследования читательской грамотности младших школьников.

Reading literacy, reading actions, structure of reading literacy.

The article analyzes different interpretations of the concept of reading literacy and substantiates the relevance of studying the reading literacy of primary school students.

Проблема развития фундаментальной читательской грамотности младших школьников в России является актуальной для современного образования, в Указе Президента РФ от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах» развитие читательской грамотности называется одной из приоритетных целей обучения [1].

Читательская грамотность – один из компонентов функциональной грамотности, в которую входят также математическая, естественно-научная и финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Формирование функционально грамотной личности стоит в центре российского образования. По оценкам PISA (Programme for International Student Assessment – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), Россия не занимает лидирующих позиций в рейтинге стран, принявших участие в оценке грамотности. Так, например, в 2002 г. Россия заняла 27-е место из 32 стран, в 2003 – 32-е место из 43 стран, в 2006 – 38-е место из 57 стран, в 2009 – 40-е место из 74 стран, в 2012 – 40-е место из 65 стран и в 2015 – 26-е место из 70 стран-участниц. В представленном итоговом докладе о результатах PISA 2018 отмечается, что с 2000 г. наблюдается повышение среднего балла российских учащихся по читательской грамотности, что отмечено в международном отчете как позитивный тренд изменений в направлении исследования по проверке читательской грамотности.

Термин «читательская грамотность» в российской педагогике появился в 2000-х гг., в настоящее время существует несколько определений. В исследовании PISA считается, что «читательская грамотность» – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания

и возможности, участвовать в социальной жизни» [2]. Для оценки грамотности чтения эксперты PISA вводят 6 уровней: продуктивный и высокий, повышенный, средний, базовый, ниже базового.

Н.В. Киселева считает, что читательская грамотность включает широкий спектр компетенций – от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире [3].

И.Д. Фрумин отмечает, что в настоящее время понятие «читательская грамотность» должно отражать широкий спектр новых навыков, которые требуются в XXI в. – понимание письменных текстов, их использование для расширения своих знаний и возможностей, участия в социальной жизни, самообразовании [4].

По мнению А.Г. Асмолова, читательская грамотность состоит:

- из понимания текста на уровне фактической информации, данной в тексте;
- оценки языка, стиля, жанра;
- ориентации в тексте;
- преобразования данных от частных явлений к обобщенным;
- формулирования основных идей и выводов;
- общего понимания текста;
- размышления о содержании и его оценки, соотнесения с внетекстовой информацией [5, с. 10–12].

С точки зрения Т.А. Чабановой, читательская грамотность включает в себя следующие умения:

- осознанно, правильно, выразительно читать;
- извлекать из текстов интересную и полезную информацию;
- работать с разными источниками информации (словарями, справочниками, в том числе и на электронных носителях);
- высказывать оценочные суждения о прочитанном произведении;
- самостоятельно выбирать книги для чтения [6].

В работах М.М. Безруких представлена динамическая структура читательской грамотности: 1-й уровень – элементарное чтение, 2-й уровень – грамотное чтение вслух, 3-й уровень – грамотное чтение про себя, 4-й уровень – грамотное чтение (рефлексия по поводу содержания текста, рефлексия по поводу формы текста, осмысление и анализ текста) [7].

Таким образом, принимая во внимание точки зрения разных исследователей о трактовке понятия «читательская грамотность», выделяемые различные компоненты структуры и их функции, можно сделать вывод, что понятие «читательская грамотность» многогранно и не определяется исследователями однозначно в связи со сложностью его компонентов. Все авторы подчеркивают важность деятельности по формированию читательской грамотности, что также закреплено на законодательном уровне. Вопрос формирования функциональной, и в частности читательской, грамотности в настоящее время остается и будет оставаться актуальным в современном мире, который меняется очень стремительно в связи с техническим и научным прогрессом.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 07.07.2026).
2. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. Москва: РАО, 2010. URL: <https://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/PISA2009.pdf> (дата обращения: 07.07.2026).
3. Киселева Н.В. Прочитать. Понять. Применить. Все, или почти все, о читательской грамотности: методическое пособие. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. 60 с.
4. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И.Д. Фрумина. М.: Издательский дом Государственного университета Высшей школы экономики, 2010. 284 с.
5. Асмолов А.Г. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
6. Чабанова Т.А. Формирование читательской компетентности учащихся начальной школы // Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. М., 2007. С. 53–61.
7. Безруких М.М. Психологические особенности обучения письму и чтению и современные требования к обучению (ФГОС). 2017. URL: https://vk.com/wall-50129702_2560 (дата обращения: 07.07.2026).

АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ЗНАНИЯ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

THE CURRENT LEVEL OF KNOWLEDGE OF ABSTRACT VOCABULARY AMONG PRIMARY SCHOOLCHILDREN

А.А. Егорова

А.А. Egorova

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

Абстрактная лексика, антоним, младший школьник, определение, понятие, синоним.

В статье рассматриваются результаты исследования актуального уровня знания абстрактной лексики у младших школьников.

Abstract vocabulary, antonym, primary school student, definition, concept, synonym.

The article examines the results of a study on the current level of knowledge of abstract vocabulary among primary school children.

Современный этап развития системы начального образования характеризуется приоритетностью формирования у обучающихся метапредметных компетенций, таких как умение анализировать, делать выводы, оперировать понятиями, что отражено в актуальных нормативных документах [1]. Успешность овладения этими операциями зависит в том числе от уровня владения младшим школьником абстрактной лексикой, которая служит инструментом мышления для каждого человека.

Владение абстрактной лексикой необходимо не только для успешного освоения младшим школьником образовательной программы, но и для развития его речи, понимания им моральных норм, совершенствования способности рефлексировать собственные эмоции и поступки.

Исследованием понимания конкретности и абстрактности в языке занимались многие ученые: В.В. Виноградов, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба, А.В. Бондарко. Проблемам усвоения абстрактной лексики школьниками посвящены труды Л.В. Калининой [2], И.М. Омельницкой [3], С.В. Плотниковой [4].

В качестве гипотезы нами было принято следующее утверждение: знание абстрактной лексики у младших школьников находится преимущественно на среднем уровне, характеризуется знанием лексического значения и пониманием парадигматических системных связей абстрактных существительных, встречающихся в речевой практике младшего школьника.

Для исследования актуального уровня знания абстрактной лексики обучающимися 3-го класса был сформирован список из 25 слов. Отбор единиц осуществлялся на основе двух ключевых критериев: принцип учебной значимости (понятия, изучаемые в начальной школе на уроках) и учет коммуникативных возможностей ребенка младшего школьного возраста.

Испытуемым было предложено самостоятельно оценить знание отобранных слов, указав степень знакомства с каждым из них (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). После данного этапа был сформирован словник из 20 существительных, среди которых оказались как этические понятия, так и математические и лингвистические термины: *умножение, деление, сложение, вычитание, сравнение, склонение, правило, определение, приставка, корень, дружба, честность, справедливость, ответственность, труд, мечта, уважение, чувство, любовь, мудрость*.

Исследование уровня знания абстрактной лексики было проведено у 27 третьеклассников МАУО СШ № 157 г. Красноярск.

В ходе эксперимента низкий уровень знания абстрактной лексики выявлен у 22,2 % обучающихся, средний – у 51,9 %, высокий – у 25,9 %.

Задание, в котором нужно было дать определение понятию, вызвало у детей больше всего затруднений. Только один ученик справился с толкованием всех слов. Наиболее сложными для объяснения оказались слова *склонение* и *корень*. Например, обучающиеся давали такие определения слову *корень*: «то, что между приставкой или окончанием», «в середине слова» или «есть у всех слов». Такие определения свидетельствуют о недостаточной сформированности у третьеклассников готовности использовать родо-видовые, дефиниционные способы толкования абстрактных слов.

При подборе синонимов и антонимов к предложенным абстрактным существительным школьники допускали такие ошибки: предлагали в качестве синонимов пары «*сравнение – понятие*», «*определение – соотношение*», «*честность – товарищество*» и антонимические пары «*вычитание – уменьшаемое*», «*ненависть – дружба*» «*ненависть – заботливость*», «*деление – математика*». Можно сделать вывод, что при выполнении задания младшие школьники используют ситуативные замены («*деление – математика*») и ориентируются на звучание слова («*определение – соотношение*», «*ненависть – заботливость*»).

Таким образом, преобладающим у третьеклассников является средний уровень знания абстрактной лексики, на котором обучающиеся понимают слова, но испытывают трудности при самостоятельном определении понятий. Наша гипотеза подтвердилась. Это говорит о необходимости дальнейшей работы в области уточнения значений абстрактной лексики в младшем школьном возрасте, а также о целесообразности поиска приемов обучения младших школьников способам логического определения абстрактных существительных.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 286, с изм. от 18.07.2022). URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 10.02.2026).
2. Калинина Л.В. Существительные конкретные, абстрактные, вещественные, собирательные и их роль в отражении действительности. // Ученые записки Казанского университета: Гуманитарные науки. 2009. № 3, т. 151. С. 240–247.
3. Омельницкая И.М. Категории конкретности и абстрактности в языке и в речи младших школьников // Наука. Инновации. Технологии. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategorii-konkretnosti-i-abstraktnosti-v-yazyke-i-v-rechi-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 05.04.2026).
4. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка: учебное пособие. 3-е изд. М.: ФЛИНТА, 2018. 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПО МЕТОДИКЕ М.Т. СТРИЖАКОВОЙ «ОТ РИСУНКА К БУКВЕ»

DEVELOPING CALLIGRAPHIC SKILLS

USING M.T. STRIZHAKOVA'S "FROM DRAWING TO LETTER" METHOD

Р.А. Казакова

R.A. Kazakova

Каллиграфия, линии рабочей строки, методика написания букв, почерк.

В статье описана методика заслуженного учителя Российской Федерации М.Т. Стрижаковой «От рисунка к букве», основанная на плавном переходе от свободного детского рисунка к осознанному написанию букв.

Calligraphy, l working line lines, etter writing technique, handwriting.

The article describes the "From Drawing to Letter" method developed by M.T. Strizhakova, an Honored Teacher of the Russian Federation; the approach is based on a gradual transition from freehand children s drawings to the deliberate writing of letters.

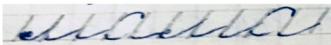
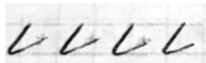
Мы живем в эпоху научно-технического прогресса и едва успеваем за бурным потоком информации, которую необходимо осмыслить, усвоить и применить. Но именно сейчас, когда на первый план выходит скорость, ценность каллиграфии как раз возрастает.

Каллиграфия – это искусство писать четким, красивым почерком. Красивое письмо во все времена не только служило источником положительных эстетических эмоций, но и способствовало эстетическому воспитанию.

Хочется поделиться методикой заслуженного учителя Российской Федерации М.Т. Стрижаковой «От рисунка к букве». Это целостная система, основанная на плавном переходе от свободного детского рисунка к осознанному написанию букв. Вся каллиграфия начинается с точек, точнее, с умения расставить их на определенном расстоянии, которое равно ширине будущих букв.

Начинать необходимо со знакомства учеников с верхней и нижней линиями рабочей строки. Затем знакомимся с точками, которые нужно расставлять только на одинаковом расстоянии сначала на верхней линии рабочей строки, затем на нижней. Пожалуй, это главная задача первоклассников – уметь удерживать одинаковое расстояние. Точки должны быть аккуратными, не превращаться в кляксы [2]. Но кропотливая работа каждый день приносит свои результаты.

Затем переходим к написанию палочек. Ученики сами определяют, что точки, равноудаленные друг от друга, – это и есть основа для написания палочек. Здесь свои правила, которые необходимо помнить обучающимся: палочки должны касаться верхней и нижней линии, быть на одинаковом расстоянии друг от друга и писать их нужно под наклоном в правую сторону. Если это ребята усвоили хорошо и у них отлично все получается, тогда можно переходить к написанию букв. Очень важно не торопить учеников, а терпеливо и настойчиво добиваться точного выполнения советов учителя [2].

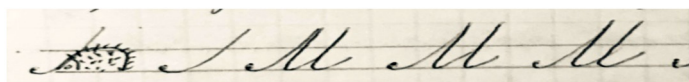
Необходимо уделить большое внимание написанию палочек, определенному расстоянию между ними и уже на этом этапе можно показывать детям, как из прямых линий рождается любое слово:  

Отработка графического навыка происходит не только на уроках письма, но и параллельно на уроках математики. По клеточкам дети рисуют грибочки, вишенки, цыплят, листочки, цветочки, домики и т.д.

Применяют их при счете, при изучении состава числа, моделируют краткую запись к задачам, когда еще не изучены все буквы.

Рисунки помогают ученикам в овладении написанием букв. Осуществляется взаимосвязь уроков математики с уроками письма.

Пример рисования ежика на уроках математики: от середины нижней линии клеточки поднимаемся на две точки выше и ставим карандашом жирную точку – это носик ежика. Теперь проводим плавную линию в правый нижний угол клеточки, затем плавно поднимаемся на одну клеточку вверх и переходим на рисование шляпки гриба на две клеточки вправо. Рисуем ежику глазик, иголки. Ежиков необходимо рисовать за день до написания буквы *М*.



На уроке письма начинаем писать букву *М* так же, как рисовали ежика, то есть начинаем с носика, поднявшись вверх на две точки от нижней рабочей линии. Ведем наклонную до середины межстрочного пространства, пишем длинную прямую с наклоном до нижней линии рабочей строки, закругляем, ведем вверх до первой линии рабочей строки и такую же длинную прямую с закруглением на расстоянии двух прямых. Не забываем пропускать между буквами нужное расстояние.

Как и когда необходимо переводить учеников на письмо в широкую линию? Переходить на письмо в широкую линию необходимо после того, как дети усвоили в первом классе графическое письмо в узкой линии. Ежедневно в течение нескольких минут на листочках в широкую линию дети пишут наклонные палочки. Начинать писать необходимо от середины широкой линии и вести под наклоном до нижней рабочей линии. И так каждый день.

Для каждой буквы у М.Т. Стрижаковой есть простое и понятное детям объяснение. Например, написание буквы *в*. Начинаем писать строчную букву *в* от середины рабочей строки. Ставим точку и ведем под углом вверх до середины междустрочного пространства (как будто хотим писать цифру один), затем делаем поворот вправо, как будто обводим точку, и резко проводим длинную наклонную прямую вниз до нижней рабочей линии. Опять делаем поворот вправо так, как будто обводим теперь уже горошину, и прописываем узкий овал на всю рабочую строку. Ведем овал вверх и плавно заворачиваем верху и присоединяем к прямой. Соединение с другой буквой только нижнее.

Заглавная буква *В* начинается с письма прямой от середины междустрочного пространства. Ставим точку и ведем прямую наклонную до нижней линии рабочей строки. Делаем поворот влево, как будто обводим точку, и ведем прямую наклонную вверх до соединения с прямой, затем закругляем вверху, пишем полуoval, который должен соединиться на верхней линии рабочей строки с прямой наклонной. Затем делаем поворот и пишем второй полуoval на всю рабочую строку, но не соединяем его с прямой, а оставляем маленький проход для мышки.

Ребята прописывают буквы, комментируя их начертание. Очень важно, чтобы комментирование начиналось с первого дня обучения в школе, с первых шагов (письмо элементов букв, цифр, проговаривание слов) [1].

Педагог, уделяющий внимание четкости начертания букв, их правильному соединению, разборчивости письма в начальной школе, обеспечивает важное условие для выработки орфографически грамотного письма в дальнейшем [2].

Библиографический список

1. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. М.: Педагогика, 1981. 80 с.
2. Стрижакова М.Т., Бутенко Т.А., Стародубцева Г.М., Сиротова А.Г. От рисунка к букве: методические рекомендации. Ростов н/Д.: Изд-во облИУУ, 1994.

КАК ИЗУЧАТЬ ДИАЛОГИЧЕСКУЮ РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ?

HOW CAN THE DIALOGIC SPEECH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BE STUDIED?

П.А. Лебедева

P.A. Lebedeva

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

Диалогическая речь, диалог, младший школьник, речь, реплика.

В статье представлена диагностическая программа исследования актуального уровня развития диалогической речи детей младшего школьного возраста.

Dialogic speech, dialogue, primary school student, speech, utterance.

The article presents a diagnostic program for assessing the current level of dialogic speech development in primary school-age children.

Согласно п. 11 раздела II ФГОС НОО в процессе обучения у младшего школьника должны быть сформированы умения слушать, договариваться и вести диалог, «выбирать адекватные языковые средства для решения коммуникативных задач» [1, с. 6]. Эти требования указывают на развитие диалогической речи как на одну из приоритетных задач начального образования.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина диалогическая речь определена как особая форма речи, «при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [2, с. 60]. Диалогическая речь отличается от монологической краткостью высказываний, использованием невербальных средств (мимики, жестов), свободным синтаксическим оформлением и другими особенностями [2, с. 60–61].

С целью исследования актуального уровня развития диалогической речи младших школьников мы составили специальную диагностическую программу, выделив при этом следующие критерии:

- умение структурировать содержание диалога;
- умение логически начать и завершить речь, уместно реагировать на вопросы и комментарии собеседника;
- навык подбора адекватной лексики;
- умение верно интонировать свою речь в зависимости от обстоятельств общения;
- навык соблюдения речевого этикета при взаимодействии с окружающими людьми.

Умение структурировать содержание диалога проверялось заданиями на восстановление и домысливание диалогов, связанных с изучаемым литературным произведением.

Например.

Задание 1. Восстанови реплики героев рассказа.

Инструкция. Прочитай диалог и обрати внимание на пропущенные реплики. Попробуй вспомнить, какие фразы произнесли герои рассказа «Бум» в данном эпизоде.

– *Что это? Кто это?*

– *Папина чашка... папина чашка...*

– ...

– *Это... это... Бум!*

– *Бум?*

– ...

– *Он немножечко подпрыгнул... и лапами...*

– ...

Задание 2. Домысли диалог.

Инструкция. Изучите начало диалога. Продолжите его. По завершении работы покажите подготовленный вами диалог классу.

– *Мама, прости меня, пожалуйста, я больше не буду так поступать!*

– *Родной, понимаешь...*

За это задание каждый участник эксперимента мог получить максимум 5 баллов, если в восстановленном им диалоге не нарушалась логическая последовательность высказываний и сам диалог соответствовал коммуникативной задаче.

Умение логически начать и завершить речь, уместно реагировать на вопросы и комментарии собеседника проверялось заданием на построение диалога. Учащиеся в парах за 15 секунд определяют тему диалога («Мальчик просит прощения у Бума», «Мальчик признается маме, что это он разбил чашку», «Мама пытается выяснить у сына, почему он так поступил») и приступать к его составлению.

Составленный диалог оценивается по пятибалльной системе: высший балл ставится, если диалог завершен (имеет логичное начало и конец), если он выражает эмоции персонажей и внутри него решается поставленная коммуникативная задача.

Навык подбора подходящей лексики проверялся следующим заданием: Объясните соседу по парте, чем отличаются *совесть и стыд; честность и вранье; домашний пес и дворový пес; человек думает – человек действует и т.д.* Максимальный балл (5) за это задание испытуемый получает, если он использует необходимую лексику и не допускает грубых лексических ошибок, а также если речь его отличается чистотой, «не засорена» словами-сорняками.

Умение верно интонировать свою речь в зависимости от обстоятельств общения определялось следующим заданием: «Прочитайте выразительно диалог

главных героев рассказа В. Осеевой “Почему? ”». Ответ оценивался также по пятибалльной системе. Испытуемый получает 5, если речь его отличается интонационным богатством и выразительностью, если он правильно расставляет логические ударения и делает паузы там, где это необходимо.

Умение соблюдать речевой этикет в диалоге проверялось методом наблюдения и оценивалось следующим образом: если учащийся владеет стандартными формами речевого этикета, свободно применяет выражения в общении как со сверстниками, так и со старшими, то он получает 5 баллов.

Если за все задания испытуемый набирает 18–25 баллов, это говорит о высоком уровне развития его диалогической речи, если 10–17 баллов – о среднем, меньше 10 баллов – о низком.

Мы использовали нашу диагностическую программу при проведении констатирующего эксперимента во 2-м «Е» классе МАОУ СШ № 157 г. Красноярска. Приступая к исследованию, мы предполагали, что диалогическая речь у наших испытуемых развита на среднем уровне. Результаты эксперимента на момент создания статьи находятся в обработке, которая должна либо подтвердить, либо опровергнуть наше предположение.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2010. № 12. С. 3–15.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с. URL: <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf> (дата обращения: 15.07.2026).

ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УРОКА

DIAGNOSTICS OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN AS A CONDITION FOR DESIGNING AN EFFECTIVE LESSON

Н.Ю. Маркова

N.Yu. Markova

*Научный руководитель Н.В. Кулакова
Scientific adviser N.V. Kulakova*

Компоненты познавательной активности, диагностика, региональный компонент, интерактивные технологии, младшие школьники.

В статье рассматривается роль диагностики как необходимого этапа проектирования уроков, направленного на развитие познавательной активности младших школьников. Автором представлен обзор существующих диагностических методик, позволяющих изучить состояние каждого из компонентов познавательной активности.

Components of cognitive activity, diagnostics, regional component, interactive technologies, primary school children.

The article examines the role of diagnostic procedures as a mandatory stage of pedagogical work aimed at enhancing the cognitive activity of primary school students. The author presents an analytical review of existing diagnostic methods that allow studying the state of each of the structural elements of cognitive activity.

Вопрос о том, каким образом наиболее эффективно развивать у младших школьников активное стремление к познанию, сегодня занимает одно из ведущих мест в исследованиях педагогов и психологов [1; 2]. Современный ФГОС НОО акцентирует внимание не только на объеме усвоенных ребенком знаний, но и на его способности самостоятельно добывать и осмысливать новую информацию [3]. Как показывает практика, учителю, прежде чем пытаться строить учебный процесс, необходимо понимать, на каком уровне находится познавательная активность учащихся. Именно поэтому основным инструментом педагога на этапе конструирования урока является диагностика.

Познавательная активность включает в себя следующие компоненты: мотивационный, содержательно-операционный, эмоционально-волевой и рефлексивный [4]. На сегодняшний день психология и педагогика предлагают большое количество методик, позволяющих провести детальный анализ каждого из них. Обобщив имеющиеся разработки, мы систематизировали их так,

чтобы определенный набор методик соответствовал каждому компоненту в зависимости от того, что именно оценивается:

– *мотивационный компонент* (преобладающие мотивы учения); используемая методика – «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» (Г.Ю. Ксензова);

– *содержательно-операционный компонент* (уровень сформированности универсальных учебных действий (УУД)); используемая методика – анализ продуктов учебной деятельности на основе методики «Познавательная самостоятельность младшего школьника» (А.А. Горчинская);

– *эмоционально-волевой компонент* (эмоциональный фон учения, способность к волевой регуляции); используемые методики: цветовой тест Люшера, наблюдение в проблемных ситуациях;

– *рефлексивный компонент* (умение анализировать свои действия, адекватность самооценки); используемые методики: «Лесенка» (В.Г. Щур), «Три оценки» (А.И. Липкина).

Применение указанных методик позволяет учителю увидеть картину развития не только каждого отдельного ученика, но и класса в целом. Педагог получает возможность выстраивать работу направленно, подбирая те методы и приемы, которые окажутся наиболее продуктивными в конкретных условиях.

На наш взгляд, особого внимания в этом смысле заслуживает объединение двух направлений педагогики: использование интерактивных технологий обучения и включение в содержание уроков материала, связанного с родным краем [1; 5].

Как показывают исследования психологов и педагогов, включение в учебный процесс регионального материала, значимого и понятного для младших школьников, усиливает личностный интерес. Интерактивные же технологии позволяют каждому ребенку проявить себя на уроке [1; 5]. Соединение этих двух направлений дает возможность развивать одновременно все компоненты познавательной активности. Эту взаимосвязь можно наблюдать на материале предмета «Литературное чтение».

Внешние мотивы, низкий интерес к чтению

Работа: формирование внутреннего интереса. *Технологии:* виртуальные путешествия, игровые сюжеты и т.д. *Региональный материал:* местные легенды, сказки.

Трудности в сравнении, обобщении, анализе

Работа: совершенствование мыслительных операций. *Технологии:* работа в группах с интерактивной доской (схемы, таблицы). *Региональный материал:* тексты о природе и истории края.

Неумение оценить свою работу, низкий самоконтроль

Работа: развитие рефлексии и самооценки. *Технологии:* самооценивание, взаимооценивание, коллективные дневники. *Региональный материал:* проекты о личном опыте («Мое любимое место», «История моей семьи»).

Эмоциональная пассивность, отсутствие инициативы

Работа: создание ситуаций успеха. *Технологии:* дискуссии, ролевые игры, сменные пары. *Региональный материал:* инсценировки отрывков произведений местных авторов.

Представленные варианты показывают, что диагностика познавательной активности становится начальной точкой для принятия обоснованных педагогических решений. И в этом процессе интерактивные технологии, наполненные региональным содержанием, выступают как инструмент, позволяющий решать конкретные проблемные задачи.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М.: Юрайт, 2024. 432 с. (Антология мысли) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/538626> (дата обращения: 10.04.2026).
2. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 288 с.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 10.04.2026).
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учебное пособие. М.: Просвещение, 1979. 160 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EXPRESSIVENESS IN SPEECH IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Е.П. Стяжкина

E.P. Styazhkina

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

Высота голоса, выразительность речи, логическое ударение, младшие школьники, особенности развития.

В статье представлены результаты диагностики выразительности речи у 35 третьеклассников по методике О.И. Лазаренко.

Vocal pitch, expressiveness of speech, logical stress, primary school children, developmental characteristics.

The article presents the results of diagnostics of expressiveness of speech in 35 third-grade students according to the method of O.I. Lazarenko.

Выразительность речи является важнейшим компонентом коммуникативной компетенции младшего школьника [1]. Она не только обеспечивает передачу смысловой и эмоциональной информации, но и влияет на успешность овладения чтением, письмом, учебным диалогом [2].

Следовательно, глубокое изучение процессов становления выразительности речи становится важной частью современной образовательной системы, особенно на уроках литературного чтения. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в числе метапредметных результатов освоения основной образовательной программы называет овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров, а также готовность слушать собеседника и вести диалог [3]. Глубокий интерес представляет вопрос о том, какие компоненты выразительности у младших школьников формируются раньше и успешнее, а какие вызывают трудности. Цель настоящей работы – выявить особенности развития выразительности речи у обучающихся 3-го класса общеобразовательной школы.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Майнская средняя школа» (Республика Хакасия). В исследовании приняли участие 35 третьеклассников в возрасте 9–10 лет. Выборка включала обучающихся с нормативным речевым развитием, тяжелыми нарушениями речи и инофонов, что отражает реальный состав класса в поликультурном регионе.

Диагностика проводилась по методике О.И. Лазаренко, включающей оценку шести параметров:

- 1) умение изменять темп речи;
- 2) умение изменять ритм речи;
- 3) умение изменять высоту голоса;
- 4) умение изменять силу голоса;
- 5) сформированность умения пользоваться логическим ударением;
- 6) сформированность интонационной выразительности речи [4].

Каждый параметр оценивался по пятибалльной шкале, максимальный суммарный балл составлял 30. На основе суммарного балла определялся уровень сформированности: низкий (0–6 баллов), средний (12–18 баллов) и высокий (24–30 баллов). Диапазоны 7–11 и 19–23 балла интерпретировались как пограничные (ниже и выше среднего соответственно).

Распределение учащихся по общему баллу показало, что ни одного ребенка с низким уровнем не выявлено. При этом 5,7 % обучающихся находятся в пограничной зоне «ниже среднего». Средний уровень показали 20 % третьеклассников. Наиболее многочисленную группу составили учащиеся с уровнем «выше среднего» – 40 %. Высокий уровень продемонстрировали 34,3 % обучающихся. Исходя из полученных данных, отсутствие строго низкого уровня сочетается с большим количеством пограничных зон, что указывает на активное, но неравномерное формирование выразительности речи к третьему классу.

При детальном рассмотрении каждого критерия были выявлены сильные и слабые стороны развития. По критерию «умение изменять темп речи» средний балл составил 3,4 (68 % от максимума), при этом 60 % обучающихся показали высокий уровень, 28,6 % – средний и 11,4 % – низкий. Наиболее высокие результаты выявлены по критерию «умение изменять ритм речи»: средний балл 4,3 (86 %), высокий уровень у 80 % обучающихся, средний – у 17,1 %, низкий лишь у 2,9 %. По критерию «умение изменять силу голоса» средний балл составил 3,4 (68 %), распределение уровней: высокий – 40 %, средний – 48,6 %, низкий – 11,4 %.

Наиболее проблемными зонами оказались высота голоса и логическое ударение. По критерию «умение изменять высоту голоса» средний балл составил 2,7 (54 %) – это самый низкий показатель среди всех критериев. По критерию «сформированность умения пользоваться логическим ударением» средний балл 3,1 (62 %). Разрыв между наиболее развитым критерием («умение изменять ритм речи») и наименее развитым («умение изменять высоту голоса») составляет 1,6 балла, что подтверждает выраженную неравномерность развития интонационной выразительности младших школьников.

Проведенное исследование позволяет выделить несколько ключевых особенностей развития интонационной выразительности речи младших школьников. Во-первых, отсутствие строго низкого уровня сочетается с наличием пограничных зон, что указывает на неустойчивость навыка у многих обучающихся.

Во-вторых, заметна точечная сформированность компонентов: ритм речи и общая интонационная выразительность развиты хорошо, тогда как высота голоса и логическое ударение значительно отстают. Это объясняется тем, что ритмическим упражнениям в школе уделяется больше внимания, а работе над умением изменять высоту голоса и смысловым выделением слов – меньше. В-третьих, у младших школьников-инофонов наблюдаются трудности интонирования, связанные с интерференцией фонетических систем родного и русского языков. При этом 40 % обучающихся из пограничной зоны имеют коррекционный потенциал и могут быть переведены в группу высокого уровня при целенаправленной работе.

Библиографический список

1. Кубасова О.В. Выразительное чтение: пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1997. 144 с.
2. Яворская Е.В., Карпешова С.А. Приемы формирования интонационной выразительности речи у младших школьников на уроках литературного чтения // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2021. № 7 (57).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 336 / М-во просвещения Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2021.
4. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. М.: Сфера, 2009. 64 с. (Библиотека журнала «Логопед»).

ОБ АКТУАЛЬНОМ УРОВНЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ

ON THE CURRENT LEVEL OF DEVELOPMENT OF COHERENT WRITTEN SPEECH AMONG THIRD- GRADERS

А.Ю. Уколова

A.Yu. Ukolova

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

Диагностика, младшие школьники, предложение, связная письменная речь, уровни сформированности, словосочетание, текст.

В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности связной письменной речи у обучающихся 3-го класса.

Assessment, primary school students, sentence, coherent written speech, levels of proficiency, phrase, text.

The article presents the results of an ascertaining experiment to identify the level of formation of coherent written speech in 3rd grade students.

Связная письменная речь выступает базовой компетенцией для успешного обучения в школе. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования требует от выпускника умения создавать письменные высказывания, соблюдать логику изложения, точно выражать мысли [1]. Современная школьная практика фиксирует у многих учеников бедность словаря, неумение строить связные предложения, нарушение логики в текстах [2]. Для построения плана эффективной коррекционной работы нужны точные данные о реальном уровне развития письменной речи третьеклассников.

Цель исследования – выявить актуальный уровень сформированности связной письменной речи у обучающихся 3-го класса.

Диагностика данного исследования опиралась на трехуровневую модель оценки связной письменной речи, соответствующую иерархии языковых единиц: словосочетание → предложение → текст. При разработке заданий использовались методические идеи М.Р. Львова, И.Н. Садовниковой, С.В. Юртаева [3; 4; 5].

Эксперимент проведен в марте 2026 г. на базе МБОУ «Средняя школа № 104» п. Подгорный, ЗАТО Железнодорожск, Красноярский край. В исследовании участвовали 24 обучающихся 3-го «А» класса (возраст 9–10 лет). Диагностическая программа включала три блока заданий.

1. Связность на уровне словосочетания – тестовые задания на выбор правильного варианта и исправление ошибок в словосочетаниях.

2. Связность на уровне предложения – конструирование предложений из слов в начальной форме, поиск и исправление ошибок, выбор верно построенного предложения из пары.

3. Связность на уровне текста – сжатое изложение рассказа К. Паустовского «Четыре правила».

По каждому критерию ученик получал от 0 до 5 баллов. Максимальная сумма – 15 баллов. Уровни сформированности: высокий (10–15 баллов), средний (5–9 баллов), низкий (0–4 балла).

В результате проведенного исследования средний суммарный балл по классу составил 9,21 из 15, что соответствует среднему уровню. Распределение учащихся по уровням представлено на рисунке.

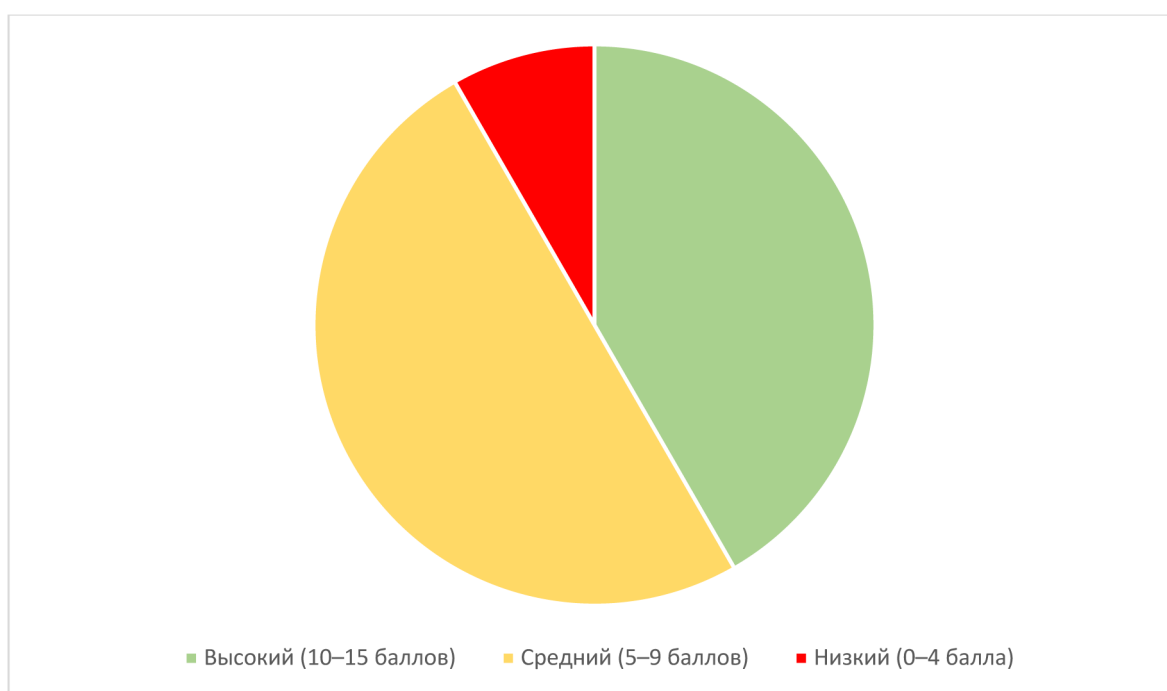


Рис. 1. Распределение учащихся по уровням сформированности связной письменной речи

Разброс индивидуальных результатов – от 3 до 13 баллов – указывает на неоднородность класса.

По первому критерию «Связность на уровне словосочетания» средний балл оказался самым низким – 2,1 из 5. Высокий результат показали 5 учеников (20,8 %), средний – 12 (50 %), низкий – 7 (29,2 %). Типичные ошибки: 15 учеников (62,5 %) выбрали неверное «оплатить за проезд» вместо «оплатить проезд», 17 учеников (70,8 %) не исправили «скучаю за тобой» на «скучаю по тебе», 14 учеников (58,3 %) оставили без изменений «вернуться со школы».

По второму критерию «Связность на уровне предложения» средний балл – 3,5 из 5. Высокий уровень показали 16 учеников (66,7 %), средний – 7 (29,2 %), низкий – 1 (4,2 %). Трудности возникали при конструировании предложений: 6 учеников нарушили порядок слов, 4 сохранили начальную форму слов. В задании с однородными членами предложение «Я люблю чтение и рисовать» исправили только 9 учеников.

По третьему критерию «Связность на уровне текста» средний балл – 3,6 из 5. Высокий результат у 13 учеников (54,2 %), средний – у 9 (37,5 %), низкий – у 2 (8,3 %). Рассказ содержал четыре микротемы. Полно раскрыли все микротемы

15 учеников (62,5 %). Пропустили одну микротему 6 учеников (25 %), две и более – 3 ученика (12,5 %). Чаще всего выпадала четвертая микротема (обещание Гайдара) – ее пропустили 7 человек. Логiku полностью соблюли 17 учеников (70,8 %). По лексико-грамматическому оформлению 14 учеников (58,3 %) допустили 0–2 ошибки, 8 учеников (33,3 %) – 3–5 ошибок, 2 ученика (8,3 %) – более 5 ошибок.

Сравнение средних баллов по критериям выявило неожиданную картину: самый низкий балл получен по словосочетанию (2,1), а текст (3,6) и предложение (3,5) находятся на близком уровне. Задания на словосочетание проверяли знание конкретных грамматических норм, которые дети не освоили. В изложении они могли избегать трудных конструкций.

Психолого-педагогическая интерпретация ошибок показывает их природу. Ошибки глагольного управления возникают из-за переноса устной разговорной речи в письменную форму. Нарушение порядка слов связано с трудностями перехода к структурно организованной письменной речи. Пропуск микротем вызван ограниченным объемом оперативной памяти.

Анализ индивидуальных результатов выявил три группы учеников. Первая группа (10 человек) успешно справляется со всеми заданиями. Вторая группа (12 человек) владеет базовыми умениями, но допускает отдельные ошибки. Третья группа (2 человека) испытывает серьезные трудности на всех уровнях и нуждается в индивидуальной коррекционной работе.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что уровень сформированности связной письменной речи у большинства обучающихся 3-го класса соответствует среднему (50 %) и высокому (41,7 %). Основная проблема – невладение нормами глагольного управления и предложно-падежного согласования. Типичные ошибки на уровне текста: пропуск микротем, нарушение логической последовательности, бедность лексики.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. М.: Просвещение, 2021.
2. Арзамасцева Н.В. Развитие связной речи младших школьников как актуальная проблема современности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 4-1. С. 112–115.
3. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителей. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 175 с.
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов. М.: Владос, 1997. 256 с.
5. Юртаев С.В. Методика развития речи младших школьников: теория, технологии, диагностика: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2024. 304 с.

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЛЕКСИКИ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩЕЙ ТРАДИЦИОННЫЕ РОССИЙСКИЕ ЦЕННОСТИ

THE SPECIFICS OF UNDERSTANDING VOCABULARY REPRESENTING TRADITIONAL RUSSIAN VALUES BY JUNIOR SCHOOLCHILDREN

С.А. Флусова

S.A. Flusova

Научный руководитель Ю.Р. Юденко
Scientific advisor Yu.R. Yudenko

Лексикология, младший школьный возраст, особенности понимания лексики, традиционные российские ценности, семантизация лексического значения слов.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление уровня и особенностей понимания младшими школьниками лексики, отражающей традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Lexicology, semanticization of the lexical meaning of words, peculiarities of vocabulary comprehension, traditional Russian values, and primary school age.

The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the level and specifics of junior schoolchildren's understanding of vocabulary representing traditional Russian spiritual and moral values.

Современная образовательная политика актуализирует важность формирования традиционных духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения [1]. Язык выступает ключевым механизмом их трансляции, а глубина понимания младшими школьниками лексики, репрезентирующей традиционные российские ценности, способствует эффективности их формирования и сохранения. Таким образом, специфика понимания данной лексики младшими школьниками определяется не только уровнем сформированности словарного запаса и возрастными особенностями когнитивного развития, но и мерой включенности ценностно-маркированных единиц в практику речевого взаимодействия, в ходе которой абстрактные смыслы обретают для ребенка личностно значимые контексты и эмоциональнооценочную определенность. Стоит отметить, что младший школьный возраст является сензитивным для усвоения моральных норм, но абстрактный характер таких слов создает трудности для их осмысления. Выявление особенностей их понимания младшими школьниками необходимо для совершенствования методик преподавания и воспитания [2; 3].

Нами было проведено исследование с целью выявления уровня и специфики понимания младшими школьниками лексики, отражающей традиционные российские ценности. Применен комплекс методов: теоретический анализ, метод определения понятий (письменное толкование слов), количественная обработка данных, категориальный контент-анализ детских толкований.

Выборку составили 76 четвероклассников. Стимульный материал – четыре лексемы из Указа Президента РФ, объединенные семантикой нравственной установки по отношению к другому: *взаимопомощь*, *взаимоуважение*, *сострадание*, *милосердие* [1]. Проанализировано 304 толкования. Толкование считалось условно верным, если отражало не менее одного ключевого признака из словарной дефиниции.

Анализ показал неравномерность понимания лексем младшими школьниками. Наибольший процент условно верных толкований зафиксирован для слов с прозрачной морфемной структурой: *взаимопомощь* – 54 %, *взаимоуважение* – 42 % (*взаимопомощь* – это, когда ты, например, помог когда-то другу, а он помог тебе; когда друг другу помогают; *взаимоуважение* – это когда два человека уважают друг друга; уважение друг к другу). Наибольшие трудности вызвали слова *сострадание* – 28 % и *милосердие* – 11 %. Среди ответов школьников встречались такие: *сострадание* – это когда человеку грустно, и ты ему сочувствуешь; это когда, предположим, кто-то упал и ударился, тебе не все равно, тебе его жаль, и ты хочешь ему помочь; *милосердие* – это когда ты добр ко всем; это когда ты относишься ко всем с добром и милостью. Высокий процент отказов и неверных толкований подтверждает сложность данной лексики для четвероклассников.

Сопоставление толкований, данных респондентами, со словарными дефинициями показало соответствие при толковании слова *взаимоуважение* в 56 % случаев, слова *взаимопомощь* в 36 % случаев. При толковании слов *сострадание* и *милосердие* не было дано ни одного определения, соответствующего словарному.

При семантизации лексики четвероклассники используют описание конкретной ситуации, часто употребляют личные местоимения. Наиболее высокая субъектность фиксируется в толкованиях лексем *сострадание* (76 %) и *милосердие* (63 %). Среди детских толкований встречались следующие: *милосердие* – это когда ты добр к старшим и просто людям; это, когда ты добр к человеку; *сострадание* – это когда ты какому-то человеку сочувствуешь; это когда жалеешь друга, помогаешь ему.

По результатам исследования можно сделать вывод о нахождении лексики, репрезентирующей российские традиционные ценности, в зоне актуального развития младшего школьника, а также о практикоориентированности его ценностного сознания. Результаты исследования могут стать базой разработки методических приемов для уточнения младшими школьниками семантики ценностной лексики.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 13.07.2026).
2. Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка. М.: Флинта, 2018. 224 с.
3. Басалаева М.В., Ружьина В.А., Юденко Ю.Р. Толкование младшими школьниками лексики, называющей российские традиционные ценности // Педагогическое образование. 2025. № 2. С. 158–165.

Раздел 4.
ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ДИАТИПИЯ КАК СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ ИСКУССТВА ГРАФИКИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

DIATYPY AS A MEANS OF MASTERING THE ART OF GRAPHICS BY SECONDARY SCHOOL AGE STUDENTS

А.Н. Алиева

A.N. Alieva

Научный руководитель С.В. Карпова
Scientific adviser S.V. Karpova

Диатипия, графика, печатная графика, эстамп.

В статье рассмотрена печатная техника «диатипия» как средство освоения искусства графики обучающимися 6–8-х классов средней школы. Раскрываются художественные особенности диатипии, ее технологические этапы и выразительные возможности. Представлен практический опыт проведения урока по созданию эстампов в технике диатипии.

Diatypy, print, print graphics, graphics.

The article examines the diatype printing technique as a means for secondary school students (grades 6–8) to explore the art of graphic printmaking. It outlines the artistic characteristics, technical stages, and expressive potential of the diatype process and presents practical experience from a lesson on creating prints using this technique.

В современной практике школьного художественного образования наблюдается противоречие. С одной стороны, графика является фундаментальным видом искусства, с другой – ее изучение зачастую носит фрагментарный характер и сводится преимущественно к использованию карандаша в качестве подготовительного материала для живописи или к выполнению кратковременных эскизов [1]. Это приводит к недостаточному пониманию обучающимися специфики графики и ее выразительных возможностей, что в итоге сужает художественный кругозор обучающихся и ограничивает средства их творческого самовыражения.

Одним из эффективных способов освоения искусства графики является диатипия – печатная техника, которая требует знаний о специфических средствах выразительности, понимания технологического процесса получения оттиска, а также практических навыков работы с материалами [2].

Диатипия (от греч. *dia* – «сквозь» и *typos* – «отпечаток») – это техника печатной графики, при которой используется гладкая поверхность с тонким слоем краски и сверху накладывается чистый лист, рисунок процарапывается карандашом или пальцами, после снятия листка с поверхности получается оттиск нарисованного изображения [3].

Для учащихся среднего школьного возраста диатипия интересна своей технической стороной и тем, что каждое диатипическое изображение получается уникальным.

Диатипия – это работа с тоном: сила нажима напрямую определяет насыщенность отпечатка: легкое касание дает прозрачный след, а сильное давление – след глубокий. В зависимости от того, чем выполняется рисунок (острым стержнем, подушечкой пальца), линия может получиться четкой, дрожащей, прерывистой или мягкой. Кроме того, диатипия формирует понимание роли пятна и силуэта, поскольку цвет бумаги (белый, тонированный или черный) активно взаимодействует с краской [4]. Наконец, процесс всегда содержит элемент непредсказуемости – краска может лечь неровно, продавленные места могут дать неожиданные разводы, и это учит подростков принимать художественную случайность, работать с ней и не бояться ошибок.

Урок освоения диатипии был проведен на базе МАОУ «Красноярская университетская гимназия № 1 “Универс”». В рамках формирующего эксперимента с обучающимися 6–8-х классов был проведен урок изобразительного искусства по теме «Красноярские силуэты». Урок был рассчитан на 2 академических часа (90 минут с переменной 5 минут). Структура урока включала несколько этапов. На вводной части обучающиеся знакомились с понятием диатипии, историей возникновения техники и ее художественными особенностями. Далее следовал этап создания печатной формы.

В процессе работы над диатипией обучающиеся осваивали контроль силы нажима, пытались понять зависимость тона и фактуры от глубины продавливания, экспериментировали с количеством краски и с цветом бумаги [3].



Рис. 1–4. «Красноярские силуэты» в технике «диатипия», работы 6–8-х классов (2026)

Обучающиеся быстро увлеклись техникой благодаря ее непредсказуемости – никто не знал заранее, каким точно выйдет оттиск. Это было их первое знакомство с техникой, некоторые снимали по два или даже по три оттиска с одного изображения.

Полученные эстампы отличались выразительностью фактуры и индивидуальностью художественного решения у каждого обучающегося. Подростки, которые обычно боятся «чистого листа», здесь работали смелее, потому что ошибку можно было превратить в художественный прием.

Вместе с тем возникли и сложности. Первое, с чем мы столкнулись, – это неправильная дозировка краски. Некоторые обучающиеся наносили ее слишком много, отчего оттиск получался грязным и линии тонули в краске.

Обнаружились проблемы и с процарапыванием рисунка: некоторые боялись сильного нажима, так как привыкли легко работать с карандашом. При сильном нажиме линии зачастую прерывались и изображение на оттиске оказывалось нечетким.

Таким образом, применение диатипии на уроке показало, что эта техника позволяет за короткое время познакомить обучающихся с основами печатной графики, развивает понимание тона, линии, пятна и фактуры как выразительных средств, снимает страх перед ошибкой и стимулирует творческую самостоятельность.

Библиографический список

1. Антипова-Кирина Н.И. Технология печатной графики в детской художественной школе // Сахалинское образование – XXI век. 2018. № 1. С. 17– 21.
2. Беляйцева Е.Е., Жукова А.М. Печатная графика как средство творческой самореализации подростков на уроках изобразительного искусства в школе // Мир педагогики и психологии. 2020. № 5 (46). С. 33–38.
3. Лещинский А.А. Основы графики: учебное пособие. Гродно: ГрГУ. 2003. 194 с.
4. Ходюк А.П. Техника печатной графики. Монотипия. СПб.: Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица, 2018. 66 с.

РАЗВИТИЕ КОМПОЗИЦИОННЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ

DEVELOPMENT OF COMPOSITIONAL SKILLS IN YOUNGER ADOLESCENTS BY MEANS OF BOOK ILLUSTRATION

Л.А. Виндоренко

L.A. Vindorenko

Научный руководитель Н.О. Немаева
Scientific adviser N.O. Nemaeva

Диагностика, книжная иллюстрация, композиционные умения, младшие подростки, художественное образование.

В статье рассматривается проблема развития композиционных умений у младших подростков. Представлены результаты диагностики шестиклассников Красноярска. Предложен тематический план занятий на основе сказки А.С. Пушкина.

Assessment, book illustration, compositional skills, early adolescents, art education.

The article deals with the problem of developing compositional skills in younger adolescents. The results of a diagnostic study of sixth-graders in Krasnoyarsk are presented. A thematic lesson plan based on A.S. Pushkin's fairy tale is proposed.

В современных условиях художественного образования особую значимость приобретает формирование у подрастающего поколения способности к целостному восприятию художественного произведения и созданию визуальных образов. Развитие композиционных умений является фундаментальной задачей обучения младших подростков, так как в этот период активно формируется образно-логическое мышление, появляется стремление к реалистичности и одновременно к выразительности собственных работ [1, с. 315]. Композиция как способ организации элементов художественного целого в гармоничное единство лежит в основе любого художественного произведения, определяя его смысловую завершенность и эмоциональное воздействие. Особое значение в данном контексте приобретает книжная иллюстрация, выступающая эффективным педагогическим инструментом [2, с. 76–74]. Она создает содержательную основу, мотивирующую подростка к решению комплексных композиционных задач: от интерпретации литературного текста и выбора кульминационного момента до построения пространства и передачи настроения через формальные средства.

Цель данной работы – выявить и описать актуальный уровень развития композиционных умений у младших подростков, а также предложить способы их развития средствами книжной иллюстрации. Базой исследования выступило МАОУ «КУГ № 1 “Универс”» г. Красноярска. Констатирующий эксперимент,

в котором приняли участие 16 обучающихся, проводился в 6-м «А» классе. Гипотеза исследования состояла в том, что композиционные умения у младших подростков развиты на среднем уровне с тенденцией к низкому и характеризуются недостаточным пониманием законов цельности, ограниченным использованием выразительных средств цвета и линии, а также слабым владением приемами контраста и акцента.

Диагностический инструментарий включал методику «Сюжетный комикс» Н.В. Сыровой [3, с. 56–58], позволяющую комплексно оценить три ключевых критерия. Первый критерий – умение выстраивать целостную композицию, то есть выделять главное, соблюдать баланс и логическую структуру изображения. Вторым критерием – умение передавать эмоциональное состояние через цвет и характер линии. Третий критерий – умение эффективно использовать контраст и акцент для организации зрительского внимания. В задании «Сюжетный комикс» обучающимся предлагалось создать небольшой комикс на свободную тему, например «Приключение в лесу» или «День в школе». Основное внимание уделялось композиционной организации и выразительности, а не технической точности рисунка.

Анализ полученных данных показал неравномерность и в целом недостаточный уровень сформированности композиционных умений. Испытуемые распределились по уровням следующим образом: высокий уровень зафиксирован у двух человек (10 %), средний уровень показали семь человек (45 %), низкий уровень выявлен также у семи человек (45 %). Таким образом, гипотеза подтвердилась: преобладает средний уровень с выраженной тенденцией к низкому. Выявлен характерный разрыв между эмоциональным желанием создать выразительный рисунок и недостатком системных знаний о законах композиции, что требует целенаправленной педагогической работы.

Полученные данные потребовали разработки программы занятий. Теоретико-методологическую основу составили подходы ведущих специалистов. В.С. Кузин в своей методике [4, с. 142–148] делал акцент на тематическом рисовании как базовом способе освоения композиции через иллюстрирование литературных произведений. Е.В. Шорохов [5, с. 88–94] предложил последовательное усложнение задач: от создания отдельных образов персонажей к иллюстрации ключевого эпизода и затем к серии иллюстраций. Ключевым литературным материалом выбрана «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина. Это произведение сюжетно насыщено, содержит яркие контрастные образы (добрая царевна и злая царица), богато эмоционально окрашенные сцены (одиночество царевны в лесу, обращение королевича Елисея к силам природы) и множество возможностей для композиционных экспериментов.

Программа включает семь занятий.

1. Силуэт и тоновой контраст (образы царевны и царицы).
2. Линия тревоги и контраст масштабов («Царевна в лесу»).
3. Композиционный центр и формат («Царевна у семи богатырей»).
4. Ритм пятен, статика и динамика в технике аппликации («Богатыри уходят на охоту»).

5. Цвет настроения и колорит: две работы – «Царица в гневе» (конфликтный колорит) и «Царевна в лесу» (мягкие тона).

6. Фактура и текстура для передачи эмоций (образ королевича Елисея и сил природы).

7. Итоговое занятие: свободная иллюстрация к любому эпизоду в любой технике (гуашь, акварель, тушь, смешанная).

Структура каждого занятия такова: анализ работ иллюстраторов (Билибин, Васнецов, Маврина, Назарук) → практическое упражнение с ограниченными средствами → рефлексия.

Разработанная нами серия занятий создает условия для поэтапного освоения законов композиции – от простого контраста силуэта до синтеза всех выразительных средств в итоговой работе. Перспективы дальнейшего исследования связаны с апробацией этой программы в учебном процессе, а также с созданием методических рекомендаций для учителей изобразительного искусства по интеграции книжной иллюстрации в преподавание композиции в 5–6-х классах.

Библиографический список

1. Андронов В.П. Психологические особенности творческого мышления младших и старших подростков // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2021. Т. 21, № 3. С. 312–322.
2. Макарова К.В. Связь композиции иллюстрации с литературным искусством // Преподаватель XXI века. 2010. № 4. С. 75–80.
3. Сырова Н.В. Методика диагностики композиционных умений школьников // Искусство и образование. 2019. № 2. С. 54–61.
4. Кузин В.С. Эффективное искусство и методика его преподавания в школе. М.: Агар, 1998. 336 с.
5. Шорохов Е.В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе. М.: Владос, 2004. 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF THE FORMATION OF INTEREST IN VISUAL ARTS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENT

М.К. Кравцова

M.K. Kravtsova

Научный руководитель Н.О. Немаева
Scientific adviser N.O. Nemaeva

Изобразительная деятельность, интерес, младший школьный возраст, мотивация.

В статье рассматриваются особенности младших школьников, способствующие формированию интереса к изобразительной деятельности. Анализируется роль мотивации, эмоциональной вовлеченности в развитии творческих способностей.

Visual activity, interest, primary school age, motivation.

This article examines the characteristics of primary school students that contribute to their interest in visual arts. The role of motivation and emotional engagement in the development of creative abilities is analyzed.

Искусство играет важную роль в развитии обучающихся младшего школьного возраста, выступая не просто как учебная дисциплина, а как мощный инструмент формирования гармоничной личности. Оно открывает перед ребенком мир прекрасного, учит видеть красоту в окружающих предметах и явлениях, а также дает возможность выражать собственные чувства. Занятия творчеством не только развивают эстетический вкус, но и оказывают комплексное влияние на общее развитие: укрепляют эмоциональную сферу, развивают критическое мышление и креативность. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о том, как именно формируется интерес к художественной деятельности у младших школьников и какие психологические особенности этого возраста необходимо учитывать в педагогической практике.

Согласно трудам Л.С. Выготского, к младшему школьному возрасту относят детей в диапазоне от 7 до 10–11 лет [1]. Этот период уникален тем, что именно заинтересованность в чем-либо становится основным стимулятором учебной деятельности. Как отмечает Л.А. Тухужева в статье «Психологические особенности младшего школьного возраста», учебная деятельность активизирует развитие познавательных процессов, помогающих ребенку изучать мир через ощущения и восприятие [2]. Дети в этом возрасте с искренним интересом познают окружающую действительность, которая постоянно удивляет их новыми гранями

и открытиями. Их восприятие неразрывно связано с практическими действиями и постепенно приобретает аналитический характер. Ребенок учится различать детали и превращать восприятие в целенаправленное наблюдение. Происходит активное становление воссоздающего воображения, когда дети воспроизводят увиденное или создают образы на основе описаний [3]. Так, Н.Г. Куприна и Э.Д. Оганесян подчеркивают, что младшим школьникам свойственны особая эстетическая восприимчивость, потребность в переживании эстетических чувств для формирования ценностных ориентиров. В этом возрасте на основе чувственного опыта у детей происходят создание целостного образа окружающего мира, активизация мыслительной и интеллектуальной деятельности. Ученые отмечают сензитивность этого возраста для формирования ценностного сознания на основе активного усвоения образцов поведения, эмоциональной отзывчивости к явлениям художественной культуры и повседневной жизни [4].

Однако сама по себе восприимчивость не гарантирует успешного обучения – необходим некий стержень, который будет направлять активность ребенка. Этим стержнем выступает интерес. Опираясь на труды Л.А. Тухужевой, можно определить, что интерес – это психическое явление, характеризующееся желанием и влечением к объекту, и его необходимо целенаправленно развивать в процессе обучения. Автор подчеркивает: «Прежде всего интерес – это психическое явление, которое характеризуется желанием, влечением к объекту, которое надо развивать в процессе обучения». Для обозначения познавательного интереса используются такие понятия, как «духовная жажда», «позыв», «непреодолимое бескорыстное стремление». Важной характеристикой познавательного интереса является эмоциональная насыщенность, которая побуждает к умственной деятельности [2].

Таким образом, интерес у ребенка младшего школьного возраста возникает тогда, когда процесс познания приносит положительные эмоции и сопровождается внутренним, бескорыстным стремлением к объекту.

Важную роль в формировании интереса к художественной деятельности играет мотивация, которая запускает и поддерживает это стремление и, как подчеркивает О.И. Игнатова, определяется характером деятельности и взаимодействием ребенка с другими детьми [3]. Ключевыми аспектами мотивации выступают эмоциональная вовлеченность (положительные эмоции от творчества стимулируют познавательную активность), возможность самовыражения (процесс познания искусства вызывает сильный эмоциональный отклик) и, что особенно важно, независимость, то есть отсутствие принудительных воздействий со стороны [5]. Принуждение, напротив, может затруднить достижение положительных результатов от художественной деятельности. В этом контексте особую ценность приобретает игра, которая позволяет детям безопасно экспериментировать, проявлять инициативу, развивать свои идеи и накапливать практический опыт. Как отмечает З.М. Явгильдина в статье «Интеграция искусств в школьном образовании», «под влиянием обучения происходит постепенный переход

от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности. Мышление начинает отражать существенные свойства и признаки предметов и явлений, что дает возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения» [6]. Эта особенность крайне важна для художественной деятельности: младшие школьники уже способны делать элементарные выводы об искусстве и его ключевых аспектах.

Подводя итог, можно сказать, что формирование интереса к искусству у младших школьников представляет собой многогранный процесс, опирающийся на психологические особенности возраста. Важнейшими факторами здесь являются эмоциональная вовлеченность, практическая активность, развитие воображения и аналитического восприятия, а также внутренняя мотивация и независимость в творчестве. Как точно отмечает О.И. Игнатова, «дети, опираясь на свой творческий инстинкт, находят удивительные решения, самостоятельно открывают изобразительные законы» [5].

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2005. 1136 с.
2. Ивашкина А.И., Овсянникова О.А. Развитие творческого воображения у детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства // Педагогический вестник. 2020. № 15. С. 22–24.
3. Игнатова О.И. Формирование у младших школьников познавательного интереса к изобразительной деятельности. Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 128–132.
4. Куприна Н.Г., Оганесян Э.Д. Развитие у младших школьников эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства как педагогическая проблема // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 45–51.
5. Тухужева Л.А. Психологические особенности младшего школьного возраста // Вопросы науки и образования. 2021. № 8 (133). С. 53–55.
6. Явгильдина З.М. Интеграция искусств в школьном образовании // ИТС. 2006. № 1. С. 84–91.

ВОЗМОЖНОСТИ ГОРОДЕЦКОЙ РОСПИСИ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE POSSIBILITIES OF GORODETS PAINTING IN DEVELOPING MOTIVATION FOR CREATIVE ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

А.С. Крохова

A.S. Krohova

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

Мотивация, мотивация к творческой деятельности, городецкая роспись.

Статья посвящена исследованию возможностей городецкой росписи как одного из средств развития мотивации к творческой деятельности у младших школьников. Особое внимание уделяется тому, что обращение к декоративно-прикладному искусству, в частности к городецкой росписи, позволяет не только формировать художественные навыки, но и создавать условия для устойчивого внутреннего интереса к творчеству и потребности в самовыражении.

Motivation, motivation for creative activity, Gorodets painting.

This article explores the potential of Gorodets painting as a means of developing motivation for creative activity among primary school children. Particular attention is paid to the fact that engaging with decorative and applied arts, specifically Gorodets painting, not only helps to develop artistic skills but also creates conditions for fostering a sustainable intrinsic interest in creativity and the need for self-expression.

Проблема развития мотивации к творческой деятельности все еще является актуальной, так как младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для развития творческой активности. Творческая деятельность способствует становлению эстетических качеств младших школьников, дает ребенку возможность выражать свои мысли и чувства.

Проблемой развития мотивации к творческой деятельности занимались выдающиеся педагоги и психологи: А.К. Маркова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.В. Матюхина, Дж. Гилфорд, П. Торренс и другие.

А.К. Маркова подчеркивает, что подлинная мотивация к творчеству строится на интересе к процессу созидания, потребности в самовыражении и удовлетворении от получения уникального продукта [1].

Для определения актуального уровня сформированности мотивации к творческой деятельности было проведено исследование на базе МАОУ «КУГ № 1 – Универс» г. Красноярск. В эксперименте принимали участие 24 младших школьника (4 класс). Согласно результатам констатирующего эксперимента, на высоком уровне развития мотивации к творческой деятельности находится 8 % испытуемых,

на среднем уровне – 71 %, на низком – 21 %. Полученные данные свидетельствуют о преобладании среднего уровня мотивации, что подтверждает актуальность проблемы и необходимость ее решения.

Одним из средств развития мотивации может выступать декоративно-прикладное искусство, в частности городецкая роспись. Как отмечает Т.А. Маврина, городецкая живопись – это «праздничный, звучный в своей декоративности колорит», который ставит ее «в ряд самых высоких достижений русского народного искусства» [2].

И.Я. Богуславская отмечает, что городецкая роспись отличается «живописной техникой, перенявшей приемы иконописи, кистевых цветочных росписей на утвари и графики рукописных книг». Мастера стремятся к звучности, радостной пестроте цвета, богатству и разнообразию форм, к усложненным, но легко читаемым композициям [3].

Развитие мотивации к творческой деятельности посредством городецкой росписи осуществляется по трем направлениям, соответствующим ее критериям. Когнитивный компонент (знания о творчестве) формируется через знакомство с историей промысла, изучение элементов росписи, цветовой гаммы и этапов работы. Эмоциональный компонент (отношение к деятельности) развивается благодаря яркой образности и возможности получить быстрый, видимый результат. Личностно-креативный компонент (творческая активность) активизируется через предоставление свободы выбора сюжета.

Сохраняя лучшие черты городецкой росписи, ее стилистическую основу, но имея творческую свободу, можно рассказать через композицию свою историю. Традиционное начало сохраняется и варьируется в яркой творческой интерпретации современных мастеров [2]. Возможность выбора сюжета, дополнительных элементов придает деятельности личностную значимость. А.К. Маркова подчеркивает, что именно личностная значимость является ключевым фактором формирования устойчивой внутренней мотивации к творческой деятельности [1].

Таким образом, проблема развития мотивации к творческой деятельности у младших школьников является актуальной. Анализ результатов исследования свидетельствует о необходимости поиска эффективных педагогических средств ее решения. Городецкая роспись, обладая ярким колоритом, доступностью элементов и возможностью для творческой интерпретации, стимулирует интерес к процессу созидания, потребность в самовыражении и удовлетворении от полученного результата, то есть создает необходимые условия для развития мотивации к творческой деятельности у младших школьников.

Библиографический список

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1990. 104 с.
2. Маврина Т.А. Городецкая живопись. Л.: Аврора, 1970. 138 с.
3. Богуславская И.Я. Творческие проблемы современных народных художественных промыслов. Л.: Художник РСФСР, 1981. 374 с.

ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ЛИЧНОСТЬ КИТАЙСКОЙ ХУДОЖНИЦЫ ПАНЬ ЮЙЛЯН (1895–1977)

THE INFLUENCE OF FINE ART ON THE PERSONALITY OF THE CHINESE ARTIST PAN YULIANG (1895–1977)

Кун Гуан

Kong Guan

Научный руководитель М.В. Москалюк
Scientific advisor M.V. Moskaluk

Изобразительное искусство, личность, Пань Юйлян, самовыражение, эмансипация.

В статье рассказывается о жизни и творчестве китайской художницы Пань Юйлян, чьи картины отражают уникальный синтез восточного и западного подходов к искусству.

Fine art, personality, Pan Yulian, self-expression, emancipation.

The article discusses the life and work of the Chinese artist Pan Yulian, whose paintings reflect a unique synthesis of Eastern and Western approaches to art.

Пань Юйлян – выдающаяся китайская художница XX в., преодолевшая социальные барьеры благодаря таланту и упорству. Учеба в западноевропейских художественных вузах и «изучение произведений в крупнейших музеях помогли ей развить художественное мышление, воображение и творческое начало» [1, с. 125]. В качестве примера можно привести ее «Автопортрет в красном» (рис. 1), а также две натюрмортные работы «Подсолнухи» (рис. 2) и «Тюльпаны» (рис. 3). В этих работах Пань Юйлян удалось продемонстрировать все, чему она научилась в Европе. Пань Юйлян мастерски передает женские эмоции, сочетая импрессионизм и постимпрессионизм. Такие ее работы, как «Автопортрет в красном», «Натюрморт с подсолнухами» (напоминающий Ван Гога) и «Тюльпаны» (влияние Моне), демонстрируют синтез Востока и Запада, переход от классической китайской живописи. Все это также нашло отражение в автопортрете, написанном Пань Юйлян в 1946 г. (рис. 4).

Пань Юйлян, осиротевшая и проданная в публичный дом в 14 лет, была выкуплена и стала второй женой чиновника Пань Цзаньхуа. Обучение в Шанхайской академии художеств, где она изучала западное искусство, стало для нее путем к свободе. В 1928 г. она продолжила обучение в Париже, обогатив свою палитру европейскими традициями [2]. Художнице были подвластны все жанры европейской живописи: портреты, натюрморты, пейзажи и тематические картины. Особенно ей удавалось изображать обнаженные женские модели (рис. 5). Кроме того, Пань Юйлян удавалось привнести в картины и образы китайской традиционной живописи го-хуа [3]. Она легко справлялась со всеми учебными заданиями, вызывая восхищение своих учителей. При этом ее картины с обнаженными моделями вызывали недовольство в обществе за излишнюю «вестернизацию» (рис. 5, 6).

К середине 1950-х гг. почти все ее знакомые китайские художники, которые эмигрировали ранее, вернулись в страну, находившуюся тогда под властью Мао Цзэдуна. Отметим, что многие из них заняли видные позиции в Коммунистической партии Китая. Пань Юйлян оставалась жить в Париже [4]. Французские власти запретили ей вывозить свои работы обратно в Китай, поскольку те были признаны собственностью Франции [5]. Она так и не вернулась на родину, оказавшись в полной изоляции.

Пань Юйлян умерла в 1977 г. в своей парижской мастерской, оставив более 4000 полотен. Согласно ее завещанию, картины были возвращены в Китай после смены строя, а в 1984 г. китайские искусствоведы начали каталогизацию ее наследия, которое хранится в музее города Аньхой.

Творческий путь Пань Юйлян – эволюция стиля и мировоззрения от традиционной китайской манеры к западным техникам, сохранившим восточную «душу» в композиции и колорите. Живопись стала средством выражения ее внутреннего мира, личной истории, борьбы за свободу и признание. Женские образы на ее полотнах акцентируют независимость и внутренний мир женщин, как, например, «Две женщины» (рис. 8). Живопись Пань Юйлян значительно повлияла



Рис. 1. Пань Юйлян.
«Автопортрет
в красном»
(1940. Х., м. 90х64).
Музей провинции
Аньхой. Китай



Рис. 1. Пань Юйлян.
«Автопортрет
в красном»
(1940. Х., м. 90х64).
Музей провинции
Аньхой. Китай



Рис. 3. Пань Юйлян.
«Тюльпаны»
(1941. Х., м. 39х32).
Частная коллекция

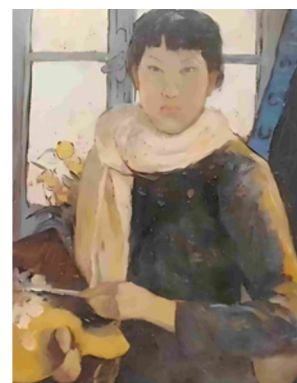


Рис. 4. Пань Юйлян.
«Автопортрет»
(1946. Х., м. 33,5х25,5).
Музей провинции
Аньхой. Китай

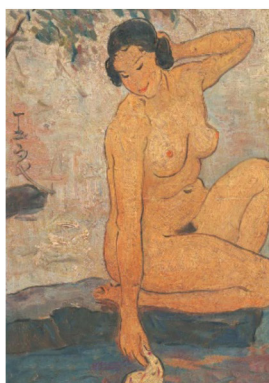


Рис. 5. Пань Юйлян.
«Отражение»
(1929. Х., м. 90х65).
Музей провинции
Аньхой. Китай.
Частная коллекция

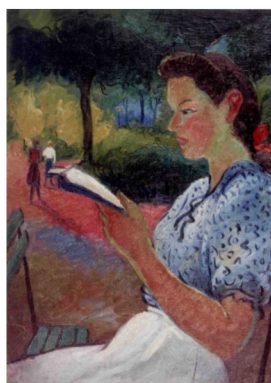


Рис. 6. Юйлян. «Чита-
ющая девушка»
(1946. Х., м. 70х60).
Музей провинции
Аньхой. Китай.
Частная коллекция



Рис. 7. Пан Юйлян.
«Автопортрет»
(1940. Х., м. 90х64).
Музей провинции
Аньхой. Китай.
Частная коллекция



Рис. 8. Пань Юйлян. «Две женщины»
(1950. Х., м. 95х157).
Музей провинции Аньхой. Китай.
Частная коллекция

на китайскую художественную культуру, став символом международного признания и источником вдохновения для нового поколения художников, особенно женщин. Пример ее жизни подчеркивает фундаментальную роль образования и творчества в саморазвитии художника и обогащении культурного наследия.

С уверенностью можно утверждать, что искусство сыграло ключевую роль в становлении личности Пань Юйлян, определении ее творческого направления и самореализации [6]. Она нашла смысл в творчестве, которое стало путем к свободе и символом женской независимости.

Библиографический список

1. Гуан К. Творчество художниц Пань Юйлян и Лу Сяомань как синтез традиций изобразительного искусства Востока и Запада // Изобразительное искусство Урала, Сибири и Дальнего Востока. 2024. № 1 (18). С. 142–155.
2. Янь Ч. Исторический обзор китайского женского искусства в начале XX века // Искусство и диалог культур: сб. науч. тр. СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2019. С. 535–539.
3. Кун Г. Эволюция содержания и формы в китайском изобразительном искусстве периода Первой китайской республики (1912–1949) под влиянием вестернизации художественной культуры (на примере творчества женщин-художниц) // Культурное наследие Сибири. 2025. № 23 (46–47). С. 158–175.
4. Кун Г. Особенности развития женской живописи в Китае в контексте становления системы профессионального художественного образования // Культура и искусство: поиски и открытия: материалы IV (XIII) Международной научно-практической конференции: в 2 т. Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры, 2024. С. 38–44.
5. Гу Цзецзин. Творчество Пань Юйлян как синтез традиций изобразительного искусства Востока и Запада // Искусство и культура. 2021. № 3 (43). С. 24–28.
6. Нефедова С.Е. Китайская женская живопись на фоне революционного движения в Китае в начале XX в // История. Востоковедение. История и теория искусств: материалы 61-й Международной научной студенческой конференции, Новосибирск, 17–26 апреля 2023 г. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2023. С. 179–180.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SELF-EXPRESSION OF YOUNGER ADOLESCENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

А.С. Паранина

A.S. Paranina

Научный руководитель А.А. Медова
Scientific advisor A.A. Medova

Младшие подростки, образовательный процесс, развитие личности, творческое самовыражение, творчество.

В статье рассматриваются теоретические аспекты развития творческого самовыражения младших подростков. Анализируются психолого-педагогические особенности данного возраста, раскрывается сущность творческого самовыражения как компонента развития личности. Обосновывается значимость создания педагогических условий для формирования творческого потенциала обучающихся.

Younger adolescents, educational process, personality development, creative self-expression, creativity.

The article examines the theoretical aspects of the development of creative self-expression in younger adolescents. The psychological and pedagogical features of this age are analyzed, the essence of creative self-expression as a component of personality development is revealed. The importance of creating pedagogical conditions for the formation of students creative potential is substantiated.

В создавшихся условиях развития образования особую актуальность приобретает проблема формирования личности, способной к творческой деятельности и самореализации. Современная образовательная система ориентирована не только на передачу знаний, но и на развитие индивидуальных способностей обучающихся, их самостоятельности. Особую значимость приобретает развитие творческого самовыражения младших подростков. Именно в этом возрасте происходят активное становление самосознания, формирование личностных установок и стремление к проявлению индивидуальности.

Как отмечает Л.С. Выготский, творчество является естественной формой активности ребенка и важным фактором его психического развития [1]. В связи с этим возникает необходимость глубокого изучения условий и механизмов развития творческого самовыражения.

Творческое самовыражение рассматривается как процесс проявления индивидуальных особенностей личности в различных видах деятельности. Оно связано с возможностью человека выражать свои мысли, чувства и переживания

в оригинальной форме. Согласно утверждению С.Л. Рубенштейна, «в деятельности, преобразуя мир, личность сама формируется, проявляется и определяется» [2], то есть личность формируется в деятельности, в которой она проявляет себя и преобразует окружающую действительность. Следовательно, творческое самовыражение можно рассматривать как важнейший механизм развития личности.

Творческое самовыражение включает следующие компоненты:

- мотивационный (стремление к самовыражению);
- эмоциональный (выражение чувств);
- когнитивный (теоретическая подготовленность к созданию образов);
- деятельностный (реализация замысла).

Младший подростковый возраст характеризуется значительными изменениями в психическом развитии. В этот период усиливается потребность в самовыражении и признании со стороны окружающих.

По мнению А.Н. Леонтьева, «личность рождается дважды: первый раз – когда у ребенка проявляется полимотивированность, второй раз – когда возникает его сознательная личность» [3]. Развитие личности происходит в процессе освоения различных видов деятельности. В подростковом возрасте особую роль играют творческие формы активности. К основным особенностям данного возраста относятся:

- развитие абстрактного и образного мышления;
- формирование индивидуального стиля деятельности;
- повышенная эмоциональная чувствительность;
- стремление к самостоятельности.

Эти особенности создают благоприятные условия для развития творческого самовыражения, но также требуют обязательной педагогической поддержки обучающихся. Развитие творческого самовыражения младших подростков возможно при соблюдении определенных педагогических условий.

Во-первых, необходимо создание благоприятной среды, в которой каждый обучающийся будет чувствовать себя комфортно, уверенно и свободно.

Во-вторых, нужно учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, его интересы, чувства и уровень подготовки.

В-третьих, важным педагогическим условием является творческое задание, которое позволяет обучающимся проявлять свою индивидуальность в активной деятельности. Как отмечает Б.М. Теплов, «способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности» [4].

Также стоит отметить, что, по мнению В.В. Давыдова, «учебная деятельность должна быть направлена прежде всего на развитие у учащихся основ теоретического мышления, а не только на усвоение готовых знаний и навыков» [5].

Таким образом, развитие творческого самовыражения младших подростков является актуальной психолого-педагогической проблемой. Учет возрастных особенностей обучающихся и создание соответствующих педагогических условий способствуют эффективному формированию творческого потенциала личности.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя. 3-е изд. М.: Перспектива, 2020. 125 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005. 352 с.
4. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 129–159.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

ПУАНТИЛИЗМ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ЦВЕТЕ

POINTILLISM AS A METHOD FOR DEVELOPING PRIMARY SCHOOLCHILDREN' KNOWLEDGE OF COLOR

А.В. Пелевина

A.V. Pelevina

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

Восприятие цвета, знания о цвете, младший школьник, пуантилизм.

В статье рассматриваются особенности формирования знаний о цвете у младших школьников 7–10 лет и факторы, влияющие на развитие восприятия цвета. Основное внимание уделяется технике пуантилизма как одному из способов обучения работе с цветом, способствующему развитию цветового восприятия.

Colour perception, knowledge of colour, primary school student pointillism.

The article examines the specifics of developing colour knowledge in primary school children aged 7–10 and the factors influencing the development of their colour perception. Particular emphasis is placed on the pointillism technique as one of the methods for teaching colour work, which contributes to the development of colour perception.

Сегодня в условиях широкого использования электронных устройств становится актуальным обучение детей пониманию цветовых соотношений и освоению работы с цветом.

Обратив внимание на исследования знаний о цвете Н.А. Никишовой, Ю.Ф. Катахановой и Е.С. Шаховой, можно заметить, что знания о цвете включают в себя понятие о спектре и свойствах цвета (тон, насыщенность и др.), понятие о цветовом круге и закономерностях смешения [1].

В младшем школьном возрасте (7–10 лет) зрительный аппарат человека претерпевает качественные изменения. Дети уже могут отличать многие оттенки, хотя с переходами между цветами пока им еще сложно справляться. Они начинают связывать цвета с определенными образами: зеленый – с природой, синий – с небом.

Цвет помогает выражать чувства и эмоции, видеть красоту в окружающем мире. Способность к различению, ощущению, называнию цвета, позже к восприятию и передаче его в своих рисунках создает предпосылки для практического инструментария изобразительной деятельности детей, способствует развитию осознанного восприятия цветового богатства мира [2, с. 86]. Поэтому восприятие цвета должным образом происходит через занятия рисованием. На таких занятиях дети изучают основы работы с цветом, учатся смешивать краски и подбирать гармоничные сочетания, а практическая работа помогает закрепить теоретические знания.

Развитие знаний о цвете проходит несколько этапов: базовое различение основных цветов, освоение сложных цветовых сочетаний и формирование зрелого восприятия, создание собственных цветовых композиций.

Знакомясь с цветами радуги, ребенок учится составлять оттенки и гармоничные цветовые сочетания, передавать свое отношение к явлениям окружающего мира и свое настроение при помощи цвета [3]. Важную роль играет предыдущий опыт взаимодействия с цветом, включая художественную деятельность.

Существует множество техник, способствующих формированию знаний о цвете, которые можно использовать на уроках изобразительного искусства. Среди них заливка цветом, монотипия, граттаж и пуантилизм. Рассмотрим технику «пуантилизм» подробнее, выделив ее особенности.

Пуантилизм – это рисование точками без предварительного смешивания красок на палитре. Он основан на оптическом смешении цветов, которое происходит при рассматривании работы с расстояния. В основе техники лежит цветовой круг, разработанный Жоржем Сера. Он помогает понять взаимодействие основных и дополнительных цветов. При работе в этой технике дети учатся различать цветовые оттенки и их сочетания, а попутно развивают мелкую моторику и усидчивость.

Упражнением в технике пуантилизма может быть как рисование простых форм (это поможет понять, как цвет меняется при наложении точек), так и создание более сложных изображений. Можно также заниматься дополнением уже готовых работ, например дорисовкой точками элементов к картинам. Пуантилизм позволяет работать с чистыми цветами и понимать их взаимодействие, тренировать координацию движений и мелкой моторики, создавать яркие и насыщенные работы, что не может не повышать интерес к занятиям искусством.

В образовательном процессе эту технику можно применять при рисовании пальцами, ватными палочками, маркерами или кистями. Важно учитывать, что работа требует времени и концентрации, поэтому рекомендуется начинать с небольших форматов и постепенно усложнять задания. Несмотря на временные затраты, пуантилизм можно использовать как один из методов формирования знаний о цвете у детей, сочетая обучение с творческим процессом. Практическая демонстрация взаимодействия цветовых оттенков через точечное нанесение краски позволяет учащимся наглядно увидеть процесс оптического смешения. В ходе занятий дети осваивают цветовые понятия: учатся различать основные цвета, понимать принципы смешения составных цветов и работать с цветовой палитрой. Пуантилизм дает возможность в доступной форме освоить сложное понятие цветового круга. Дети учатся анализировать цветовые сочетания, создавать собственные композиции и использовать знания о цвете в практической работе. Техника «пуантилизм» позволяет даже начинающим художникам создавать выразительные работы.

Таким образом, пуантилизм выступает одним из способов формирования знаний о цвете, сочетая наглядность, практическую направленность и системность

в освоении материала. Пуантилизм помогает развить не только технические умения, но и художественное восприятие в планировании композиции и подборе цветовых сочетаний.

Библиографический список

1. Катханова Ю.Ф., Дун Юэ. Критерии гармоничного цветового восприятия // Преподаватель XXI век. 2016. № 1. С. 193–198.
2. Березина Ю.Ю., Князева О.В. Методические основы формирования цветовосприятия детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 2. С. 86–93.
3. Ческидова И.Б. Методы и приемы развития чувства цвета у младших школьников // Вестник ТГПУ. 2016. № 8. С. 69–73.

ТРУДНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА ПОДРОСТКАМИ

DIFFICULTIES ADOLESCENTS FACE IN PRODUCING A SEQUENTIAL ACADEMIC DRAWING

Е.В. Пугачева

E.V. Pugacheva

Научный руководитель **Д.В. Прудников**
Scientific adviser D.V. Prudnikov

Академический рисунок, графические умения, конструктивное построение, линейная перспектива, подростковый возраст, светотень, смена ракурса.

В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся подросткового возраста при выполнении последовательного академического рисунка. Описаны типичные ошибки в компоновке, конструктивном построении, применении законов линейной перспективы и передаче объема средствами графики. Представлен комплекс упражнений, направленных на развитие умений последовательного ведения академического рисунка путем смены ракурса.

Academic drawing, graphic skills, structural construction, linear perspective, adolescence, chiaroscuro, change of viewpoint.

The article examines the difficulties faced by adolescent learners when producing a sequential academic drawing. It describes typical mistakes in composition, constructive drawing, the application of the laws of linear perspective, and the rendering of volume through graphic means. A series of exercises aimed at developing the skills required for the sequential execution of academic drawing through changes in viewpoint is presented.

Важнейшая задача обучения рисунку – развитие у ученика способности видеть и изображать форму в пространстве. Сознательное построение объемной формы на плоскости листа требует определенной последовательности в работе [1]. Во время рисования с натуры обучающийся не только наблюдает предмет, но и познает его. Ученик должен не механически копировать его внешнюю форму, а стараться понять внутреннюю структуру предмета [2].

Наиболее частые трудности у учащихся проявлялись уже на начальном этапе работы и сохранялись на всех последующих этапах выполнения рисунка. Подростки не всегда целостно размещали изображение на листе, поэтому композиция часто была случайной и неуравновешенной, а предметы располагались без учета формата и пространственных взаимосвязей. Ошибки проявлялись и в конструктивном анализе формы: обучающиеся неточно передавали пропорции, не учитывали логику построения объемного тела, а при смене ракурса нередко механически повторяли уже знакомую схему вместо нового анализа формы. Затруднение вызывало и применение линейной перспективы: в рисунках нарушались

направления линий, не учитывались линия горизонта и точки схода, поэтому изображение теряло пространственную убедительность и выглядело плоским или деформированным. На этапе передачи объема средствами графики учащиеся слабо различали светотеневые отношения, не выделяли полутон, собственную и падающую тень, рефлекс, не связывали характер линий с формой предмета, штриховали неуверенно и бессистемно, из-за чего целостное тональное решение отсутствовало, а объем предмета передавался недостаточно ясно.

Для преодоления выявленных затруднений была поставлена задача разработать комплекс упражнений, направленный на развитие следующих умений: 1) целостно компоновать и конструктивно строить изображаемые объекты; 2) применять знания законов линейной перспективы; 3) передавать объем выразительными средствами графики.

В комплекс входят упражнения, основанные на смене ракурса. Комплекс состоит из трех блоков, каждый из которых содержит в себе задания различной сложности.

Задача первого блока упражнений состоит в формировании умений осознанного размещения объектов на листе с учетом ракурса, размера и взаимного расположения форм. Работа начинается с поиска общего композиционного решения, без преждевременной детализации.

Пример занятия. Обучающимся предлагается выполнить несколько быстрых композиционных эскизов одной и той же постановки. В первом варианте объекты изображаются на уровне глаз, во втором – с верхней точки зрения, в третьем – с нижней. Перед началом работы учащиеся определяют формат листа, намечают общую массу предметов, соотносят размеры объектов и интервалы между ними. Это упражнение помогает увидеть зависимость композиции от ракурса и формирует умение заранее выстраивать целостное изображение.

Во втором блоке основное внимание уделяется последовательному построению объемной формы, проверке пропорций и выявлению взаимосвязи плоскостей.

Пример занятия. «Поэтапное построение каркасного куба в угловой перспективе» [3]. Обучающиеся строят куб с опорой на каркасную схему. Сначала намечается общее положение формы на листе, затем осевая структура, после этого ребра, плоскости и скрытые конструктивные линии. Педагог обращает внимание на необходимость проверки пропорций и взаимного наклона линий. Данное занятие учит видеть форму не как внешний контур, а как пространственную конструкцию.

Третий блок направлен на закрепление представлений о линии горизонта, точках схода, уровне глаз и перспективном сокращении формы. Обучающиеся учатся перестраивать изображение в зависимости от новой точки зрения.

Пример занятия. Учащимся предлагается изобразить один и тот же куб в двух вариантах. Сначала определяется положение линии горизонта, затем намечаются направления ребер и предполагаемые точки схода. После построения

школьники сравнивают оба рисунка и устанавливают, как изменяется видимость плоскостей при смене точки зрения. Это упражнение помогает перейти от формального знания правил перспективы к их практическому использованию.

Четвертый блок несет в себе развитие навыков светотеневой моделировки формы. В центре внимания находятся логика распределения света и тени, подчинение штриха форме и создание цельного тонального решения.

Пример занятия. После конструктивного построения обучающиеся определяют освещенную часть, полутон, собственную тень, падающую тень и рефлекс. Затем выполняется штриховка по форме предмета с постепенным усилением тона. Педагог следит за тем, чтобы учащиеся не затемняли рисунок случайно, а последовательно выявляли объем через тональные отношения.

Разработанный нами комплекс упражнений строится по принципу последовательного усложнения. Сначала обучающиеся овладевают целостной компоновкой, затем переходят к конструктивному построению, после этого закрепляют законы перспективы и завершают работу передачей объема средствами графики.

Систематическая работа по специально организованным блокам упражнений позволяет целенаправленно устранять типичные ошибки в построении академического рисунка. Использование смены ракурса усиливает аналитическую активность обучающихся, развивает пространственное мышление, формирует наблюдательность и позволяет перейти от механического копирования объекта к пониманию его внутренней структуры.

Библиографический список

1. Барщ А.О. Рисунок в средней художественной школе. М.: Искусство, 1957. 298 с.
2. Астахов В.Н. Основы академического рисунка: учебнометодическое пособие. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2024. 76 с.
3. Ли Н.Г. Основы учебного академического рисунка. М.: Эксмо, 2019. 480 с.

МУЗЕЙНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

MUSEUM EXCURSION AS A METHOD FOR DEVELOPING CREATIVE ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Н.А. Стаброва

N.A. Stabrova

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

Интерактивное обучение, младший школьный возраст, музейная педагогика, музейная экскурсия, творческая активность.

В статье рассматривается проблема развития творческой активности младших школьников. Представлены результаты эмпирического исследования. В качестве средства развития творческой активности предлагается использование музейной экскурсии. Описаны педагогические механизмы, позволяющие использовать музейное пространство как интерактивную среду для занятий с обучающимися младшего школьного возраста.

Interactive learning, primary school age, museum pedagogy, museum tour, creative activity.

This article examines the issue of fostering creative activity among primary school students. The results of an empirical study are presented. Museum excursions are proposed as a means of developing this creative activity. Pedagogical mechanisms are described that enable the use of the museum space as an interactive environment for activities with primary school-aged children.

Вопросы развития творческой активности исследовали такие ученые, как Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн. Эта тема сохраняет значимость и сегодня: формирование активности важно начинать еще в младших классах, что требует перехода от пассивного обучения к интерактивным и творческим форматам с максимальной вовлеченностью детей.

Творческую активность можно определить как совокупность качеств личности, необходимых для создания нового продукта. По сути, это реализация внутреннего потенциала человека, выраженная в готовности к труду и непосредственному участию в нем [1].

Младший школьный возраст характеризуется как сензитивный период для становления творческой активности. В это время происходит формирование когнитивных процессов, самостоятельности и навыков аргументации, что закладывает фундамент для креативной самореализации. Как отмечает С.И. Баширова, смена ведущего типа деятельности с игровой на учебную способствует переходу творческих процессов на качественно новый – осознанный и произвольный – уровень [2].

С целью выявления исходных показателей творческой активности было организовано эмпирическое исследование на базе МАОУ «Гимназия № 2» г. Красноярска (выборку составили 15 учащихся 3-го класса). Анализ результатов констатирующего эксперимента показал следующее распределение: высокий уровень творческой активности демонстрируют 13 % респондентов, средний уровень – 69 %, низкий уровень – 18 %. Полученные данные эмпирически обосновывают актуальность проблемы и указывают на необходимость ее разрешения.

Занятия изобразительным искусством очень многогранны, имеют связь с другими областями и предметами. Одной из форм таких занятий является музейная экскурсия. Музейная среда обладает рядом характеристик, способствующих развитию творческой активности. Образовательные задачи музейных занятий, в частности экскурсий, рассматриваются в музейной педагогике. Теоретические и практические основы современной музейной педагогики заложены в трудах таких исследователей, как Н.Н. Волков, Б.В. Емельянова, Б.М. Столяров [3]. Они рассматривают это направление как системную область образования, учитывающую возрастные особенности учащихся [4].

Музейная экскурсия способствует развитию творческой активности через комплекс педагогических механизмов, которые задействуют когнитивные, эмоциональные и деятельностные аспекты развития личности. Анализ психолого-педагогической литературы и собственной педагогической практики позволяет выделить следующие механизмы:

- стимулирование познавательной мотивации через удивление и любопытство, вызванные необычными экспонатами.
- развитие наблюдательности и аналитических навыков посредством заданий на детальное описание и сравнение объектов.
- активизация ассоциативного мышления при сопоставлении экспонатов с личным опытом и культурными образами.
- формирование навыков интерпретации через обсуждение смыслов и идей, заложенных автором произведения.
- поддержка самостоятельности за счет предоставления свободы выбора объектов изучения и форм рефлексии.

Для реализации развивающего потенциала музейной экскурсии целесообразно использовать следующие педагогические методы и приемы: проблемно-поисковые задания, творческие задания на основе экспонатов, ролевые игры, проектные технологии, рефлексивные техники [5].

Таким образом, проблема развития творческой активности младших школьников является актуальной. Анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о необходимости ее решения. Одним из способов развития творческой активности является музейная экскурсия, так как обучающиеся целенаправленно учатся формулировать вопросы, проявлять активность в выполнении заданий и выражать эмоциональный отклик на экспонаты.

Перспективным направлением дальнейших исследований может стать разработка комплексной программы музейных экскурсий для младших школьников с учетом современных образовательных технологий.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М., 1981. 96 с.
2. Баширова С.И. Творческая активность младших школьников: современные подходы и методы стимулирования // Молодой ученый. 2024. № 46 (545). С. 275–277.
3. Столяров Б.А. Музей в пространстве художественной культуры и образования: учебное пособие. СПб., 2007. 340 с.
4. Музейная педагогика: из опыта методической работы / под ред. А.Н. Морозовой, О.В. Мельниковой. М.: Сфера, 2006. 416 с.
5. Урок в музее: проект единого образовательного пространства музея и школы / сост. М.В. Мацкевич. М.: Московский центр музейного развития, 2016. 110 с.

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ОСНОВ КОЛОРИСТИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА. ИЗУЧЕНИЕ ЦВЕТОВЫХ ГАРМОНИЙ

METHODS OF FORMING KNOWLEDGE OF THE BASICS OF COLOR STUDIES IN TEENAGERS. STUDYING COLOR HARMONIES

Е.Н. Сумарокова

E.N. Sumarokova

Научный руководитель Н.О. Немаева
Scientific adviser N.O. Nemaeva

Колористика, методы обучения, подростковый возраст, формирование знаний, цветовой круг, цветовые гармонии.

В статье представлен обзор эффективных педагогических методов, направленных на формирование знаний основ колористики у обучающихся подросткового возраста. Рассматривается изучение цветовых гармоний как один из эффективных способов формирования системных знаний колористики.

Color theory, teaching methods, adolescence, knowledge formation, color wheel, color harmonies.
The article provides an overview of effective pedagogical methods aimed at forming knowledge of the basics of coloristics in students of adolescence. The study of color harmonies is considered as one of the effective ways of forming systemic knowledge of coloristics.

Одной из задач художественного образования в школе является формирование системных знаний в области колористики. Передовой педагогический опыт непрерывно пополняется актуальными методиками, призванными заложить прочные основы колористики. В рамках нашего исследования были проведены анализ и систематизация наиболее эффективных путей достижения этой цели.

Младший подростковый возраст (10–14 лет) является наиболее благоприятным периодом для развития колористического видения и освоения теоретических знаний в области колористики. В это время происходят значительные изменения в когнитивной сфере. Также важной особенностью этого возраста является стремление к самовыражению. Цвет перестает быть просто сенсорным стимулом, а начинает ассоциироваться с личным опытом, эмоциями и ценностями. Это делает изучение колористики не только технической задачей, но и инструментом личностного развития.

Анализ педагогической литературы и передового опыта позволяет выделить несколько основных направлений в обучении подростков колористике.

1. Наблюдение и анализ реального цвета (рисование с натуры).

Этот подход лежит в основе понимания реального проявления цвета в окружающем мире. Подросток учится видеть не локальный, условный цвет объекта,

а сложные оттенки. Этот метод развивает зрительную память, аналитические способности и формирует базу для любого дальнейшего цветового эксперимента, так как связывает теорию с живой, изменчивой реальностью [1]. Особое место в колористическом воспитании занимает работа над пейзажными зарисовками и этюдами. Она развивает чувство колорита, умение гармонизировать большое количество природных оттенков [2].

2. Аналитико-исследовательская работа с произведениями искусства.

Анализ цветовых решений мастеров позволяет на конкретных примерах понять принципы контраста, нюанса и колористического единства. Техническим и исследовательским продолжением анализа может стать копирование. Этот метод академического обучения, адаптированный для школьной практики, позволяет погрузиться в творческую логику художника. В процессе копирования подросток старается понять логику смешения красок, последовательность наложения слоев, взаимодействие теплых и холодных тонов для моделировки формы [3].

3. Экспериментальные техники рисования.

Изучение нетрадиционных техник рисования (монотипия, граттаж, коллаж) является увлекательным способом освоения основ колористики для подростков, поскольку смещает фокус с академической правильности на эксперимент и снимает страх ошибки. Эти методы делают цвет осязаемым материалом, физические свойства которого напрямую влияют на результат и демонстрируют законы смешения и взаимодействия цветов на практике [3].

4. Систематизация теоретических знаний и их практическое применение.

Основой всей колористики служат создание спектрального круга и выполнение выкрасок. Это позволяет наглядно постичь законы смешения, взаимосвязь дополнительных цветов и управление светлотой и насыщенностью.

Применение полученных знаний на практике часто начинается с подбора цветовой модели для конкретной творческой работы. Работа с цветовой моделью дисциплинирует и придает изображению цельность и профессиональную завершенность.

Особое место в формировании знаний основ колористики занимает изучение цветовых гармоний. Цветовая гармония, определяемая как приятное для глаз, красивое сочетание цветов, предполагающее определенную согласованность и пропорциональность [4], является важнейшим средством художественной выразительности.

Построение учебного процесса вокруг этой темы позволяет структурировать интуитивные цветовые предпочтения, дать четкий понятийный аппарат и сформировать способность сознательно использовать цвет как выразительное средство.

Подход к изучению гармоний должен быть системным и постепенным. На начальном этапе важно создать прочную понятийную базу через знакомство с цветовым кругом Иттена, основными характеристиками цвета и делением цветов на хроматические и ахроматические.

Собственно знакомство с классическими цветовыми гармониями становится тем логичным шагом, который структурирует этот опыт. Целесообразно начинать с наиболее контрастных и понятных схем, таких как комплементарная гармония. Важно не просто назвать пары цветов, а раскрыть принцип: дополнительные цвета при соседстве усиливают звучание друг друга, создавая динамичное, энергичное впечатление. Затем можно переходить к более сложным и тонким гармониям, развивая у учащихся способность к нюансировке.

Важнейшим этапом является переход от составления палитр к их применению в собственной художественной работе, где предварительный выбор гармонии становится опорой, снимающей страх перед чистым листом [5].

Таким образом, формирование знаний основ колористики у обучающихся подросткового возраста – сложный, но педагогически управляемый процесс. Одним из способов организации этого процесса является системное изучение цветовых гармоний. Такой подход позволяет структурировать интуитивные цветовые предпочтения, дает четкий понятийный аппарат и формирует способность сознательно использовать цвет как выразительное средство для решения конкретных художественных задач.

Библиографический список

1. Кузин В.С. Психология живописи. М.: Оникс, 2005. 304 с.
2. Кожевникова Н.И. Проблемы развития колористического видения у студентов университетов заочной формы обучения на пленэрной практике // Евразийский Союз Ученых. 2014. № 6 (2). С. 92–94.
3. Ческидова И.Б. Развитие чувства цвета у младших школьников посредством нетрадиционных техник рисования // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13, № 4 (36). С. 542–547.
4. Зайцев А.С. Наука о цвете и живопись. М.: Искусство, 1986. 147 с.
5. Абишева С.И. Цветоведение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Павлодар, 2009. 116 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАСТРОВОЙ И ВЕКТОРНОЙ ГРАФИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

COMPARATIVE ANALYSIS OF RASTER AND VECTOR GRAPHICS AS A MEANS OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Е.М. Шемелина

E.M. Shemelina

Научный руководитель С.А. Митасова
Scientific adviser S.A. Mitasova

Векторная графика, исследовательская деятельность, развитие личности, растровая графика, старший школьный возраст.

В статье рассматривается потенциал сравнительного анализа растровой и векторной графики как средства развития личности старшеклассников в процессе работы с графическими редакторами.

Vector graphics, research activity, personal development, raster graphics, senior school age.

Raster graphics, vector graphics, senior school age, research activities, personality development. The article discusses the potential of comparative analysis of raster and vector graphics as a means of personality development of senior school students in the process of working with graphic editors.

Современное художественное образование все чаще обращается к цифровым инструментам, которые открывают новые возможности для личностного развития учащихся. Как отмечает П. Шпаков, компьютерная графика перестала быть узкоспециальной областью и стала доступна широкому кругу людей [1]. Однако, как показывает анализ практики, программы по изобразительному искусству редко включают системную работу с графическими редакторами, зачастую ограничиваясь базовыми техническими навыками [2]. В этой связи актуальным становится поиск форм деятельности, превращающих освоение технологий в инструмент личностного развития – формирования самостоятельности, критического мышления и рефлексии.

Искусство, в том числе цифровое, выступает мощным средством развития личности. В старшем школьном возрасте, когда происходит активное самоопределение, творческая деятельность становится важнейшим каналом самовыражения. Организация исследовательской работы с графическими редакторами позволяет развивать у учащихся способность ставить вопросы, выдвигать гипотезы, анализировать результаты и делать выводы.

Одним из эффективных средств такого развития является сравнительный анализ двух типов компьютерной графики – растровой и векторной. Согласно определению М.А. Белова, растровое изображение представляет собой сетку отдельных пикселей [3]. Векторная графика, в свою очередь, основана на математических формулах, определяющих геометрические примитивы: линии, кривые, круги и прямоугольники.

Сравнительный анализ этих двух типов графики обладает особым личностно развивающим потенциалом. Процесс сравнения требует от учащегося выхода за пределы готовых решений, активизирует аналитическое мышление и учит видеть связь между художественным замыслом и техническими средствами его воплощения. Ученик не просто осваивает инструмент, а понимает, почему в одних случаях работает один метод, а в других – другой. Это формирует гибкость мышления, умение принимать обоснованные решения – качества, связанные с личностной зрелостью.

Опираясь на теоретические положения А.В. Леонтовича, определявшего исследовательскую деятельность учащихся как процесс решения творческой задачи с заранее неизвестным результатом, структурированный через этапы научного поиска [4], мы предлагаем следующую структуру проектного задания.

Тема проекта: «Сравнительный анализ растровой и векторной графики».

Цель: определить, какой тип графики предпочтительнее использовать для решения конкретных визуальных задач.

Задачи: изучить теоретические основы; провести экспериментальное сравнение по критериям масштабируемости, размера файла и качества детализации; зафиксировать результаты и сделать выводы.

Ход эксперимента. Учащимся предлагается создать два изображения одного объекта: одно – в растровом редакторе, другое – в векторном. Затем необходимо:

- масштабировать оба изображения в 5–10 раз;
- сравнить визуальное качество (пикселизация у растрового и четкость у векторного);
- зафиксировать размер файлов;
- подготовить дневник эксперимента со скриншотами, таблицей и выводами.

В ходе такой работы у старшеклассников развиваются: способность к целеполаганию и планированию; критическое мышление (анализ, сравнение, обоснованные выводы); рефлексивные умения (фиксация хода исследования, осмысление ошибок); профессиональное самоопределение (знакомство с разными типами графики).

Для оценки уровня развития личности в процессе выполнения данного проекта могут быть использованы следующие критерии:

- умение формулировать гипотезы, соответствующие задачам исследования;
- умение фиксировать различные варианты решений в ходе исследования в форме протокола, таблицы или дневника эксперимента;
- умение планировать свою деятельность, контролировать процесс выполнения, оценивать результаты и вносить коррективы.

Каждый из критериев может оцениваться по трехуровневой шкале (низкий, средний, высокий уровни), что позволяет не только констатировать результат, но и отслеживать индивидуальную динамику личностного развития каждого учащегося.

Сравнительный анализ растровой и векторной графики является эффективным средством развития личности старшеклассников. В процессе такой работы у учащихся формируются способность к самостоятельному анализу, рефлексии, осознанному выбору и ответственности. Понимание того, что в одних случаях один метод работает значительно лучше другого, а в других возникает необходимость их сочетания [3], позволяет учащимся выработать собственную позицию и профессиональную ориентацию.

Таким образом, использование сравнительных исследований в области компьютерной графики способствует превращению технического освоения редакторов в осмысленный личностный поиск, что способствует подготовке старшеклассников к осознанному профессиональному самоопределению. Искусство, даже в цифровой форме, остается важнейшим средством развития личности – творческой, рефлексивной, способной к самостоятельному и ответственному выбору.

Библиографический список

1. Шпаков П., Юнаков Ю., Шпакова М. Основы компьютерной графики. М.: Litres, 2019. 393 с.
2. Заевская Е.Е. Влияние цифровых технологий на процесс обучения изобразительному искусству в школьном образовательном процессе // Актуальные исследования. 2024. № 47. С. 79–82.
3. Белов М.А. Понятие компьютерной графики. Растровая и векторная графика // Аллея науки. 2018. Т. 4, № 10. С. 952–955.
4. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. Т. 4. С. 18–24.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алиева А.Н. (Alieva A.N.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: aysel.aliyeva.2024@bk.ru

Абрамитова М.А. (Abramitova M.A.) – советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, МБОУ СОШ № 21 г. Канска; студентка 3-го курса, Канский педагогический колледж им. А.Л. Андреева; e-mail: margoabramitova20@yandex.ru

Булгакова М.В. (Bulgakova M.V.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: marianna.bulgakova05@mail.ru

Бухгальц Д.Д. (Bukhgaltz D.D.) – студент 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: ptenking2003@mail.ru

Виндоренко Л.А. (Vindorenko L.A.) – студент 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Larvinda2000@gmail.com

Виштак Е.С. (Vishtak E.S.) – магистрант 2-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: me@vishtak.ru

Головачева А.А. (Golovacheva A.A.) – студентка 4 курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: golovacheva.a04@mail.ru

Горбунова А.И. (Gorbunova A.I.) – студентка 4 курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: agorbunova05@gmail.com

Дылыкова Е.Б. (Dylykova E.B.) – студентка 5-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: elena.dylykova@mail.ru

Егорова А.А. (Egorova A.A.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: egorovaalina145@gmail.com

Жогин В.Ю. (Zhogin V.Y.) – студент 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: zhorikroz@mail.ru

Жукова Т.Н. (Zhukova T.N.) – магистрант 2-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: tanya538@mail.ru

Исмаилова К.Ф. (Ismailova K.F.) – студентка 4 курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: ismailovaksusa3@gmail.com

Казакова Р.А. (Kazakova R.A.) – доцент кафедры дошкольного и начального образования, Институт развития образования (Ростов-на-Дону); e-mail: rayakazakova@mail.ru

Каташева Т.А. (Katasheva T.A.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: tatanakataseva@gmail.com

Корнилов Д.А. (Kornilov D.A.) – студент 5-го курса, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Северодвинск); e-mail: gykerwtanke2003@gmail.com

Кравцова М.К. (Kravtsova M.K.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: marinakrav3@mail.ru

Крохова А.С. (Krohova A.S.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: anastaciakrohova@yandex.ru

Кун Гуан (Kong Guan) – преподаватель, Академия Суцзянь, провинция Цзянсу (Китай); аспирант,
Сибирский государственный институт искусств им. Дмитрия Хворостовского (Красноярск);
e-mail: 858896004@qq.com

Лукьянчик П.В. (Lukyanchik P.V.) – студент 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: plukyanchik@mail.ru

Маркова Н.Ю. (Markova N.Yu.) – магистрант 1-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: vodar.77@mail.ru

Матвеева Д.С. (Matveeva D.S.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: n22matveevads@kspu.ru

Моисеенко С.С. (Moiseenko S.S.) – магистрант 2-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: anisesemo@yandex.ru

Мокрецова П.Н. (Mokretsova P.N.) – студентка 5-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: p_mokretsova@mail.ru

Паранина А.С. (Paranina A.S.) – магистрант 2-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: arina.paranina@mail.ru

Пелевина А.В. (Pelevina A.V.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: a.pi1gr@mail.ru

Пенкрат Н.В. (Penkrat N.V.) – студент 5-го курса, Белорусский государственный педагогический
университет им. Максима Танка (Минск); e-mail: fnobsru@yandex.by

Перелыгина С.М. (Perelygina S.M.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: cv.pr1331@gmail.com

Печенкина М.П. (Pechenkina M.P.) – студентка 3-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Mariya_pechenkina05@mail.ru

Пичугин С.С. (Pichugin S.S.) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических
технологий непрерывного образования, Московский городской педагогический университет;
e-mail: pichugin@mgpu.ru

Пугачева Е.В. (Pugacheva E.V.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: cilipercik676@gmail.com

Разумовская З.О. (Razumovskaya Z.O.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: tutunnikovazlata@gmail.com

Рачина А.А. (Rachina A.A.) – магистрант 1-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: alicarachina@mail.ru

Ржевская В.П. (Rzhevskaya V.P.) – студентка 3-го курса, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск); e-mail: rzheuskayavuka@gmail.com

Ружьина В.А. (Ruzhina V.A.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: vika.ruzhina@gmail.com

Солохина Л.В. (Solokhina L.V.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: ludmilasolohina45@gmail.com

Спирина В.В. (Spirina V.V.) – учитель начальных классов, школа № 12 (Ачинск); магистрант 1-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: v.spirina@list.ru

Стаброва Н.А. (Stabrova N.A.) – студентка 3-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: suraru2008@mail.ru

Стяжкина Е.П. (Styazhkina E.P.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Styazhkina_2004@mail.ru

Сумарокова Е.Н. (Sumarokova E.N.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: liza.sumarokova04@gmail.com

Уколова А.Ю. (Ukolova A.Yu.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: nastenka.ukolova@bk.ru

Флусова С.А. (Flusova S.A.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: gavrilenko_mariya4@mail.ru

Фролова О.А. (Frolova O.A.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: olgafrolova9545@mail.ru

Чехова Е.Ю. (Chekhova E.Yu.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: lizachekhovaaa@gmail.com

Шемелина Е.М. (Shemelina E.M.) – студентка 4-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Shemelinalena16@gmail.com

Ярмак Д.Д. (Yarmak D.D.) – студент 3-го курса, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: darknessdi148@gmail.com

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

Буторина И.А. (Butorina I.A.) – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по идеологической и воспитательной работе факультета начального образования, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск); e-mail: butorina1@bspu.by

Карпова С.В. (Karпова S.V.) – лауреат государственной премии / конкурса, член Союза художников России, старший преподаватель кафедры музыкальнохудожественного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: karпова1@kspu.ru

Кулакова Н.В. (Kulakova N.V.) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kulakova-nv@kspu.ru

Маковец Л.А. (Makovets L.A.) – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкально-художественного образования; доцент кафедры музыкально-художественного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: makovez@kspu.ru

Медова А.А. (Medova A.A.) – доктор философских наук, профессор кафедры музыкально-художественного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: medova@kspu.ru

Митасова С.А. (Mitasova S.A.) – доктор искусствоведения, доцент, профессор кафедры музыкально-художественного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mitasvet@mail.ru

Михеева Г.В. (Mikheeva G.V.) – кандидат педагогических наук, доцент, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Северодвинск); e-mail: g.mikheeva@narfu.ru

Мосина Н.А. (Mosina N.A.) – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mosina-do@kspu.ru

Москалюк М.В. (Moskaluk M.V.) – доктор искусствоведения, профессор, почетный член Российской Академии художеств, член Союза художников России, профессор кафедры истории искусств и гуманитарных наук, Сибирский государственный института искусств им. Дмитрия Хворостовского (Красноярск); e-mail: mawam@rambler.ru

Немаева Н.О. (Nemaeva N.O.) – кандидат культурологии, доцент кафедры музыкально-художественного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nno4@mail.ru

Окладникова В.Д. (Okladnikova V.D.) – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: okladnikova@kspu.ru

Панкова Е.С. (Pankova E.S.) – кандидат биологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: pankova1@kspu.ru

Плеханова Е.М. (Plekhanova E.M.) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: plem9@mail.ru

Прудников Д.В. (Prudnikov D.V.) – лауреат государственной премии / конкурса, член Союза художников России, старший преподаватель кафедры музыкальнохудожественного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: denis89135862096@kspu.ru

Сафонова М.В. (Safonova M.V.) – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: safonova@kspu.ru

Сорока О.Г. (Soroka O.G.) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск); e-mail: soroka@bspu.by

Спиридонова Г.С. (Spiridonova G.S.) – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: spiridonova_gs@kspu.ru

Тихонович Т.Ю. (Tikhonovich T.Yu.) – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tichonovich@kspu.ru

Шандыбо С.В. (Shandybo S.V.) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: svet_v_tunele@mail.ru

Юденко Ю.Р. (Yudenko Y.R.) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, декан факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: yudenko@kspu.ru

Молодежь и наука XXI века

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

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

Красноярск, 23–24 апреля 2026 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 17.08.2026.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 19,1