

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

## **МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

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

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

Материалы научно-практической конференции

Красноярск, 19–20 мая 2016 г.

*Электронное издание*

Красноярск  
2016

ББК 74.0  
М 754

**Редакционная коллегия:**

*Е.В. Гордиенко* (отв. ред.)  
*Н.Ю. Дмитриева*  
*В.В. Зорина*  
*С.А. Коваль*  
*Е.М. Плеханова*  
*Г.С. Спиридонова*

М 754 Молодежь и наука XXI века: XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 19–20 мая 2016 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.В. Гордиенко; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-976-8

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

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

ББК 74.0

ISBN 978-5-85981-976-8

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2016

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Аликин М.И., Аликин И.А., Лукьянченко Н.В.</i> Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и диспозиционного оптимизма с эмоциональным выгоранием у мужчин и женщин .....	5
<i>Вараксина Н.Н.</i> Внеурочные занятия «Волшебная кисточка» в малой группе как средство развития межличностных отношений младших школьников .....	8
<i>Воробьева Е.А.</i> Особенности отношения младшего школьника к своему телу .....	12
<i>Глушкова К.В.</i> Взаимосвязь психологического комфорта и успешности учебной деятельности младших школьников .....	15
<i>Коваль И.А., Коваль С.А.</i> Музыкальное искусство как отображение социальной действительности и психологического опыта человека .....	18
<i>Липман Ю.В.</i> Особенности проявления сплоченности детского коллектива в начальной школе .....	20
<i>Новикова Е.Д., Панкова Е.С.</i> Здоровье студентов и причины его снижения .....	24
<i>Нуреева Л.К.</i> Теоретические аспекты изучения внутриличностных конфликтов .....	26
<i>Прохоренко Ю.Е.</i> Развитие чувства юмора в младшем школьном возрасте .....	30
<i>Рубан Т.А.</i> Изучение удовлетворенности подростков своим телом .....	33
<i>Русакова Д.В.</i> Особенности проявления зависти в младшем школьном возрасте .....	35
<i>Смирнова С.С.</i> Исследование степени выраженности симптомов синдрома эмоционального выгорания у учителей начальной школы, работающих с детьми с ОВЗ .....	38
<i>Сорокина Г.А.</i> Экзистенциальные техники как средство помощи в решении внутриличностных конфликтов в процессе консультирования старшеклассников .....	41
<i>Сулейманова О.В.</i> Особенности самопринятия подростками своего тела .....	47
<i>Тихонович Т.В.</i> К проблеме понимания жизненного самоосуществления в контексте принадлежности человека к определенной профессии .....	51
<i>Черданцева Н.С.</i> Развитие позитивного отношения к себе у младших школьников в процессе занятий изобразительной деятельностью с использованием нетрадиционных техник рисования .....	56

## Раздел 2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

<i>Аверина И.А.</i> К вопросу об особенностях развития связной устной речи у учащихся 3 класса .....	60
<i>Дегтярева Е.А.</i> Изучение точности эмоционального словаря младших школьников .....	63
<i>Ишаева В.Э.</i> Работа с пословицами в начальной школе .....	65

<b>Ковьярова А.С.</b> К вопросу об изучении синонимов в начальной школе .....	67
<b>Лукьянова М.В.</b> Особенности восприятия художественной речи учащихся третьих классов .....	69
<b>Свид К.В.</b> Определение уровня развития языковой личности младших школьников на основе изучения их представлений о родине .....	72
<b>Шлегель Д.В.</b> О вопросах семантизации как формы метаязыковой деятельности .....	74

### Раздел 3.

## ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

<b>Белоножкина Н.</b> Православная икона: дидактический аспект .....	78
<b>Колотило А.</b> Фольклорные праздники как средство приобщения школьников к традициям народной культуры .....	79
<b>Москалюк М.В., Серикова Т.Ю.</b> Пространство художественного произведения как модель мироустройства .....	81
<b>Серикова Т. Ю., Сяткина К.С.</b> Совмещение творчества и учебы как фактор высокой результативности изобразительной деятельности .....	83
<b>Серикова Т.Ю., Ямских А.С.</b> Авторская методика «Цветовушка» А.И. Цыгановой как средство развития образного мышления .....	85
<b>Смокотина К.М.</b> Наглядность как способ актуализации художественного образования в младшей школе .....	87
<b>Фильберт В.В.</b> Знакомство с архитектурой «золотого века» России как способ развития патриотизма у учащихся младшего школьного возраста .....	90

**Раздел 1.**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**  
**СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ**  
**ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**  
**И ДИСПОЗИЦИОННОГО ОПТИМИЗМА**  
**С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ**  
**У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН**

*М.И. Аликин,  
И.А. Аликин,  
Н.В. Лукьянченко  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Деятельность педагога связана с постоянными нервно-эмоциональными нагрузками. Психологи считают ее своего рода зоной высокого риска для возникновения синдрома эмоционального выгорания [1; 2]. В научно-методических источниках проблема эмоционального выгорания в настоящее время – одна из наиболее активно обсуждаемых [3]. Важнейшим направлением проблемного дискурса является поиск личностных характеристик, способных детерминировать качество эмоциональной жизни, и которые при этом можно целенаправленно формировать. В качестве таких характеристик обсуждаются эмоциональный интеллект [4] и оптимизм [5], причем в всецело положительном ключе. Есть и критические замечания, утверждающие о не всегда положительном эффекте феноменов. В целях более обоснованного и дифференцированного с точки зрения гендерных различий понимания особенностей связи этих характеристик с качеством эмоциональной жизни мы провели эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие 72 респондента (случайная выборка) в равном соотношении мужчин и женщин.

В качестве методического обеспечения использовались следующие методики:

1. Тест эмоционального интеллекта Холла, предназначенный для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Тест включает 5 шкал: 1) эмоциональная осведомленность; 2) управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность); 3) самомотивация (произвольное управление своими эмоциями); 4) эмпатия; 5) распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

2. Тест диспозиционного оптимизма, или тест жизненной ориентации (англ. Life Orientation Test), разработанный Ч. Карвером и М. Шейером. Диспозиционный оптимизм является относительно устойчивой личностной характеристикой, отражающей позитивные ожидания субъекта относительно будущего. Считается, что оптимисты как люди, видящие в будущем в основном положительные моменты, более склонны к активным действиям, чем пессимисты.

3. Тест эмоционального выгорания Б. Маслач (Maslach B.) Опросник содержит шкалы: «Эмоциональное истощение» (сниженного эмоционального тонуса, повышенной психической истощаемости и аффективной лабильности, утраты интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущении «пресыщенности» работой, неудовлетворенностью жизнью в целом), «Деперсонализация» (эмоционального отстранения и безразличия, формального выполнения профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания), «Редукция профессиональных достижений» (тенденции к негативной оценке своей профессиональной компетентности и продуктивности).

При обработке данных подсчитывались корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта и диспозиционного оптимизма с показателями эмоционального выгорания в совокупной выборке и отдельно у мужчин и женщин. Значимые результаты корреляционного анализа отражены в табл. 1, 2 и 3.

Таблица 1

**Значимые корреляционные связи показателей эмоционального интеллекта, диспозиционного оптимизма и эмоционального выгорания в совокупной выборке**

		Эмоциональное выгорание		
		эмоциональное истощение	деперсонализация	редукция достижений
Эмоциональный интеллект	Эмоциональная осведомленность	-0,26		
	Управление эмоциями			
	Самотивация			0,38
	Эмпатия			
	Распознавание эмоций			
	Интегративная оценка			0,43
Оптимизм	Оптимизм	-0,31		0,39
	Пессимизм	-0,25		
	Интегративная оценка	-0,30		

Как видим из табл. 1, эмоциональный интеллект не является в общей тенденции фактором, препятствующим выгоранию, в отличие от оптимизма. И вместе с тем способность к самотивации и общий показатель эмоционального интеллекта положительным образом связаны с редукцией достижений.

Все три показателя оптимизма имеют отрицательные связи с показателем эмоционального истощения, что можно трактовать как профилактическую роль оптимистических установок.

Таблица 2

**Значимые корреляционные связи показателей эмоционального интеллекта, диспозиционного оптимизма и эмоционального выгорания у мужчин**

		Эмоциональное выгорание		
		эмоциональное истощение	деперсонализация	редукция достижений
Эмоциональный интеллект	Эмоциональная осведомленность		-0,48	0,39
	Управление эмоциями			
	Самомотивация			0,5
	Эмпатия			0,48
	Распознавание эмоций			
	Интегративная оценка			0,53
Оптимизм	Оптимизм			0,52
	Пессимизм			
	Интегративная оценка			

В мужской части выборки мы обнаруживаем, что редукция достижений как показатель эмоционального выгорания положительно связана и с показателями эмоционального интеллекта, и с показателем оптимизма.

Таблица 3

**Значимые корреляционные связи показателей эмоционального интеллекта, диспозиционного оптимизма и эмоционального выгорания у женщин**

		Эмоциональное выгорание		
		эмоциональное истощение	деперсонализация	редукция достижений
Эмоциональный интеллект	Эмоциональная осведомленность			
	Управление эмоциями	-0,49	-0,48	
	Самомотивация	-0,56		
	Эмпатия			
	Распознавание эмоций	-0,58	-0,56	
	Интегративная оценка	-0,61	-0,5	
Оптимизм	Оптимизм	-0,37		0,43
	Пессимизм	-0,45		
	Интегративная оценка	-0,46		

Данные женской части выборки кардинальным образом отличаются от данных мужчин. Сходна только положительная связь редукции достижений с оптимизмом. Вместе с тем мы видим множественные отрицательные связи показателя эмоционального истощения и с показателями эмоционального интеллекта, и с оптимизмом. Эти личностные характеристики защищают женщин от возможного эмоционального истощения. Три показателя эмоционального интеллекта, включая интегральный, отрицательным образом связаны также с деперсонализацией.

Таким образом, опираясь на результаты исследования, мы можем говорить о том, что роль эмоционального интеллекта и диспозиционного оптимизма далеко не однозначна и имеет выраженные гендерные различия. В большей мере эти различия касаются эмоционального истощения. У женщин эмоциональный интеллект и оптимизм могут играть профилактическую роль в его возникновении. У мужчин же эмоциональное истощение не зависит от этих личностных характеристик. И вместе с тем они повышают вероятность формирования феномена редукции достижений.

### *Библиографический список*

1. Акиндинова И.А. Методы психологической помощи работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессии // Психологический журнал. 2001. № 4. С. 56–72.
2. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. 23 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 570 с.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 90–101.
5. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: Альпина Паблишер, 2013. 338 с.

## **ВНЕУРОЧНЫЕ ЗАНЯТИЯ «ВОЛШЕБНАЯ КИСТОЧКА» В МАЛОЙ ГРУППЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Н.Н. Вараксина*

*Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Н.А. Мосина  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**В** настоящее время в психологической науке работы, посвященные проблемам изучения влияния групповых феноменов на развитие межличностных отношений, вытесняются исследованиями влияния среды на психологическое и личностное развитие человека. При этом под средой, в которой живет и развивается ребенок, понимается все: домашнее окружение, учебный коллектив, дети на улице. Другими словами, среда – это социальное окружение с очень сложной структурой и степенью влияния на развитие личности и межличностных отношений. Такое понимание среды очень затрудняет изучение влияния ее компонентов на развитие личности ребенка. Объять необъятное не возможно, поэтому в нашем исследовании мы акцентируем внимание на изучение влияния малой группы (классного коллектива) на развитие межличностных отношений младших школьников.

Ребенок – это личность, которая с поступлением в школу наиболее активно вступает в систему межличностных взаимоотношений, так как в младшем школьном возрасте начинается активное приобретение навыков общения с ровесника-

ми и взрослыми людьми. Общение становится особой школой социальных отношений. Именно в условиях самостоятельного общения он открывает для себя, пока бессознательно, разнообразные стили возможного построения отношений, а в малой группе (классном коллективе) и возникают условия проявления самостоятельности в общении.

Классный коллектив, который мы рассматриваем как малую группу, это не случайное скопление людей, а объединение их для достижения общих целей в общем труде – объединение, отличающееся определенной системой полномочий и ответственности, определенным соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей. А.С. Макаренко считал, что воздействовать на отдельную личность можно, действуя на коллектив, членом которого является эта личность. Это положение он называл «принципом параллельного действия».

Давно установлено, что непосредственное воздействие, формирующее определенные качества личности ученика, по ряду причин может быть малоэффективным. Лучшие результаты дает воздействие через окружающих его школьников. Это учитывал А.С. Макаренко, выдвигая принцип параллельного действия. В его основе – требование воздействовать на младшего школьника не непосредственно, а опосредованно, через первичный коллектив. Сущность этого принципа представлена на условной схеме (рис. 1).

Каждый член коллектива оказывается под «параллельным» воздействием трех сил – воспитателя, актива и всего коллектива. Воздействие на личность осуществляется как непосредственно воспитателем (параллель 1), так и опосредованно через актив и коллектив (параллели 2« и 2).

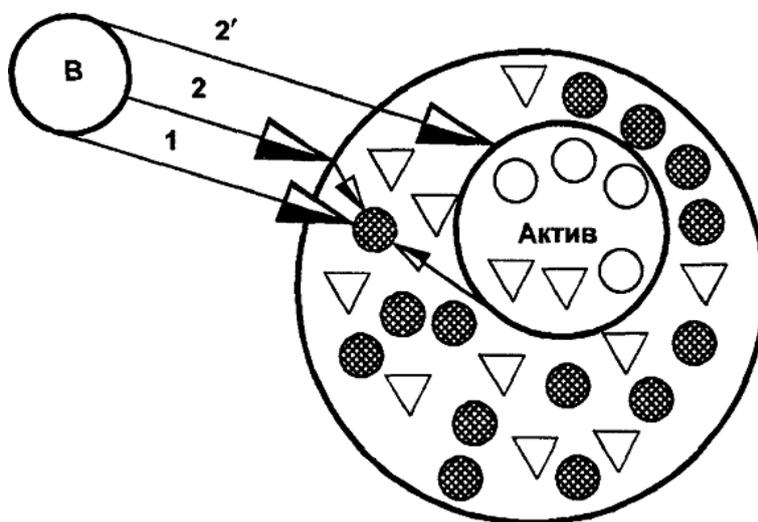


Рис. 1

Отношения в коллективе среди сверстников можно рассматривать как такую форму лично значимых отношений для младших школьников, в которой наиболее полно раскрываются возрастное своеобразие формирования межличностных отношений со сверстниками и их роль в психическом развитии младшего школьника.

Активное развитие личности в коллективе происходит потому, что устремленность коллектива к достижению поставленной цели положительно влияет на мотивацию участия младшего школьника в общем деле и на мотивацию проявления его личностных качеств. Организовать такое общее дело можно не только в процессе обучения, но и во внеурочной деятельности. Поэтому на современном этапе обучения и воспитания младших школьников большое внимание уделяется внеурочной деятельности. Так, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373\_нацеливает на реализацию в образовательных учреждениях как урочной, так и внеурочной деятельности.

Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленных на достижение универсальных учебных действий освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность в начальной школе позволяет решить ряд важнейших задач: улучшить условия для психического развития ребенка; обеспечить благоприятные условия для развития межличностных отношений в классном коллективе.

Проблемой межличностных отношений младших школьников занимались многие психологи. Н.Н. Обозов считает, что межличностные отношения – это взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия. А.В. Петровский предлагает концепцию межличностных отношений, в которой данные отношения моделируются в форме трехслойной сферы. В.Б. Ольшанский различает в межличностных отношениях инструментальные, функциональные отношения и экспрессивные, эмоциональные. Групповая сплоченность как характеристика прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий и взаимоотношений в группе рассматривали Л. Фестингер и Д. Картрайт, А. Зандер.

Над проблемой межличностных отношений, взаимных влияний и воздействий на изменение социальной ситуации развития работали многие известные психологи и педагоги, такие как: Л.С. Выготский, А.Н. Занков, Н.В. Казаринова, Я.Л. Коломинский, Т. е. Конникова, В.Н. Куница, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Обзоров, В.Б. Ольшанский, А.В. Петровский, В.М. Погорьша, Л. Фестингер, Д. Картрайт, А. Зандер.

Несмотря на то, что в исследованиях перечисленных авторов рассматривались различные аспекты развития межличностных отношений в младшем школьном возрасте, главным является то, что в основе развития межличностных отношений в процессе обучения лежат особым образом организованные взаимоотношения в группе, основанные на реализации потребности в общении, и эта потребность изменяется с возрастом. Потребность в общении удовлетворяется разными детьми неодинаково. Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных и в системе деловых отношений, на которые влияют успехи ребенка, его личные предпочтения, его интересы, речевая культура, а в конце 3–4 класса и индивидуальные нравственные качества.

Организация внеурочной деятельности в классном коллективе (малой группе) позволяет влиять на формирование социальной ситуации развития каждого младшего школьника. Л.С. Выготский считал, что социальная ситуация развития есть исток, начало всякого изменения в жизни, поведении, психики ребенка. [1984, т. 4, с. 259]. Социальная ситуация развития, по мнению Л.С. Выготского, есть «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной», которое складывается к началу каждого возрастного периода [там же, с. 258]. При этом особенности проявления межличностных отношений в группе находятся в прямой зависимости от социальной ситуации развития младшего школьника, но и процесс формирования социальной ситуации развития каждого младшего школьника оказывается под влиянием межличностных отношений.

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе МКОУ «Орьёвская СОШ» Саянского района Красноярского края. Школа малокомплектная. Малокомплектность – это объединение по вертикали учащихся двух классов в один класс-комплект. Малокомплектная школа имеет свои специфические особенности: отдаленность от больших городов; сложившиеся отношения между людьми; малая наполняемость класса. Всего учащихся 1–4 классы 16 человек. Они объединены в две группы: учащиеся 1–2 классов и 3–4 классов.

Для определения уровня развития межличностных отношений в группе нами были выделены следующие критерии: статусная позиция, самооценка учащегося и сплоченность коллектива. Уровень сформированности межличностных отношений определялись по следующим методикам: определение самооценки по Дембо–Рубинштейн, социометрия Дж. Морено, Опросник «Мой класс» Гильбух, Методика «Оценка групповой сплоченности» К.Э. Сижора–Ханина.

По результатам проведенных методик мы выявили, что одни и те же учащиеся, т. е. 11 человек – 69 % от общего количества учеников, показали низкий уровень самооценки, они же получили наименьшее количество выборов, показали низкий социальный статус в коллективе сверстников, попали в «непринятые» и «отверженные».

Учащиеся, показавшие низкий социальный статус, чувствуют себя в классе некомфортно, без желания посещают школьные занятия, активность в учебной и общественной работе отсутствует. Они не удовлетворены своим положением в классе, поэтому настойчиво ищут общение вне класса, а в классе конфликтны, агрессивны и это тормозит их нравственное и эмоциональное развитие. Соответственно показатель сплоченности класса – низкий.

Другая группа детей, их 5 человек, что составляет 31 %, показала индекс групповой сплоченности выше среднего. Эти учащиеся активно участвуют в жизни класса и школы. Так как их меньшее количество, то изменить показатель сплоченности класса без помощи взрослых не удастся.

По результатам констатирующего эксперимента была разработана программа внеурочной деятельности «Волшебная кисточка». При составлении програм-

мы внеурочной деятельности мы учитывали психологический климат в классе и индивидуальные особенности каждого ребенка.

Цель программы – решение проблем по повышению самооценки, изменению статусной позиции учащихся и как следствие сплоченности в коллективе сверстников в малокомплектной школе.

Программа была построена по модульному принципу, благодаря чему обеспечивалась интеграция различных видов деятельности, необходимых для развития личностных качеств учащихся и развития коллектива в целом.

Занятия проводятся в форме кружков, в которых используются экскурсии, соревнования, поисковые исследования, игровые технологии и проектная деятельность. Содержание программы ориентировано на групповое обучение младших школьников с 1 по 4 класс малокомплектной школы. При разработке содержания были определены одинаковые темы по знаменательным датам, но с учетом возрастных возможностей младших школьников.

Специфика организации деятельности учащихся направлена на изменение представлений младшего школьника о нормах общения в коллективе. Положение человека в обществе характеризуется, прежде всего, теми общественными функциями, которые он выполняет, его социальными ролями. При этом каждый из нас выполняет не одну, а несколько ролей, различных в разных системах отношений. В классном коллективе отношения между детьми складываются стихийно, что является препятствием для развития сплоченности в коллективе сверстников. Реализация программы внеурочной деятельности может способствовать развитию сплоченности коллектива через повышение самооценки и роли каждого учащегося в нем.

#### *Библиографический список*

1. Аникеев Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение. 2009. 319 с.
2. Бабич Н.И. Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников // Вопросы психологии. 1990. № 2.
3. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. СПб.: Изд-во ЛГУ. 2008. 241с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.,1998.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1995. 315 с.
6. Бондаренко М.А. Исследование межличностных отношений в отечественной психологии // Научное обозрение. 2013. № 4. С. 140–151. (Серия 2: Гуманитарные науки).

## **ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К СВОЕМУ ТЕЛУ**

*Е.А. Воробьева*

*Научный руководитель канд. психол. наук, доцент М.В. Сафонова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**М**ладший школьный возраст – это период осознания ребенком самого себя, мотивов, потребностей в мире человеческих отношений. Этот период жизни очень важен. Отдельная проблема для ребенка, поступившего в школу, – его

телесная конституция. Телосложение ребенка определяет его двигательную активность, двигательный стиль, «истоки характера». Отношение человека к своему телу является неотъемлемой частью самоотношения и аккумулирует в себе его суть, что впоследствии определяет дальнейшую судьбу ученика.

Дети являются наиболее уязвимыми для влияния внешнего окружения, в том числе средств массовой информации, поскольку для них характерен высокий уровень обеспокоенности внешним видом и тем, как их оценивают другие. Изображения худых и красивых моделей в рекламе являются причиной появления сомнений в собственной привлекательности у девочек, что приводит к активному поиску способов достижения идеального тела, которые зачастую не являются адаптивными, а приводят к ухудшению психического и физического здоровья.

Важной составляющей человека является физический облик, который характеризуется типом сложения, половыми, возрастными и расовыми особенностями. Ведь осознание своего физического облика, его эстетического эффекта является одним из важных условий, активно участвующих в формировании личности и одним из регулирующих факторов поведения любого человека.

Интересным фактом будет являться то, что отношение к собственному телу как неотъемлемой части «Я» может быть объектным и субъектным. Характеризуется отношение к телу в когнитивном, эмоциональном и конативном аспектах.

Над проблемой отношения младшего школьника к своему телу работали педагоги и психологи, такие как В.С. Мухина, У. Джемс, Е.Т. Соколова, П. Шильдер.

Опираясь на некоторые исследования отечественных и зарубежных психологов, можно выделить семь основных дефиниций Я-физического: схема тела – интегральный физиологический сенсомоторный эквивалент тела в коре головного мозга; образ тела – сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела (Е.Т. Соколова); концепция тела – формальное знание о теле, которое выражается с помощью общепринятых символов (Р. Шонц); интернальное тело – архетипическое образование, базовая (неосознаваемая) ментальная форма телесности (О.В. Лаврова); телесность – феноменологическая реальность, представляющая собой сочетание биопсихосоциальных аспектов телесного бытия субъекта в физическом мире (Д.А. Бескова). Я-телесное – субъект, чье тело является вместилищем его Я и опосредует чувственное и психомоторное взаимодействие субъекта с миром; Я-физическое – продукт самосознания, одно из измерений Я-концепции человека, включающее в себя когнитивную, аффективную и поведенческую составляющие. Дефиниции различаются: по рассматриваемой психической реальности Я-телесного (как сенсомоторный эквивалент, когнитивный процесс, подструктура Я-концепции); по предметному содержанию Я-телесного (рассматриваются как внешность, так и функции тела); по происхождению Я-телесного (формальное знание о теле, архетипическое образование, физиологическая функция мозга).

В своем исследовании мы изучаем: зависимость самооценки и отношения младшего школьника к своему телу, изменения в преддверии пубертатного периода телесности, ведущие к переменам в отношении к собственному телу и отно-

шение девочек на пути взросления к своему телу как более критичное в данном возрасте, чем у мальчиков.

В качестве экспериментальной группы выступили учащиеся 4 «Б» и 4 «Г» классов, в количестве 49 человек, из них 31 девочка, 18 мальчиков в возрасте 10–11 лет. Всем участникам эксперимента был предложен методический комплекс: проективный рисуночный тест «Автопортрет», «Тест цветоуказания неудовлетворенности собственным телом», модифицированная нами методика Дембо–Рубинштейн и наблюдение.

На основе анализа полученных в ходе констатирующего эксперимента данных мы можем сказать, что:

1. Проявление отношения к своему телу младших школьников представлены тремя уровнями: низким, средним и высоким. Среди младших школьников на низком уровне проявления отношения к телу находятся 6 %, на среднем уровне – 90 %, на высоком – 4 %.

2. Для детей с низким уровнем принятия собственного тела характерно: низкий уровень самооценки при слабом / умеренном / сильном уровне дифференцируемости, явно выраженные (хронические) телесные блокировки.

3. Для детей со средним уровнем принятия телесности характерно: средний / высокий уровень самооценки при слабом / сильном уровне дифференцируемости. Принятие телесности частичное, мышечные блокировки возникают единично и ситуативно, в основном в ответ на раздражитель.

4. Для детей с высоким уровнем принятия телесности характерно: средний / высокий уровень самооценки при умеренном уровне дифференцируемости. Отсутствие телесных блокировок.

5. Дети, испытывающие неудовлетворенность своим телом, изображали себя в методике «Автопортрет» по-разному. Некоторые изображали себя в виде какого-либо мифического существа, другие изображали компьютерного героя, третьи дорисовывали атрибуты животного происхождения. Наблюдалось грубое несоответствие пропорций, жирные заштрихованные линии, свидетельствующие о страхах и агрессии.

6. Дети, испытывающие удовлетворенность собственным телом, рисовали соблюдали пропорции. Рисовали на листке бумаги соответствующего им пола героя. Нажим карандаша был легкий, либо уверенный. В рисунке присутствовали атрибуты красоты.

7. Было выявлено, что мальчики менее восприимчивы к изменениям телесности, либо они не так очевидны, как у девочек. На рисунке видно, что у мальчиков средний уровень ниже (83 %), чем у девочек (94 %), но он компенсируется высоким. То есть у 11 % мальчиков высокий уровень принятия телесности.

Итак, возникает необходимость работы с детьми в пубертатном периоде. Если имеется тенденция понижения принятия телесности за счет внешних изменений, то это повлечет за собой последствия, которые будут требовать большой и продуктивной работы психолога в будущем. Детям, не принимающим себя телесно, будет сложно наладить отношения в коллективе, с родственниками и близкими.

Появится ряд комплексов, противостоящих естественному и непринужденному общению. И конечно же, воспитание собственных детей таким человеком отобразится на его ребенке не самым лучшим образом.

### *Библиографический список*

1. Алмазова С.Л. Теоретический анализ проблемы изучения образа тела как компонента «Я-концепции» личности // Психология телесности: теоретические и практические исследования
2. Джемс У. Психология // Психология самосознания / под ред. Райгородского Д.Я. – Самара, 2000. С. 7–34, с. 20.
3. Шишковская А.В. Дефиниции «Я-телесного» в психологических исследованиях.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА И УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*К.В. Глушкова*

*Научный руководитель канд. психол. наук, доцент М.В. Сафонова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**П**сихологический комфорт – качественная сторона межличностных отношений, совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности.

В психологии предпринимаются определенные попытки работы с психологическим комфортом. Психологи пытаются найти действенные способы повышения психологического комфорта. С психологическим комфортом работали следующие психологи: В.М. Астапов, Е.П. Ильин, Н.П. Капустин, Л.В. Куликов, Н.Д. Левитов, Л. Мечников, К.И. Подбуцкая, А.М. Прихожан, С.Л. Рубинштейн, Ю. Сосновикова, Ю. Турчанинова, Е. Фанталова, Е.А. Ямбург, М. Аргайл, К. Изард, А. Маслоу, А.П. Перре-Клермон.

На наш взгляд, в современном мире очень важно, чтобы младшим школьникам на уроках было психологически комфортно. Необходимо создавать атмосферу в классе для комфортного развития детей во всех областях.

Психологический комфорт оказывает большое влияние на успеваемость младших школьников, ведь если ребенок чувствует себя в школе, рядом с одноклассниками и учителем, комфортно, то он будет стремиться идти в школу, делать все, чтобы быть успешным.

Комфортная атмосфера в школе предполагает гуманные взаимоотношения между всеми ее членами (включая не только педагогов и детей, но и весь технический персонал), научный уровень мышления, ориентированный на раскрытие сути как поиск истины, культурную, эстетически оформленную организацию труда в соответствии с принципом красоты и защищенное положение взрослых и детей как привнесение добра в образовательное учреждение.

Состояние комфорта человека связано со стабильностью внутреннего состояния организма, отражается на здоровье человека. Об этом интересно писал Л. Мечников в своей статье «Душевная гигиена»: «Чувство радости или благосостояния, например, вызывает в мускулах вообще, и в особенности в грудных мускулах, усиленную эластичность, позволяющую нам дышать вольнее; чувство горя, беспомощности, вызывая всеобщее мускульное сокращение, затрудняет кровообращение и дыхание... В этом смысле мы вправе сказать, что наше обычное душевное настроение обуславливает до известной степени самое анатомическое строение тела» [1]. Л. Мечников указывает, что очень важно делать акцент на эту зависимость в раннем детстве, когда еще можно что-то изменить.

Классическая психология также указывает на зависимость успешности и неуспешности человека, действий и поступков от состояний его психики. Процесс деятельности и ее результат порождает положительные или отрицательные состояния в конкретной ситуации. Из работ некоторых зарубежных исследователей М. Аргайл делает вывод, что действия и рассуждения человека в хорошем настроении отличаются от действий и рассуждений человека в плохом настроении. Так как поведение зачастую находится в зависимости от состояния, очевидно, что в хорошем настроении человек более склонен к позитивным поступкам как по отношению к себе, так и другим. В хорошем настроении у человека выше концентрация внимания, улучшается память, счастливые люди становятся щедрыми и готовы прийти на помощь другим, утверждает М. Аргайл.

Радость К. Изард отождествляет с чувством психологического комфорта и благополучия, которая переживается как приятное, желанное, полезное, позитивное чувство [2].

В комфортном состоянии можно выделить следующие компоненты: устойчивое настроение, положительные чувства и эмоции, позитивное переживание событий, стабильный повышенный физический тонус.

В гуманистической психологии А. Маслоу отождествляет здоровый рост человека с его психологическим здоровьем и самоактуализацией. Помимо объективных характеристик здорового человека, А. Маслоу выделяет субъективные доказательства, подтверждающие наличие самоактуализации и то, что человек стремится к росту. К субъективным доказательствам относятся «ощущения наполненной жизни, счастья и эйфории, ясности, удовольствия, спокойствия, ответственности, уверенности в своей способности противостоять стрессу, тревоге и проблемам. Субъективные сигналы о том, что подвел себя, о фиксации, регрессии, тревоге, отчаянии, скуке, неспособности наслаждаться, переживании вины, чувстве стыда, ощущении бесцельности, пустоты, потери идентичности, показывают обратное» [3].

Основная цель нашего исследования – изучение влияния школьной успеваемости на психологический комфорт младшего школьника.

Для этого был подобран следующий диагностический комплекс: методика Казанцевой; модифицированная анкета мотивации Н.Г. Лускановой; методика «шкала тревожности» (О. Кондаша); проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»; социально-

психологический тест, разработанный Дж. Морено (социометрия); методика «Самооценка психического состояния: самочувствие, общая активность, настроение (САН)».

Всех младших школьников можно разделить на три группы, в зависимости от уровня психологического комфорта, который они испытывают в образовательном учреждении.

Низкий уровень психологического комфорта выявлен у 12 % детей. У детей с низким уровнем психологического комфорта негативное отношение практически ко всем аспектам школьной жизни. Такие дети не успешны в учебе, они не общительны, агрессивны. Дети не хотят работать на уроке, эмоционально не хотят отвечать на действия других. Возможно, дети, наоборот, слишком эмоциональны. Детей не устраивает школьное пространство, построение классного урока, коллектив. Часто нарушены отношения с классным руководителем и учителями-предметниками. Учителя не всегда могут грамотно взаимодействовать с такими детьми, стараются заставить их выполнять то, что им требуется, не разбираясь, почему ребенок себя так ведет.

Средний уровень психологического комфорта наблюдается у 42 % детей. У детей со средним уровнем психологического комфорта наблюдаются проблемы в некоторых аспектах школьной жизни. Как правило, это около половины тех аспектов, которые должны быть сформированы на высоком уровне. Такие дети попадают в группу риска и могут перейти границу в низкий уровень психологического комфорта. Зачастую главными проблемами являются отношения с одноклассниками, успеваемость, отношения с учителем. Для того чтобы избежать перехода на низкий уровень, важно выяснить причины, по которым ребенку некомфортно на том или ином аспекте, и помочь ему справиться с этой проблемой.

Высокий уровень психологического комфорта отмечен у 46 % детей. У детей с высоким уровнем психологического комфорта все аспекты школьной жизни на высоком уровне. Такие дети успешны в учебе, у них хорошие отношения с одноклассниками и классным руководителем. Они участвуют в жизни класса и школы.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена была прослежена взаимосвязь уровня психологического комфорта и учебной успеваемости, критический уровень равен 0,498. Корреляция между психологическим комфортом и учебной успеваемостью статистически значима. Из полученных данных мы можем сделать вывод, что взаимосвязь уровня психологического комфорта и учебной успеваемости умеренной тесноты.

Нами была составлена программа для повышения психологического комфорта в младшем школьном возрасте, которая поможет учителям повышать психологический комфорт.

#### *Библиографический список*

1. Мечников Л.И. Цивилизация и великие исторические реки: статьи. М., 1995.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб., 1999.
3. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М., 2002.

# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ОТОБРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ЧЕЛОВЕКА

*И.А. Коваль*

*С.А. Коваль*

*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**Н**а протяжении всей жизни человека сопровождает музыка, эмоционально обогащает и добавляет яркие краски в обыденную жизнь. О музыке принято говорить как о языке души, так как она оказывает сильное подсознательное воздействие на чувственный мир человека.

Благодаря музыке усиливается способность человеческого сознания соединять чувственное, духовно-созерцательное, психическое, интуитивное, рассудочно-интеллектуальное, игровое, эмпирическое, фантазийное, телесно-моторное. Смысл музыкального образца заключается в нечто таинственное и представляющее собой иную реальность. Потому и музыкальные переживания не соотносятся с бытовыми, первичными эмоциями.

Многообразные переживания человека, его чувства, эмоционально-психологические состояния ярко способна передать музыка. Самые тонкие стороны человеческой души, не подлежащие передаче через бытовое, человеческое общение, доступны выражению через музыкальные звуки как основания музыкальных образов.

Музыка является мощным психологическим «якорем», благодаря которому закрепляется определенный образ, связанный с той или иной жизненной ситуацией. Так, яркая и радостная музыка всегда играет на праздниках, вечеринках, а грустная более подходит для раздумья в сложной жизненной ситуации. Правильно подобранная музыка в значительный для человека момент дополняет полную картину происходящего, оставляя воспоминания о некоторых моментах на долгое время.

Также музыка помогает дополнять характеристику окружающих нас предметов. Услышав определенный звук, мы дополняем его качественную сторону при помощи ассоциаций, поэтому такое явление и называется «механизм ассоциаций». Он представляет собой связь нескольких ощущений друг с другом как единое свойство представлений человека. Действительно, в повседневной жизни мы можем распознать ту или иную информацию об окружающем мире благодаря музыкальному воображению: тяжелую поступь мы ассоциируем с большим человеком, услышав стук рельсов, мы представляем несущийся поезд, а свист ветра у нас ассоциируется с приближением сильной метели.

Важную роль музыка играет и в повышении качества жизни современного человека. В настоящее время, чтобы услышать музыку, достаточно включить музыкальный канал, радио или музыкальный проигрыватель. Сейчас музыка доступна каждому человеку и поэтому возможна психическая саморегуляция, по-

вышение производительности труда, создание необходимой атмосферы с помощью музыки.

На протяжении развития общества всегда существовала тесная взаимосвязь между обществом и музыкой, так как именно музыка может отражать общественное настроение, способствовать социальной активности, облегчать общение, музыкально дополнять смысл слов, содействовать культурной, групповой и национальной самоидентификации человека [5].

Широкое применение музыки помогает в организации человеческих деяний, начиная от домашнего очага (мать поет колыбельную ребенку) и заканчивая массовой деятельностью людей – торжества (фанфары), шествия (марш). Пример тому, образцы народной музыки, связанные с разнообразными процессами труда одного или нескольких человек – от наигрышей пастуха до бурлацких песен [4].

Немаловажна и функция музыки в передаче культурного наследия последующим поколениям. Музыка способна отразить чувственный мир конкретного человека, принадлежащего определенному социальному слою, национальности. Музыкальное искусство является способом отображения социальной действительности и психологического опыта.

Специальные исследования и многовековой опыт показали, что музыка оказывает влияние на психику и физиологию человека. Оказывая как успокаивающий, так и возбуждающий эффект. Вопрос о физиологическом воздействии музыки на человека нашел место в исследовании врача-психотерапевта XX в. Владимира Леви, указывающего на существенную сторону музыки – ее «биологичность».

«Биологичность» – с одной стороны, широко распространенное в живой природе явление «музыкаподобных» звуков, более сходных с человеческой музыкой, например, пение птиц, музыкальные упражнения насекомых. С другой стороны, давно известные реакции разнообразных живых организмов на создаваемую людьми музыку: танец змеи под флейту, пение собаки под звуки музыкального инструмента. Большой диапазон музыкаподобных явлений говорит о том, что музыка возникла в человеке на биологическом базисе, на фундаменте особых свойств и инстинктов [3].

При этом следует отметить, что одна из важных составляющих музыки – ритм – проявляется в ритмичности абсолютно всех жизненных функций – от дыхания и биения сердца до высших психических процессов. Поэтому человек как верхняя ступень биологической эволюции воплотил в себе наивысший уровень музыкальности.

Так, еще Чарльзом Дарвином обращалось внимание на факты удивительной схожести эмоциональных реакций, на различные звуки у разных представителей животного мира, включая людей. Таким образом, Дарвин подошел к признанию того, что можно, пользуясь современной терминологией, назвать эмоционально-акустическим кодом.

В соответствии с эмоционально-акустическим кодом для различных биологических видов существует гибкая система, по которой определенные звуки и их сочетания связываются с эмоциями как в прямом, так и в обратном порядке.

В настоящее время это используется как механизм внушения, работающий через «зомбирование» слушателей при помощи клипов, низкопробных реклам, навязчивых песенок, которыми заполнены СМИ.

Кроме всего вышесказанного, следует отметить, что музыкальное искусство обладает и лечебными свойствами, выполняет терапевтическую функцию. Музыкальная терапия может включать в себя активное занятие музыкой, прослушивание музыкальных произведений, сочетание музыки с другими мероприятиями, направленными на расслабление и облегчение болезненных симптомов.

В системе эстетического развития личности все значительнее утверждается значение музыкального воспитания личности, его значимости для развития главных психических свойств (воображения, памяти, воли, мышления, внимания) и для воспитания душевной чувственности и нравственно-эстетических идеалов личности.

Музыка принимала участие в воспитательных процессах во все времена. На данный момент ее участие приобрело особую актуальность, так как узкая профессионализация в любой сфере деятельности создает вероятность формирования профессионалов с ограниченным мировоззрением. Ведь широко известно, что в любой сфере успешная деятельность может осуществляться благодаря единству эстетического, практического, нравственного и теоретико-познавательного отношения к действительности, что возможно благодаря приобщению к музыкальной культуре.

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что, несмотря на полезность, практическую значимость музыки для человека в обществе, нельзя сказать, что именно в этом и заключено самое важное. В музыке есть что-то более глубокое и широкое: она способна воплощать внутренний мир людей!

#### *Библиографический список*

1. Горбачева Е.Г. Популярная история музыки. М.: Вече, 2002.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М., 1993.
3. Леви В.Л. Вопросы психологии музыки // Советская музыка 1996. № 8. С. 37–43.
4. Никеева И.А., Фаттахова Л.Р. История музыки: учебное пособие. Омск: ОГУ, 2004.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М.: Академический проект. Трикста, 2008.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СПЛОЧЕННОСТИ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Ю.В. Липман*

*Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Е.В. Гордиенко  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**П**роблема сплоченности детского коллектива становится все более актуальной для современного общества. Ведь в любом коллективе возникает вопрос, связанный с групповой сплоченностью. Вопрос этот важен потому, что от уровня развития коллектива, степени его сплоченности зависит эффект работы группы, а также психологический комфорт каждого ее члена. В психологии и педагогике накоплен значительный опыт исследования сплоченности коллектива.

Понятие «сплоченность» используется для обозначения таких социально-психологических характеристик малой группы, как степень психологической общности, единства членов группы, теснота и устойчивость межличностных взаимоотношений и взаимодействия, степень эмоциональной привлекательности группы для ее членов.

Первые крупные исследования данной проблемы были выполнены в конце 40-х гг. в США под руководством Л. Фестингера. Он анализировал сплоченность на основе частоты и прочности коммуникативных связей, обнаруживаемых в группе [1].

В работе А.Я. Дикарева и М.И. Мирской указывается точка зрения К. Левина как создателя теории групповой динамики. Сплоченность определяется им как «тотальное поле сил», заставляющее членов группы оставаться в ней. Группа тем сплоченнее, чем больше она отвечает потребностям людей в эмоционально насыщенных межличностных связях [2].

В дальнейшем, в 50–70-е гг., исследования в этой области были посвящены поиску детерминант групповой сплоченности; при этом в работах преимущественно экспериментального плана исследовались отдельные факторы, влияющие на сплоченность группы.

Так, рядом авторов (Д. Катц, Р. Канн, А. Лотт и Б. Лотт) исследовалась межличностная привлекательность членов группы, удовлетворенность группой как важнейшая детерминанта сплоченности [11; 12].

Д. Картрайтом [9] изучалась мотивационная основа тяготения к группе. Автор считал, что «групповая сплоченность характеризуется тем, в какой степени члены группы желают остаться в ней» [9]. С точки зрения автора, привлекательность группы зависит от возможности удовлетворения в группе основных потребностей ее членов, среди которых выделяются аффилиативная потребность, потребность в безопасности, признании, вознаграждении, духовных ценностях.

В теоретической модели Д. Картрайта выделяются четыре фактора, способствующих сплочению группы [9]:

1-й фактор рассматривается как мотивационная основа тяготения человека к группе, включающая в себя совокупность его потребностей и ценностей, под влиянием которых он стремится войти в ту или иную социальную группу;

2-й фактор – побудительные свойства группы, отраженные в ее целях, программах, характеристиках ее членов, способе действия, престиже;

3-й фактор – ожидания личности или субъективная вероятность того, что членство в группе будет иметь для нее благоприятные или отрицательные последствия;

4-й фактор – индивидуальный уровень сравнения, определяемый как субъективная оценка последствий пребывания человека в разных социальных группах, с которой он сопоставляет свои достижения в данной конкретной группе.

В работе Е.В. Сидоренко указана точка зрения С. Кратохвила о том, что способствует сплоченности группы. Автор выделяет следующие показатели [7]:

1) удовлетворение личных потребностей индивидуума в группе;

2) групповые цели, находящиеся в согласии с индивидуальными потребностями;

- 3) взаимозависимость при работе над конкретными задачами;
- 4) польза, выгода группового членства;
- 5) симпатии между членами группы;
- 6) дружеская, располагающая атмосфера;
- 7) престиж группы при одновременном повышении престижа каждого члена группы;
- 8) влияние групповой деятельности;
- 9) соперничество с иной группой и т.д.

В исследованиях 80–90-х гг. феномен групповой сплоченности рассматривается в контексте различных характеристик функционирования малой группы: идентификации человека с группой [13], стереотипизации межличностного восприятия и поведения, конформности членов группы.

Анализ зарубежных исследований данной проблемы показывает, что феномен групповой сплоченности представляется как сложное, многоаспектное явление, детерминированное множеством взаимозависимых факторов: личностных, групповых, межгрупповых. В развитии социально-психологических представлений о сплоченности прослеживается тенденция к комплексному изучению этого феномена, включению его в широкий круг проблем малых групп. Однако необходимо отметить эмпирическую направленность зарубежных работ, отсутствие единой теории групповой сплоченности.

Проанализируем исследования отечественных психологов, занимающихся проблемами групповой сплоченности.

Первое направление связано с работами, в которых сплоченность рассматривается в основном с позиции эмоционально-психологической привлекательности членов малых групп. Так, по мнению Н.В. Бахарева [1], сплоченность группы определяется характером эмоциональных отношений в группе, наличием взаимных симпатий. С точки зрения А.С. Леонавичуса, «... чем выше степень общения работающих, тем более они сплочены в коллектив» [4].

Второе направление исследований групповой сплоченности основано на понимании ее как ценностно-ориентационного единства.

«Ценностно-ориентационное единство» (ЦОЕ) – это сходство мнений, оценок, позиций членов группы по поводу значимых для совместной деятельности событий, фактов, людей и т.п.» [8]. По А.В. Петровскому, «сплоченность как ценностно-ориентационное единство – это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, задачам, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом» [6].

Третье направление изучения групповой сплоченности связано с поведенческими аспектами, способствующими оптимальному внутригрупповому взаимодействию и нацеленными на решение задач, стоящих перед группой.

В работах Ю.Е. Дубермана, Ю.Л. Неймера [3; 5] подчеркивается, что истинную сплоченность группы нельзя установить только на основе ценностного единства, необходим анализ поведения группы.

«Мы понимаем сплоченность как степень единства действий (поведения) членов коллектива, где единство действий есть выполнение каждым членом коллектива своих задач в рамках общих целей, т. е. сотрудничество. При этом единство поведения должно быть достигнуто в условиях свободного, без прямого принуждения со стороны, выбора членами коллектива того или иного вида действий из объективно возможных в конкретной ситуации [5].

Обобщив все, можно сделать вывод, что сплоченность – это степень единства коллектива, которое проявляется в единстве мнений, убеждений, традиций, целей, задач, в единстве практической деятельности. Категория «единство» выступает как основное, базовое качество, характеризующее групповую сплоченность, выражающее целостность группы. Групповая сплоченность понимается как единство эмоционально положительных отношений и переживаний членов группы, единство их ценностных ориентаций, единство действий и поступков, направленных на решение общегрупповых задач.

На основании теоретического обзора нами было проведено исследование на базе 3 «А» и 3 «Б» классов МБОУ СШ № 98 г. Красноярска. В исследовании принимали участие 44 ребенка, из них 28 мальчиков и 16 девочек в возрасте 9–10 лет.

Для выявления особенностей проявления сплоченности детского коллектива были использованы методики, направленные на изучение трех показателей: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

На основе анализа полученных в ходе констатирующего эксперимента данных мы сделали вывод:

1. Проявления сплоченности детского коллектива в начальной школе представлены тремя уровнями: низким, средним и высоким. По результатам исследования 3 «А» и 3 «Б» классы имеют средний уровень сплоченности. А это значит, что в классах отсутствует единство коллектива, наличествуют лишь отдельные группировки или пары по симпатиям, общим интересам и т.д., позитивная деятельность учащихся ограничена только рамками своего класса.

2. Интерпретируя индекс групповой сплоченности, можно отметить, что его величина (0,13 и 0,14) свидетельствует о средней зрелости группы, о том, что взаимоотношения членов школьного объединения достаточно опосредованы совместной деятельностью, и переживания отдельных членов группы практически не даны другим как мотивы деятельности.

3. В классах большое разделение на статусные структуры. Половине учащихся 3 «А» класса (50 %) присущ статус «принятые», т. е. ученики, с которыми подавляющее большинство учащихся в классе не хотят иметь дела, но сами они стремятся к общению с одноклассниками. 21 % от общего числа учеников приходится на статус «предпочитаемые», т. е. такие члены класса обладают достаточно широким кругом связей со своими одноклассниками. Группу можно считать благополучной, если в ней нет изолированных, или их число достигает 5–6 %. Так как в 3 «А» классе на статус «изолированные» приходится 13 %, то он является менее благополучным.

4. В 3 «Б» на статус «предпочитаемые» приходится 40 %, на статус «принятые» и «изолированные» приходится 32 % и 16 % соответственно. Данный класс также считается менее благополучным.

Таким образом, исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что в обоих классах необходимо развивать сплоченность коллектива. Нами была разработана программа занятий, предназначенная для развития сплоченности детского коллектива в начальной школе. Программа представляет собой групповые занятия с использованием упражнений, направленных на то, чтобы дети научились взаимодействовать, конструктивно общаться, чтобы в результате появилось чувство «Мы».

### *Библиографический список*

1. Бахарева Н.В. Шкала приемлемости как метод изучения взаимоотношений // Человек и общество. Л., 1975. С. 209–213.
2. Дикарева А.Я., Мирская М.И. Социология труда. М.: Высшая школа, 1989. 213 с.
3. Дуберман Ю.Е. Роль сплоченности малых групп в функционировании первичного производственного коллектива: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.
4. Леонавичус А.С. Социалистический производственный коллектив и способы его сплочения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1970. 10 с.
5. Неймер Ю.Л. Сплоченность как характеристика первичного коллектива и ее социологическое измерение // Социологические исследования. 1975. № 2.
6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 182 с.
7. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми. Методические описания и комментарии. СПб. 1992. 118 с.
8. Шпалинский В.В. Экспериментальное изучение параметров малых групп // Вопросы психологии. 1972. № 5.
9. Cartwright D. The nature of cohesiveness. // Group dynamics / Ed. by D. Cartwright, A. Zander. Evanston, 1960.
10. Dittes J. E. Attractiveness of group as a function of self-esteem and acceptance by group. J. Abnorm // Soc Psychol. 1959. V. 59. № 1.
11. Lott A., Lott B. Group cohesiveness communication level and conformity. 1961. V. 62. № 2.
12. Lott A., Lott B. Group cohesiveness as interpersonal attraction // Psychological bulletin. 1965. V. 64. № 4.
13. Riley S. C. E., Trew K. The salient model; identity, group membership, stereotype and behavior // Proc. Brit. Psychol. Soc. 1995. 3. № 1.

## **ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ И ПРИЧИНЫ ЕГО СНИЖЕНИЯ**

*Е.Д. Новикова*

*Е.С. Панкова*

*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**Ц**ель работы – оценка уровня здоровья студентов и анализ причин его снижения. Исследование проводилось в рамках спецкурса «Основы здорового образа жизни» и подготовки к научно-практической конференции «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития».

Комплексная оценка уровня здоровья студентов на донозологическом уровне дает возможность оценить как общее функциональное состояние организма,

так и состояние его по отдельным показателям, понять причины ухудшения работы отдельных систем организма, мотивировать себя на здоровый образ жизни.

Уровень здоровья – это совокупность усредненных, медико-демографических, антропометрических, генетических, физиологических, иммунологических, нервно-психологических параметров людей в конкретной человеческой общности, позволяющая судить о ее жизнеспособности, работоспособности, физическом развитии, средней продолжительности жизни ее членов, способности их к воспроизводству здорового потомства [4]. Проблема снижения уровня здоровья современных студентов достаточно актуальна в современном обществе. Этим вопросом занимались такие исследователи, как Л.В. Куркина, Н.Н. Ларионова, А.В. Ляхович, А.Н. Маркова, О.Н. Московченко и т.д. Важно не только выявлять количественные показатели уровня здоровья студентов, но и выяснять причины того, почему эти показатели на данный момент достаточно низки.

Исследование проводилось на группе студентов 21–24 лет с помощью специальных тестов, включающих оценку функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем («Бельгийский тест», «Индекс Рюффье», «Проба Штанге», «Коэффициент выносливости»), комплексную экспресс-оценку уровня здоровья по 6 показателям (масса тела/рост, ЖЕЛ/масса тела, динамометрия/масса тела, ЧСС\*САД/100, время восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 с. и др. (по Г.Л. Апанасенко, Р.Г. Науменко), определение биологического возраста.

Для изучения возможных причин снижения уровня здоровья респондентов нами были изучены: иммунитет, качество питания, степень закаленности, уровень двигательной активности (по М.Я. Виленскому, В.И. Ильиничу), а также режим умственного труда, отдыха и ценностное отношение к собственному здоровью [3].

Результаты изучения функционального состояния сердечно-сосудистой системы показали, что: по Бельгийскому тесту с показателями: 0-0,3 («отлично») – выявлены 60 % студентов; 0,31-0,6 («хорошо») – 27 %; 0,61-0,9 («среднее») – 13 %, с показателями 0,91-1,2 («посредственно») и 1,21 и более («плохо») – студентов не выявлено; по индексу Рюффье: с высоким показателем (0-5) – 19 % студентов; со средним показателем (6-10) – 37 % и с низким показателем (более 11) – 44 %; тест «Проба Штанге» дал такие результаты: имеют оценку «отлично» – 13 % студентов, «хорошо» – 53 %, «средне» – 26 % и «плохо» – 8 %; при определении коэффициента выносливости по формуле Кваса от респондентов получены следующие данные: высокий результат у 20 % студентов, средний – у 6 % и низкий – у 74 %.

Анализ уровня физического здоровья (по Г.Л. Апанасенко, Р.Г. Науменко) обнаружил у большинства (78 %) респондентов средний, у 18 % – низкий и лишь у 4 % испытуемых – высокий уровень физического здоровья.

Определение биологического возраста в эксперименте показало преобладание высокого уровня (53 %), среднего – у 33 % и у 14 % – низкого уровня – у 14 % студентов (их биологический возраст превышает календарный на 5–7 лет).

Оценка уровня иммунной защиты организма по экспериментальной методике О.Н. Московченко показала, что у 80 % студентов он снижен; оценка качества питания выявила, что у 20 % качество питания низкое, у 47 % – ниже среднего

уровня, у 26 % среднего уровня и лишь у 7 % респондентов питание соответствует всем нормам (высокий уровень). Исследование степени закаленности показало, что студентов с высокой степенью закаленности в данной группе нет, 67 % закалены слабо, 20 % студентов имеют умеренную закаленность и у 13 % испытуемых организм относительно не закален. Нами показано также, что режим умственного труда и отдыха почти у всех студентов условно «получает оценку удовлетворительно», т. е. у подавляющего большинства не хватает времени на отдых при наличии интенсивной рабочей нагрузки.

Оценка двигательной активности (по М.Я. Виленскому, В.И. Ильиничу) выявила: оценку «5» не получил ни один студент, «4» – 6 % студентов, «3» – 13 % и остальные 81 % респондентов условно получили оценку «2».

По критерию «отношение к собственному здоровью» нами получены следующие результаты: оценка «5» и «1» – у 0 % опрошенных, «4» – у 20 % студентов, «3» – у 47 % и «2» – у 33 %. Таким образом, возможными причинами низкого уровня здоровья студентов 21–24 лет являются неправильное отношение к собственному здоровью, низкая физическая активность, (гиподинамия), плохое качество питания при достаточно высоком уровне рабочей нагрузки, что согласуется с данными ряда авторов [2].

#### *Библиографический список*

1. Куркина Л.В. Современные причины снижения уровня здоровья в студенческой среде, 2013. URL: [http://revolution.allbest.ru/medicine/00281459\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/medicine/00281459_0.html)
2. Ляхович А.В., Маркова А.И. Здоровый образ жизни – альтернатива наркомании. М.; Воронеж, 2004.
3. Московченко О.Н. Мониторинг физического и психофизиологического состояния в процессе занятий физической культурой и спортом. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014.
4. Прохоров Б.Б. Экология человека. Понятийно-терминологический словарь. Ростов н/Д, 2005.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ**

*Л.К. Нуреева*

**Н**а сегодняшний день внутриличностный конфликт остается одним из наиболее сложных исследовательских явлений в психологической науке, несмотря на то, что конфликтология сегодня – это активно развивающаяся область психологии. Исследования внутриличностных конфликтов личности, изучение причин их возникновения актуальны, прежде всего, в теоретическом аспекте, в силу того, что данная проблема трудно поддается системному осмыслению в психологии личности.

При анализе теоретических аспектов внутриличностных конфликтов мы опирались на исследования отечественных авторов (Н.В. Гришина, Ф.Е. Василюк, А. Кармин), которые подразделяют все концепции, описывающие внутрилич-

ностные конфликты в зарубежной психологии, по определению предмета столкновения (или по критерию связи с внешней средой): интрапсихические, ситуационные и когнитивистские.

Психодинамические, или психоаналитические (интрапсихические), концепции связаны с именем основателя психоанализа З. Фрейда. Автор полагал, что в основе любого внутриличностного конфликта лежит базальный конфликт. Базальный конфликт с необходимостью возникает между инстинктивными влечениями либидо, слепо требующими удовлетворения, и запретами со стороны общества и в первую очередь семьи [10]. Рассматривая внутриличностный конфликт в аспекте «комплекса неполноценности», возникающего в детстве под влиянием неблагоприятных социальных факторов А. Адлер, приходит к выводам, что преувеличенное чувство собственной слабости и несостоятельности может привести к формированию невротических отклонений, в результате которых человек приобретает стойкую уверенность в своей собственной неполноценности. Данный факт, по мнению А. Адлера, впоследствии оказывает существенное влияние на поведение личности, ее активность, образ мыслей и определяет внутриличностный конфликт, который рассматривается автором как столкновение понимания своих реальных качеств с идеально представляемыми, которые «навязываются» обществом [5]. Иной подход к внутриличностному конфликту предложил К. Юнг, который понимает внутриличностный конфликт как регресс, смещение психики на более низкий – бессознательный уровень развития и сознание не связано с возникновением внутриличностного конфликта [1]. Э. Фромм в объяснении внутриличностных конфликтов выдвинул концепцию «экзистенциальной дихотомии». Согласно данной концепции, причины внутриличностных конфликтов заключены в дихотомичной природе самого человека, которая проявляется в его экзистенциальных проблемах: проблеме жизни и смерти; ограниченности человеческой жизни; громадных потенциальных возможностях человека и ограниченности условиями их реализации. Пытаясь понять природу человеческого существа и обнаружить причины возникновения внутриличностных конфликтов, К. Хорни в своей теории определяет внутриличностный конфликт в как триединое межличностное отношение человека, проявляющееся в «движении к людям», в «движении против людей» и «движении от людей». Внутриличностные конфликты, в представлении К. Хорни, «рождаются из чувств изолированности, беспомощности, страха и враждебности» [10].

Ситуационные концепции внутриличностных конфликтов воплотились прежде всего в бихевиористской традиции, сделавшие акцент на внешних детерминантах его возникновения. В рамках бихевиоризма внутриличностный конфликт – это совокупность реакций, являющихся результатом ошибочного воспитания (Д. Скиннер).

Когнитивистские концепции рассматривают внутриличностный конфликт как столкновение несовместимых представлений. Согласно идеям когнитивной психологии, человек стремится к непротиворечивости, согласованности своей внутренней системы представлений, убеждений, ценностей и испытывает дискомфорт в случае возникающих противоречий, рассогласований [1]. Представитель данного направления Л. Фестингер, предложивший концепцию когнитивно-

го диссонанса, считал, что в основе внутреннего конфликта лежит столкновение несовместимых (взаимоисключающих) представлений, знаний, взглядов личности. По его мнению, человек всегда стремится к непротиворечивости, согласованности своей внутренней системы убеждений, ценностей, уменьшению неприятного состояния напряжения, вызванного угрозой и испытывает фрустрацию, дискомфорт в случае возникающих противоречий [6].

В гуманистической теории развития личности К. Роджерса внутриличностный конфликт представлен в противостоянии Я концепций»: реального и идеального представления о себе. По мнению К. Роджерса, Я-концепция часто не совпадает с представлением об идеальном Я и между ними может происходить рассогласование [2] в этом случае и возникает внутриличностный конфликт как диссонанс между Я-концепцией и идеальным Я. А. Маслоу считал, что конфликт возникает при рассогласовании базовых потребностей личности. Внутренний конфликт проявляется как неспособность личности принимать ответственные решения в сложных жизненных ситуациях [6].

Оригинальную теорию внутриличностных конфликтов в русле психологической теории поля осуществил К. Левин. Автор рассматривает внутриличностный конфликт как ситуацию, в которой на субъекта одновременно действуют противоположно направленные силы примерно одинаковой величины, и субъект вынужден делать выбор: между положительной и отрицательной тенденциями; между положительной и положительной тенденциями; между отрицательной и отрицательной тенденциями [7].

Еще одна весьма популярная сегодня теория внутриличностного конфликта разработана австрийским психологом и психиатром В. Франклом. Согласно концепции В. Франкла, главной движущей силой жизни каждого человека является поиск им смысла жизни и борьба за него. Но осуществить смысл жизни удастся лишь немногим. Отсутствие же его порождает у человека состояние, которое он называет экзистенциальным вакуумом, Именно экзистенциальный вакуум и порождает внутриличностные конфликты.

Интеракционистские подходы при анализе внутриличностного конфликта исходят из понимания его как конфликта ролей. Основатель концепции психосинтеза Р. Ассаджоли видит сущность конфликта в наличии острых противоречий внутри личности, снижающих цельность Я.

Таким образом, в большинстве теорий внутриличностного конфликта, разработанных зарубежными психологами, основу составляет категория противоречия и внутренней борьбы.

Отечественные традиции психологии предлагают несколько иное видение проблемы, связанное с тем, как понималась личность в советской, а затем в российской психологии. Среди отечественных ученых, внесших значительный вклад в разработку рассматриваемой проблемы, следует назвать А. Лурию, В. Мясишева, В. Мерлина. Но прежде всего, мы хотели бы обратить внимание на деятельностный подход А.Н. Леонтьева. В его концепции содержание и сущность внутриличностного конфликта обусловлены характером структуры самой личности. Любой человек не может жить только одной какой-либо целью или мотивом. У личности

помимо ведущего мотива формируется множество других. В совокупности они образуют мотивационную сферу, которая всегда является многовершинной. Соответственно, внутриличностный конфликт, согласно А. Леонтьеву, представляется результатом противоречивого взаимодействия «вершин» мотивационной сферы, т. е. различных мотивов личности [8]. По мнению еще одного представителя деятельностного подхода В.С. Мерлина, внутриличностный конфликт – это «состояние более или менее длительной дезинтеграции личности, выражающееся в обострении существовавших ранее или в возникновении новых противоречий между различными сторонами, свойствами, отношениями и действиями личности» [9].

Существуют также работы, рассматривающие внутриличностный конфликт в контексте критических жизненных ситуаций в жизни человека. Данное направление в исследовании проблемы внутриличностного конфликта представлено в работах А.Я. Анцупова, Ф.Е. Василюка, А.И. Шипилова. Так, Ф.Е. Василюк рассматривает внутриличностный конфликт как один из видов критических жизненных ситуаций наряду со стрессом, фрустрацией и кризисом. [3]. Еще одна, на наш взгляд, интересная теория внутриличностного конфликта является теория В.В. Столина, предложившего рассматривать внутриличностный конфликт как условие развития самосознания личности. [11].

Таким образом, отечественная психология исходит из того, что внутриличностный конфликт – это противоречие между различными сторонами (мотивы, ценности, неудовлетворенные потребности), свойствами, отношениями и действиями индивида.

Обобщая изложенные концепции внутриличностного конфликта, можно выделить его основные характеристики:

Во-первых, внутриличностный конфликт появляется в результате взаимодействия элементов внутренней структуры личности.

Во-вторых, сторонами внутриличностного конфликта выступают разноплановые и противоречивые интересы, цели, мотивы и желания.

В-третьих, внутриличностный конфликт возникает только тогда, когда силы, действующие на личность, являются равновеликими.

В-четвертых, любой внутриличностный конфликт сопровождается негативными эмоциями.

И в-пятых, основу любого внутриличностного конфликта составляет ситуация, характеризующаяся: противоречивыми позициями сторон; противоположными мотивами, целями и интересами сторон; противоположными средствами достижения целей в данных условиях; отсутствием возможности удовлетворения какой-либо потребности и вместе с тем невозможностью ее устранения.

### *Библиографический список*

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2000 с.
2. Буртовая Е.В. Конфликтология учебное пособие. М.: ЮНИТИ, 2003. 292 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Московского университета, 1984. С. 10–18.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 83 с.

5. Красильников А.И. Феномен внутриличностного конфликта в социальном психоанализе // Известия Саратовского университета. Новая серия. (Сер.: Философия. Психология. Педагогика). 2014. Вып. 4. С. 72–73.
6. Красильников И.А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация: учеб. пособие к спецкурсу для студентов факультета философии и психологии, специальности «Психология». Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2006.
7. Ложкин К.В. Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. К.: МАУАП. 2002. С. 63–64.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 2004.
9. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. Ученые записки Пермского педагогического института. Пермь, 1970. Т. 77. 103 с.
10. Новгородцева А.П. Внутренние конфликты подросткового возраста // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 38–50.
11. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

## **РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ЮМОРА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

***Ю.Е. Прохоренко***

*Научный руководитель канд. психол. наук, доцент **Е.В. Гордиенко**  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**И**зучение потенциала личности в последнее время привлекает все большее внимание исследователей, рассматривающих ресурсы развития, творческой и профессионально-трудовой деятельности. Их наличие расширяет возможности человека, повышает его ценность в глазах окружающих, делает его более сильным, успешным, продуктивным, стойким.

Одним из существенных ресурсов в совладании с трудными ситуациями выступает юмор.

Юмор – особый вид комического, сочетающий насмешку и сочувствие, внешне комическую трактовку и внутреннюю причастность к тому, что представляется смешным, в некоторой мере даже оправдание объекта юмора (в отличие от сатиры или иронии) [5].

Данной проблемой занимались такие отечественные и зарубежные исследователи, как: Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, М. Аргайл, Д. Берлайн, М. Мартин и другие. Они придавали большое значение юмору, а именно, формированию установки на веселье, радость, его применения в воспитании и обучении, поощрении эффективных шуток, проявлении находчивости, обучения ребенка смотреть на мир с улыбкой, развития чувства юмора.

Младший школьный возраст – это лучшее время для становления образного мышления, воображения, психических процессов, составляющих базу творческой деятельности. В.А. Сухомлинский именовал юмор обратной стороной мышления, а его проявление – радостное изумление, которое стимулирует твор-

чество, необыкновенное видение мира вокруг нас. Потребность ребенка в смехе он видел в существовании юмора, который активизирует умственные способности малыша. Через добрую улыбку и смех в сердце ребенка входит понятие человечности, любви и благополучия [4].

Эта проблема предстает интересным предметом изучения и актуальной проблемой для психологии, но несмотря на это, в данной области очень слабо разработана диагностика развития чувства юмора и для того, чтобы создать ее, нужно четко разобраться в теории, критериях и уровнях проявления чувства юмора.

Актуальность проблемы развития чувства юмора в младшем школьном возрасте продиктована итогами исследования социальной стороны юмора. Они говорят о положительном эффекте юмора, ослабляющем стресс, укрепляющем самочувствие человека и социальные взаимосвязи, позволяющем оптимистично принимать возникающие проблемы, повышающем удовлетворенность деятельностью и ее результативностью.

Проанализировав множество литературы, посвященной изучению юмора, мы пришли к выводу о том, что в разных теориях юмор описывают по-разному, например, как:

- познавательную способность (способность создавать, понимать, воспроизводить и помнить шутки);
- эстетический ответ;
- обычное, обыденное поведение (тенденция смеяться часто, использовать шутки и развлекать других, смеяться над шутками окружающих);
- связанную с эмоцией черту характера (жизнерадостность);
- отношение к чему-либо;
- стратегию совладания или механизм защиты (тенденция к самоподдержке перед лицом стрессовой ситуации) [5].

Р. Мартин классифицировал стили юмора на четыре основных вида: 1) самоподдерживающий «поощряющий себя» юмор: стремление поддерживать юмористический взгляд на мир, а также использование юмора как стратегии совладающего поведения; 2) агрессивный юмор: использование юмора для критики и манипулирования другими, утрирование отрицательных черт в человеке; 3) аффилактивный юмор: тенденция шутить в толерантной манере с целью повышения групповой сплоченности; 4) самоуничижительный юмор: означает использование юмора, направленного против самого себя, с целью снискания расположения значимых других. Автор рассматривает аффилактивный и самоподдерживающий виды юмора как адаптивный, а агрессивный и самоуничижительный как потенциально вредные [5].

Юмор – это значимое чувство в жизни каждого человека. Он сопровождает все типы социальных взаимодействий, и хотя юмор, по мнению Р. Мартина, это форма игры, он выполняет множество «серьезных» социальных, когнитивных и эмоциональных функций, основными из которых являются улучшение отношений между людьми и снятие стресса через смех над угрожающими вещами. Многие исследователи отмечают, что юмор позволяет концентрироваться на положительных сторонах жизни: человек, воспринимая мир через призму юмора, умеет найти ценное

и значимое для себя в том, что скрывается за этими сложностями, неприятностями и стрессовыми ситуациями. Юмор позволяет изменить взгляд на события, переоценить их с новой, менее угрожающей позиции, более эффективно подстраиваться под требования окружающей среды и расценивать вызовы и трудности как новые возможности, а не угрозы и проблемы, тем самым открывая возможности творчески подходить к решению проблем, держаться открытого стиля общения [1].

Что касается особенностей чувства юмора у детей, то младенцы не понимают юмор, но они действительно знают, когда взрослые улыбаются и счастливы. Они также очень отзывчивы к таким физическим стимулам, как щекотка. Малыши ценят физический юмор, особенно вид с элементом удивления. Дошкольник, более вероятно, найдет юмор в неправильной картине (автомобиль с квадратными колесами), чем в шутке или игре слов. Несовместимость между картинками и звуками (лошадь, которая мычит) также забавна для этой возрастной группы. В школьном возрасте появляется игра слов, преувеличение и фарс. Дети этого возраста могут получать удовольствие от простых шуток и могут повторять те же самые шутки много раз. Часто копируют юмор взрослых. У старших детей начальной школы есть лучшее понимание того, что слова означают и в состоянии играть с ними – им нравятся игра слов, загадки и другие формы игры слов. Они также начинают высмеивать любое отклонение от того, что они чувствуют как «нормальные» формы поведения. В этом возрасте развиваются более тонкие виды юмора, включая способность использовать остроумие или сарказм и обращаться с неблагоприятными ситуациями, используя юмор [3].

Итак, дети и подростки используют юмор для снятия напряжения, улучшения настроения, для борьбы с неуверенностью и стрессом. Поэтому так важно начиная уже с младшего школьного возраста развивать и формировать чувство юмора у детей. Ведь чем старше становится ученик, тем большее значение в повседневной жизни приобретает юмор [2].

Необходимо создавать богатую юмором среду, окружить ребенка книгами с юмористическими текстами и веселыми картинками. Педагоги отмечают, что с шутками и прибаутками работать гораздо интереснее, легче и веселее. Любые образовательные задачи можно решить наиболее комфортным способом, если создать у детей хорошее настроение, вызвать улыбки и радость открытий. Юмор становится помощником и в тех случаях, когда дети устали или у них не получается задуманное дело. Они с юмором относятся к своим неудачам, легче разрешают конфликты, отыскивают выход из затруднительных ситуаций, умеют радоваться жизни, открыты миру и внутренне свободны. Вот почему развитие чувства юмора – одна из важных задач социокультурного и личностного развития младшего школьника.

#### *Библиографический список*

1. Аргайл М. Психология юмора: пер. с англ. М., 2008. 274 с.
2. Дмитриев А.В. Социология юмора: Очерки. М., 2006. 321 с.
3. Кондрашова Н.П. Комическое как средство общения ребенка с взрослым и сверстниками // Психолог в детском саду. 2004. № 1. С. 76–87.
4. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. М.: Искусство, 2000. 174 с.
5. Мартин Р. Психология юмора. СПб.: Питер, 2009. 480 с.

# ИЗУЧЕНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ СВОИМ ТЕЛОМ

*Т.А. Рубан*

*Научный руководитель канд. психол. наук, доцент М.В. Сафонова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Любые проблемы подросткового возраста всегда были актуальны, так как множество вопросов, касающихся этого кризисного возрастного периода, остаются загадкой для самих подростков и для их родителей. Человек проходит много периодов развития, но подростковый возраст – самый трудный, проблемный и опасный, так как связан с активным развитием основных компонентов личности и перестройками в физиологии, что объясняется половым созреванием.

Согласно определению, которое дает психологический словарь: «Подростковый возраст – стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь». При проживании этой сложной стадии развития, претерпевающей разнообразные личностные новообразования и изменения внешности, у подростка формируется представление о своем образе тела, что является неотъемлемой частью базовых характеристик личности.

Интерес к образу тела с точки зрения психологии берет свое начало в трудах австрийского психиатра Поль Фердинанда Шильдера. Именно он впервые ввел понятие «образ тела», истолковав его как «субъективное переживание человеком своего тела», т. е. как психический пространственный образ, который, по его мнению, складывается в межличностном взаимодействии. Это своеобразная система представлений человека о физической стороне собственного Я, о своем теле – телесно-психологическая «карта».

Многие зарубежные и отечественные авторы определяют образ тела как неотъемлемый компонент в структуре самосознания (Р. Бернс, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова). Достаточно широко представлен взгляд на образ тела как сложное комплексное единство восприятий, установок, оценок, представлений, связанных с так называемой телесной внешностью и функциями тела (А.А. Бодалев, А.Н. Дорожевец, В.Н. Куницина, Е.Т. Соколова, S. Fisher, T. Cash, L.C. Kolb, F.C. Shontz). В исследованиях Р. Бернса, В.В. Столина, А.А. Бодалева и др. подчеркивается, что размеры тела и его форма служат важнейшим источником формирования представления о собственном Я. Психологи физическое Я рассматривают как одну из составляющих Я-концепции человека.

В пубертатный период для подростка одним из важных является именно образ физического Я, который, на его взгляд, сказывается на том, насколько успешно принимают его сверстники, и проявляется интерес со стороны противоположного пола. Собирая воедино все представления о своем телесном развитии, под-

росток вольно или невольно сравнивает себя со стандартами привлекательности и красоты, принятыми в обществе, делая выводы о том, насколько его тело соответствует социальным эталонам. Усугубляется данный факт и тем, что в последние десятилетия в современном обществе и в средствах массовой информации резко повысился интерес к «образу тела», и именно к его идеальному физическому строению.

Зачастую юноши и девушки оценивают свой внешний образ менее адекватно, чем следовало бы. Как отмечает Е.М. Черепанова, образ тела и его восприятие, редко бывают связаны с реальными параметрами. Юноши больший акцент делают на физической силе и мускулистой фигуре, что согласно общественному мнению является признаками мужественности. Девушки, как считается, более чувствительны к своей внешности, обращают внимание в большей степени на свое лицо, фигуру и кожу.

Эта повышенная чувствительность может вызвать конфликтные реакции или даже хронические психические нарушения невротического характера. В настоящее время мало найдется девушек и юношей, которые бы не были озабочены своей фигурой и весом, и были бы удовлетворены собой, что влияет на самооценку личности подростка в целом.

Наше исследование ориентировано на подростков, так как этот возраст позволяет с помощью психологического консультирования и психотерапевтических методов скорректировать физический образ Я.

Цель нашего исследования – определение уровня неудовлетворенности подростками собственным телом.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «СОШ № 11» города Назарово, в нем приняли участие 40 подростков в возрасте 14–16 лет, из них 20 девушек и 20 юношей. В диагностический комплекс вошли: «Опросник образа собственного тела» О.А. Скугаревского для выявления уровня удовлетворенности телом в целом, «Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом» О.А. Скугаревского для выявления уровня удовлетворенности в целом и отдельными сегментами тела (табл. 1).

Согласно экспериментальным данным по выявлению уровня удовлетворенности телом в целом, у 70 % девушек (14 чел.) низкий уровень удовлетворенности, у 25 % (5 чел.) средний уровень и лишь у 5 % (1 чел.) отношение к своему телу в пределах нормы. Среди юношей 80 % (16 чел.) показатель уровня удовлетворенности своим телом на среднем уровне, 10 % (2 чел.) имеют низкий уровень и 10 % (2 чел.) адекватно относятся к своему телу.

В ходе эксперимента среди подростков по выявлению уровня удовлетворенности в целом и отдельными сегментами тела было выявлено, что среди девушек низкий уровень у 60 % (12 чел.), средний 35 % (7 чел.), высокий 5 % (1 чел.). Среди юношей 70% (14 чел.) средний уровень, 15 % (3 чел.) низкий и 15 % (3 чел.) высокий.

Данные диагностики по выявлению уровня удовлетворенности отдельными сегментами тела занесены в табл.

Удовлетворенность подростков отдельными сегментами тела

Исследуемые	Сегменты тела	Низкий уровень (40 % и ниже)	Средний уровень (41–60 %)	Высокий уровень (61 % и выше)
Девушки (20 чел.)	Голова	6 чел. (30 %)	10 чел. (50 %)	4 чел. (20 %)
	Туловище	13 чел. (65 %)	5 чел. (25 %)	2 чел. (10 %)
	Нижняя часть тела	1 чел. (5 %)	3 чел. (15 %)	16 чел. (80 %)
Юноши (20 чел.)	Голова	1 чел. (5 %)	4 чел. (20 %)	15 чел. (75 %)
	Туловище	11 чел. (55 %)	6 чел. (30 %)	1 чел. (5 %)
	Нижняя часть тела	0 чел. (0 %)	2 чел. (10 %)	18 чел. (90 %)

По полученным результатам можно сделать вывод, что девушек в большей степени беспокоит образ их туловища (грудь, живот), в меньшей степени голова (лицо, волосы) и лишь 1 девушку, что составляет 5 % от общего числа испытуемых, не удовлетворяет нижняя часть тела (бедро, голень). Юношей также больше беспокоит образ их туловища – грудная клетка и руки (плечо и предплечье), а меньше всего голова и нижняя часть тела.

Таким образом, мы можем говорить о неудовлетворенности подростками собственным телом в целом, как среди девушек, так и среди юношей. На основании проведенного исследования в данный момент разрабатываются программы психологического консультирования подростков по проблеме принятия своего тела с учетом полученных в ходе эксперимента данных.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАВИСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Д.В. Русакова*

*Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Е.В. Гордиенко  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**Ч**увство зависти обусловлено, прежде всего, широким распространением и удивительной долговечностью зависти. Проблематика зависти относится к числу тех, которые относительно недавно заняли ведущую позицию в исследованиях отечественных и зарубежных психологов. Необходимо отметить, что в последние годы активизировались усилия социальных психологов в изучении данного феномена. Но тем не менее познание зависти еще требует глубокого анализа и осмысления.

Прекрасное определение зависти можно найти в «Энциклопедии религии и этики», опубликованной в 1912 г. В ней Уильям Л. Дэвидсон, профессор логики Абердинского университета, сообщает следующее: «Зависть – это эмоция, эгоистическая и злонамеренная по существу. Она направлена на людей и подразумевает неприязнь к человеку, который обладает тем, чего желает завистник, и желание причинить ему ущерб. В ее основе лежат эгоистическая жадность и неприязнь. В ней также есть сознание своей неполноценности по сравнению с объектом зависти и раздражение от этого. Я чувствую, что тот, у кого есть то, чему я завидую, имеет преимущество по сравнению со мной, и я возмущен этим. Следовательно, я радуюсь, если та вещь, которой я завидую, не приносит ему полного удовлетворения, и радуюсь еще больше, если она приводит к неудовлетворению и боли – ведь это уменьшает в моих глазах его превосходство и способствует моему самомнению. Поскольку зависть проявляет в завистливом человеке неудовлетворенные желания и указывает на чувство беспомощности, в том смысле, что у него нет ощущения власти, которое дало бы ему обладание желанным объектом, она является болезненной эмоцией, хотя ей и сопутствует наслаждение, когда ее объект постигает несчастье» [1].

В чем же состоит особенность зависти? В отличие от других шести грехов зависть фокусирует свое внимание на других людях. И вроде как человек «забывает» о себе, думая о том, что у другого есть успех и радость. Об этом говорит даже структурный анализ данного слова: «за-висть», «за-видовать», то есть – «видеть за другого». С другой стороны, завидующий совсем не видит ценности собственной жизни, он просто не может радоваться собственным успехам, он не замечает того, что он уникален, т.к. его внимание уделяется явным или мнимым преимуществам окружающих людей. Если большинство смертных грехов (похоть, обжорство, гордыня) доставляют человеку удовольствие, то зависть заставляет его переживать целый комплекс негативных эмоций, которые неблагоприятно влияют на человека, отравляют его жизнь.

В народном сознании принято различать два вида зависти – «черная» и «белая». Первая насыщена отрицательными эмоциями и пожеланием счастливицу всяческих бед, вторая предполагает позитивное отношение к другому человеку и желание достичь подобного успеха.

Наряду с пониманием зависти как неприязненного чувства, враждебного отношения к кому-либо, имеется и более широкий подход. Зависть рассматривается как феномен, проявляющийся на трех уровнях:

- на уровне сознания – осознание более низкого своего положения;
- на уровне эмоционального переживания – чувство досады, раздражения или злобы из-за такого положения;
- на уровне реального поведения – разрушение, устранение предмета зависти [2, с. 146].

В соответствии с этим К. Муздыбаев выделяет следующие компоненты зависти, последовательно проявляющиеся друг за другом: социальное сравнение; восприятие субъектом чьего-либо превосходства; переживание досады, огорчения, а то и унижения по этому поводу; неприязненное отношение или даже нена-

висть к тому, кто превосходит; желание или причинение ему вреда; желание или реальное лишение его предмета превосходства [3, с. 4].

Но одно дело, когда завидует взрослый человек, который может управлять своими эмоциями, совершенно другое – когда зависть испытывает младший школьник. Конечно, можно сказать, что чувство зависти это просто «завидки» и не стоит обращать на них внимание. Но тогда необходимо быть готовым к тому, что они вполне могут вырасти до невероятных размеров и «отравить» всю последующую жизнь.

Родители, да и взрослое окружение, даже не догадываются, что учат зависти сами. Ярким примером может служить сравнение со сверстниками не в пользу своего ребенка. «Маша намного сообразительнее тебя!», «Петя такой послушный мальчик, а ты...», «Почему у Вики 5, а у тебя 4?» – все эти фразы хорошо известны нам с раннего детства. Возможно, и вы слышали такое в свой адрес. Не подозревая всей опасности таких высказываний, взрослые приучают школьника жить с оглядкой на других, жить в постоянном сравнении себя с другими.

Кроме того, прекрасные «дрожжи» для возникновения зависти – беседы взрослых, когда идет обсуждение своих знакомых – сравнивается их положение с собственным, причем неважно, высказываются ли претензии главе семьи в стиле: «А вот у жены N.N. уже давно есть...», или действует модель «У соседа дом сгорел. Пустычок, а приятно». Злорадство и зависть – две стороны одной медали, и если мы это не всегда понимаем, дети подобные закономерности считывают мгновенно. Разумеется, все это должно ложиться на подготовленную почву – возникновению зависти немало способствуют индивидуальные особенности самого ребенка.

Если задаться целью – нарисовать собирательный психологический портрет маленького завистника, это будет ребенок с заниженной (или завышенной) самооценкой и общей эмоциональной неудовлетворенностью – и то, и другое возникает из-за нехватки родительского внимания, заботы, любви. Зависть у детей может проявляться по-разному. Одни тихо страдают, другие закатывают бурные истерики родителям. Когда ребенок живет в согласии с миром – а это возможно только, если родители его любят, он не станет завидовать тому, чем сам «обделен». Ему не составит труда переключиться – поскольку объективно без вожаемого предмета вполне можно существовать. А если справиться с собой не получается, это значит – дело вовсе не в конкретной вещи, ему некомфортно по большому счету. Разумеется, ребенок не может проанализировать, чего именно ему не хватает и попросить у родителей любви. «Занимаясь» игрушками, сознание, с одной стороны, просто спасается от болезненного чувства недолюбленности, а с другой – реализуется установка: будь у меня эта игрушка, я был бы счастливее. Ведь нередко материальное становится символом любви и жизни без страха даже у взрослых, и нет ничего удивительного, что дети, сами того не понимая, пытаются оспорить мудрейшую народную присказку «Не в деньгах счастье». Кроме того, у детей с заниженной самооценкой очень велика потребность в самоутверждении – за чей угодно счет, и выплескивание накопившегося негатива на обладателя желаемого становится подходящим выходом из поло-

жения. Впрочем, зависть может проявляться по-разному. Кто-то тихо страдает от нехватки «необходимого» для полного счастья, кто-то закатывает бурные истерики родителям, требуя желаемое. Если очень хочется немедленно уравнивать себя и «счастливца» в правах, возделенная игрушка может быть испорчена или спрятана от владельца. Более изощренное проявление – не общаться с тем, кому завидуешь, задевая его недостатком внимания – причем можно делать это в одиночку, а можно подговаривать друзей.

Получается, что детская зависть – это очень серьезный вопрос. Именно поэтому чувство зависти младшего школьника заслуживает особого внимания.

#### *Библиографический список*

1. Психология межличностных отношений. Факторы, облегчающие возникновение зависти [Электронный ресурс]. URL: <http://www.univer5.ru/psihologiya/psihologiya-obscheniya-i-mezhlichnostnyih-otnosheniy/Page-150.html> (дата доступа: 12.04.2015 г.)
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
3. Муздыбаев К. Психология зависти // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 3–12.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ СИМПТОМОВ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ**

*С.С. Смирнова*

*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**Т**ребования современной системы образования актуализируют проблему сохранности эмоционально-личностной сферы педагога. В учреждениях для детей с ОВЗ психосоматическое состояние воспитанника особенным образом зависит от психологического здоровья учителя. Развиваться в профессиональном плане таким учителям мешает синдром эмоционального выгорания (СЭВ). Среди современных определений СЭВ наиболее точные, на наш взгляд, предложены А.А. Рукавишниковой и В.В. Бойко. По А.А. Рукавишниковой, выгорание – это устойчивое, прогрессирующее, негативно окрашенное психологическое явление, характеризующееся психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок на работе, потерей профессиональной мотивации [8]. В.В. Бойко определяет эмоциональное выгорание как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия», это своеобразный стереотип эмоционального восприятия действительности [9].

Педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, отличаются большими психоэнергетическими затратами, тревожностью за уровень усвоения информации; повышенной степенью ответственности; сложностью и непредвиденностью педагогических си-

туаций; осознанием своей социальной незащищенности. Т.В. Редина замечает, что такой педагог должен быть более чутким и терпеливым и ему приходится преодолевать значительное эмоциональное и физическое напряжение [7].

В.В. Бойко считает основным стрессогенным фактором сложный контингент учащихся, ученый доказал, что под влиянием данного фактора чаще всего возникают симптомы СЭВ. А.Х. Пашина обратила внимание на то, что большинство сотрудников коррекционных учреждений со стажем имеют высокий уровень функциональной тревожности, их доминирующее настроение – страх, печаль, тревога, эмоциональность, то есть налицо деформация эмоциональной сферы учителя [6]. Т.И. Янданова также указывает на тот факт, что у значительной части учителей проявляются чувство беспокойства, дополняющиеся неуверенностью в себе, нерешительностью, впечатлительностью, стеснительностью. Это подтверждает эмоциональное неблагополучие педагогов коррекционных школ [8]. Среди негативных изменений в межличностной сфере педагогов особое место занимают высокая агрессивность, жестокость, тенденция навязывания своего Я, стремление к власти т.д. [1]. Работы, проведенные А.П. Бурсовой, Э.В. Кондраковым, А.В. Лобановой, показали, что СЭВ педагогов возникает в результате взаимодействия как внешних, так и внутренних факторов. Создание внешней эмоционально-благоприятной среды – это работы администрации учреждений. Но и самому учителю нужно уметь сохранять эмоциональную устойчивость в напряженных ситуациях, что требует постоянной заботы о своем психологическом здоровье [4].

Таким образом, проблема СЭВ учителей, работающих с детьми с ОВЗ, требует пристального внимания со стороны науки, как в плане изучения самого феномена, так и в поиске возможностей его преодоления.

В.Е. Орел и Н.Е. Водопьянова исследовали степень выраженности факторов СЭВ учителей. Так, исследования В.Е. Орла показали, что у 21,5 % учителей было выражено эмоциональное истощение, 11 % – деперсонализация, 33,54 % – редукция профессиональной эффективности. [5] Данные полученные Н.Е. Водопьяновой: 71 % – эмоциональное истощение; 14 % – деперсонализация; 64 % – редукция профессиональной эффективности [3].

Мы, в свою очередь, проводили исследование степени выраженности СЭВ по тем же факторам среди учителей начальной школы, работающих с детьми с ОВЗ, при помощи методики МВІ, адаптированной Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой. Эксперимент проводился на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 7» (отдельное образовательное учреждения для детей с ЗПР). В нем приняли участие 10 учителей в возрасте от 23 до 67 лет. Далее будут представлены анализ и интерпретация полученных данных.

В данной группе учителей обнаружен низкий уровень выраженности следующих факторов СЭВ: истощение (у 20 %), профессиональная успешность (у 20 %). Следует отметить, что по фактору «деперсонализация» низкого уровня не выявлено, что говорит о некотором неблагополучии учителей данной выборки в осознании своей целостности, что свидетельствует о расстройствах самовосприятия. Средний уровень показан по факторам: истощение (у 40 %), деперсона-

лизация (у 90 %), профессиональная успешность (у 20 %). Получается, что все 100 % учителей нуждаются в психологической профилактике по данным факторам. Особое внимание опять стоит обратить на фактор «деперсонализация», так как именно здесь больше всего компромиссных ответов. Наиболее высокая степень выраженности наблюдается по фактору «истощение» (у 30 %), что говорит о том, что учителям данной группы необходима психологическая помощь в преодолении астении, усталости, нервно-психического и физиологического истощения. Тот же результат имеется и по фактору «профессиональная успешность» (у 30 %), что показывает потребность данной группы учителей в психологической поддержке по данному фактору (коррекция самооценки достижений, развитие способностей, планирование путей самоактуализации).

Рассмотрим показатели по каждому фактору отдельно. По «истощению» мнения учителей разделились примерно в равной степени: низкий уровень – 30 %, средний – 40 %, высокий – 30 %. Получается, что у большинства наблюдается все же неблагоприятная картина, 40 % нуждаются в профилактике истощения, а 30 % в его преодолении. Что указывает нам на включение в программу коррекционной работы техник и методик по преодолению усталости и астении. Фактор «деперсонализация» не имеет высокого показателя, но имеет ярко выраженный средний – 90 % и менее выраженный высокий уровень деперсонализации – 10 %. Это говорит о необходимости включения в программу коррекции работы над самовосприятием, способностью эмоционального восприятия окружающего мира, осознанием своих чувств и эмоций, обучению способам трансформации негативных эмоций, в целях профилактики развития устойчивой деперсонализации. Данная методика также позволяет посмотреть степень выраженности СЭВ в целом. У нас имеются следующие данные: преобладает средняя степень выраженности выгорания (у 50 %), высокая степень выгорания (у 20 %). Что позволяет сделать вывод о необходимости коррекционно-профилактической работы по преодолению СЭВ у 70 % данной выборки. Лишь у 30 % учителей низкая степень выгорания, интересно отметить, что это учителя начинающие (стаж работы не более 3-х лет) и с ними также можно проводить работу в профилактических целях.

Результаты исследования показывают необходимость разработки программ профилактики и преодоления СЭВ.

#### ***Библиографический список***

1. Антропологический подход в профилактике психосоматических расстройств: учебно-методическое пособие / Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. 156 с.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009.
4. Лобанова А.В., Кондракова Э.В., Бурсова А.П. Эмоциональное выгорание педагога коррекционного образовательного учреждения // Современные научные исследования. 2014. Вып. 2.

5. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Инт-т психологии, РАН, 2005. 330 с.
6. Пашина А.Х. Опыт исследования эмоциональной сферы у сотрудников детского дома // Психологический журнал. 1995. № 2. С. 42–50.
7. Редина Т.В. Эмоциональное выгорание педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений. Научный потенциал: работы молодых ученых // Знание, понимание, умение. 2010. №1. С. 222–227.
8. Рукавишникова А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М.: РГБ, 2003.
9. Янданова Т.И. Психологический анализ самооценки учителя-дефектолога // Дефектология. 2001. № 2. С. 37–43.

## **ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНИКИ КАК СРЕДСТВО ПОМОЩИ В РЕШЕНИИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

*Г.А. Сорокина*

*Научный руководитель канд. психол. наук, доцент М.В. Сафонова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**О**дной из важнейших задач психологического консультирования и психологии вообще является решение конфликтов, тем более внутриличностных.

Одним из первых, кто заговорил про внутриличностный конфликт, был З. Фрейд. Выделив три структуры личности: «Оно», «Я» и «СверхЯ», ученый утверждал, что между аффективным, животным «Оно» и социальным, моральным «СверхЯ» всегда существуют противоречия, которые либо уравниваются «Я», либо переходят в невротические состояния.

Такие неопределенности, как Э. Фромм и К. Хорни, несколько видоизменили концепцию З. Фрейда. Они утверждали, что внутриличностный конфликт возникает в результате несоответствий между «Я-реальным» и «Я-идеальным». И еще многие психологи рассматривали проблему внутриличностного конфликта с точки зрения своей теории. И, кажется очевидным, что такую важную ступень развития – как подростковый возраст, проблема внутриличностных конфликтов затронула тоже.

К главным новообразованиям подросткового возраста, как известно, относят развитие сознания на уровне самосознания, развитие понятийного мышления и развитие «чувства взрослости» [1; 2; 5; 6; 7].

Самосознание проявляется у подростков открытием своего внутреннего мира, который по мере взросления, все более и более наполняясь, осознается подростком как нечто особенное. Л.С. Выготский акцентирует внимание не столько на результате, сколько на процессе развития самосознания. Следуя принципам теории интериоризации психических функций, он полагает, что

самосознание не вдруг открывается подростку (хотя субъективно именно так и может переживаться подростком), а проходит три качественные ступени в процессе онтогенеза: 1) первоначальные аффективные самоощущения ребенка; 2) наполнение этих аффектов смысловым содержанием со стороны окружающих помимо воли ребенка, который присваивает это смысловое содержание; 3) проявление самосознанием аффективно-смыслового содержания через внутреннюю рефлексю.

Анализируя содержание развития самосознания в подростковом возрасте, Л.С. Выготский выделяет несколько его направлений: 1) возникновение собственного образа, которое проходит много промежуточных ступеней от самого раннего возраста, начиная от наивного незнания себя, до богатого, углубленного знания; 2) познание себя извне вовнутрь: вначале дети познают только свое тело, затем им открывается мир собственных чувств и переживаний; 3) интегрирование образа Я: подросток все более и более начинает сознавать себя как единое целое; 4) отграничение собственного мира от мира других людей, что часто переживается подростками как чувство одиночества, покинутости; 5) развитие суждений о себе по морально-нравственным критериям; 6) «нарастание интериндивидуальной вариации»: открытие индивидуальных различий между индивидами [1, с. 229–230].

Внутренний мир предстает всем богатством своих сокровенных мыслей, чувств, исканий. У подростка возникает потребность в защите своего внутреннего мира, ограждении его от посягательств других людей. Не случайно подростковый возраст отмечается повышением уровня эгоцентризма, сосредоточенности на своем Я [4].

Понятийное мышление дает возможность анализировать, обобщать, строить умозаключения, видеть различия между явлениями. Собственно, благодаря понятийному мышлению и возможно выделение своего внутреннего мира, осознание его особенностей и отграничение от мира других людей, осознание различий между индивидами, «нарастание интериндивидуальной вариации».

«Чувство взрослости» часто определяется как стремление подростков подражать взрослым людям и выражается в желании выглядеть и вести себя по-взрослому. Мы не вполне согласны с такой трактовкой и склонны разделять точку зрения Д.И. Фельдштейна, считающего, что понятие «чувство взрослости» необходимо наполнить психологическим содержанием ... спорным является положение о том, что чувство взрослости проявляется у подростка в основном в желании подражать взрослым. С фактами, на которых основывается данное положение, мы действительно сталкиваемся достаточно часто ... но они лежат на поверхности, не к этому сводится психологическая сущность данного феномена» [8, с. 155].

Опыт консультативной практики дает основание полагать, что «чувство взрослости» подростка представляет собой достаточно сложное переживание, состоящее из нескольких новых для него чувств. Все они сопряжены с развитием сознания и понятийного мышления. Главное из этих новых для подростка

чувств – возникновение критического отношения к миру взрослых. И как следствие – развитие тревоги, часто переходящей в депрессивные состояния, из-за разочарования во взрослом мире и в мире в целом.

Рассматривая различные виды внутриличностных конфликтов, мы пришли к выводу, что применение экзистенциальных техник в консультировании может иметь большое значение и способствовать большей результативности консультативного процесса. Кроме этого, данные техники позволят установить особые доверительные отношения между психологом и клиентом, создадут условия для самораскрытия.

Некоторые экзистенциалисты-практики (как, например, И. Ялом [3]) считают, что экзистенциальный подход является динамической психотерапией. Это значит, что они признают наличие психодинамики индивида – взаимодействия внутри него сознательных и бессознательных сил и побуждений. Только в отличие от психоаналитического понимания динамики (как столкновение противоположных инстинктов эроса и танатоса) и неопрейдистского понимания психодинамики (как конфликта между развитием личности и стремлением к безопасности), экзистенциальный подход видит динамику совсем в другом. Экзистенциальная психология считает, что внутренний конфликт личности – в противостоянии человека и экзистенции, ее бытийных данностей (как то смерти, одиночества, свободы и бессмысленности). Другими словами, человек осознает эти непреходящие данности, испытывает тревогу и страх и формирует в итоге определенные защитные механизмы, помогающие ему оставаться на плаву.

Преодоление внутриличностного конфликта может быть конструктивным, когда через его контролируемое и регулируемое развитие достигается равновесие внутреннего мира личности, а также деструктивным, когда через стихийное развитие захватывается вся сфера психического мира личности, что и приводит либо к жизненному кризису, либо к развитию невротических реакций.

Готовность к возникновению внутриличностного конфликта формируют внешние факторы (условия жизнедеятельности), а способствуют или препятствуют его адекватному разрешению внутренние, таковыми являются психологические характеристики и свойства личности.

Обычно к внутренним факторам, способствующим преодолению противоречия, свойственного конкретному внутриличностному конфликту и конструктивному разрешению его в целом, относят: оптимистическую картину мира; развитость личностных качеств, необходимых для успешной социальной адаптации и личностного роста; реалистичность и дифференцированность временной перспективы; сформированную потребность в самореализации; умение ставить и корректировать цели самореализации; способность принимать новые ценности и установки, гибкую и динамичную систему ценностей; способность к выработыванию эффективных способов достижения целей, к самоанализу и самосознанию; развитые рефлексивные навыки; навыки саморегуляции неблагоприятных эмоциональных состояний; навыки вариативности решения проблемных ситуаций.

Развитие этих качеств личности во многом способствует предупреждению возникновения внутриличностных конфликтов. Неблагоприятно влияют на преодоление внутриличностного конфликта такие личностные свойства, как замкнутость, эмоциональная неустойчивость, робость, тревожность, низкий самоконтроль.

При преодолении внутриличностного конфликта возможно использовать различные приемы приспособления к данному виду конфликта.

Когнитивные приемы приспособления к ситуации внутриличностного конфликта:

1) позитивное истолкование и нахождение в данной ситуации позитивных моментов;

2) ролевое поведение, когда принимается определенная роль и поведение строится в соответствии с ней, а в итоге промахи приписываются роли, а не относятся к себе;

3) идентификация личности с людьми более удачливыми, с мощными организациями и объединениями.

Эмоциональные приемы приспособления:

1) отказ от сомнительных ситуаций, которые, по мнению субъекта, влекут за собой проблемы, приводящие к негативным эмоциональным переживаниям;

2) фокусирование на эмоциях, т. е. борьба со своими негативными эмоциями и болезненными ощущениями, а не с проблемой, вызвавшей их.

Конструктивными можно назвать следующие психологические техники и приемы:

«Фантазии о будущем». Цепочка вопросов: Когда проблема может разрешиться? Что может этому способствовать? Пофантазируйте: если бы мы встретились тогда, когда у вас уже все было в порядке, что бы вы ответили на вопрос: «Что вам помогло? Что еще могло бы вам помочь?».

«Опора на прогресс». Был ли в последнее время такой период, когда проблема исчезала или значительно уменьшилась? Как вы думаете, почему? Что этому способствовало? Что мы все могли бы сделать, чтобы закрепить эти механизмы?

«Проблема как решение». Чему может научить вас эта проблема? Чем она может быть полезна для вас?

Доказали на практике свою эффективность следующие технологии преодоления внутриличностного конфликта: формулировка желаемого результата; продуцирование альтернативных путей разрешения внутреннего конфликта; оценка преимуществ и недостатков альтернатив.

Кроме того, способствуют конструктивному преодолению внутриличностного конфликта следующие преобразующие стратегии:

1) «сравнение, идущее вниз», когда субъект сравнивает себя с людьми, находящимися в еще более незавидном положении;

2) «идущее вверх сравнение», когда субъект вспоминает о своих успехах в других областях;

3) «предвосхищение печали», позволяющее подготовиться к возможным нелегким испытаниям;

4) «антиципирующее совладание», когда субъект вырабатывает стратегию, основным девизом которой является – «Надейся на лучшее, но готовься к худшему», тем самым предвосхищает психотравмирующие ситуации, собственные эмоциональные феномены [7, с.199].

В.Д. Менделевич и С.Л. Соловьева показали, что гармоничные характерологические черты и свойства личности, а также неврозустойчивость способны формироваться лишь в случае использования таких принципов антиципационного совладания, как:

а) отказ от претензий («мне никто ничего не должен»);

б) отказ от однозначности (при истолковании происходящих событий – «это может значить все что угодно»);

в) отказ от фатальности (при истолковании будущих событий – «все возможно»);

г) выработка стратегии «антиципирующего совладания» и «предвосхищающей печали» взамен «предвосхищающей радости» [10].

Техника столкновения с ограничениями реальности также достаточно актуальна в консультировании по вопросам профессионального развития. Поскольку в жизни любого человека периодически возникают объективно неблагоприятные ситуации, эта техника направлена на изменение точки зрения человека. Такое изменение имеет несколько разновидностей.

Во-первых, психолог может помочь определить те жизненные сферы, на которые клиент в силах продолжать влиять, несмотря на возникшие ограничения.

Во-вторых, психолог может изменить существующую установку по отношению к тем ограничениям, которые изменить нельзя. Речь идет как о принятии существующей в жизни несправедливости, так и о рефрейминге по типу «если не можешь поменять ситуацию, поменяй свое отношение к ней».

Техника противостояния экзистенциальной вине. В экзистенциальной психотерапии одной из функций тревоги считается призыв к совести. А одним из источников тревоги является вина, обусловленная неудачной реализацией потенциала. Так, например, неосознанно выбрав учебное заведение (за компанию, по желанию родителей и т.д.), молодой человек в процессе обучения может столкнуться с отсутствием желания учиться на эту профессию дальше, а тем более, строить карьеру. Можно выделить несколько путей развития ситуации, но самая неблагоприятная будет заключаться в том, что человек может уйти в состояние депрессии, пойдет работать по нелюбимой профессии, всю жизнь, виня в этом себя или свое окружение, испытывая постоянный дискомфорт и, возможно, нанося вред другим. Важно, чтобы человек сохранял и развивал в себе чувство «гибкости», ответственности за свою жизнь – «не жизнь диктует мне правила, я ее создаю». Какая бы трудная ситуация не встречалась на пути, человеку нужно учиться изменять свои стереотипы, находить новые пути развития и достижения своих целей.

Техника фасилитации принятия решений состоит в том, что экзистенциальные психологи побуждают клиентов осознавать, что каждому действию предшествует решение. Поскольку при принятии решения исключаются альтернативы, решения – это своего рода пограничные ситуации, в которых люди создают себя сами. Многие люди парализуют свою способность принимать решения посредством вопросов, начинающихся со слов «Да, но...» или «Что, если...» (например, «Что, если я потеряю работу и не смогу найти другую?»). Психологи могут помогать клиентам исследовать разветвления каждого вопроса «что, если...» и анализировать чувства, которые индуцируются этими вопросами. Психологи могут побуждать клиентов активно принимать решения таким образом, что принятие решения будет способствовать активизации у них собственной силы и ресурсов.

Техника «Линия жизни» позволит человеку, обратившемуся к психологу, определить свое настоящее положение в жизненном и карьерном ландшафте. Поможет проанализировать свой профессиональный путь, выявить препятствия, наметить цели для дальнейшего развития [9].

Подводя итоги, можно резюмировать, что экзистенциальный подход в консультировании требует длительной и кропотливой работы психолога или психотерапевта (это связано с глубиной проблем, с которыми он имеет дело).

С другой стороны, успешная экзистенциальная психотерапия позволяет значительно повысить уровень осознанности жизни, встретиться с такими глубинными данностями человеческого существования, как конечность и бессмысленность существования, одиночество, личная свобода. Работа с глубокими уровнями человеческой психики дает достаточно устойчивый результат терапии.

#### *Библиографический список*

1. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», «Академия Ко», 1998. 240 с. (Серия: «Игра, обучение, развитие, развлечение»).
2. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 45–53.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М., 1996. 472 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М: Ось-89, 2000. 224 с.
5. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. М., 1981. С. 122–139.
6. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. С. 17–19.
7. Глассер У. Консультирование реальностью. М., 1989.
8. Горнякова М.В. Образовательный запрос: специфика проблематики и возможности решения в рамках психологического консультирования» // Молодежь и наука: реальность и будущее: материалы IV Международной научно-практической конференции / Невиномысский институт экономики и управления, 2011.

9. Горшкова Е.Г. Управление карьерой: руководство по ловле золотых рыбок. СПб.: Речь, 2007. 206 с.
10. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М.: Класс, 1994.

## **ОСОБЕННОСТИ САМОПРИНЯТИЯ ПОДРОСТКАМИ СВОЕГО ТЕЛА**

***О.В. Сулейманова***

*Научный руководитель канд. психол. наук, доцент М.В. Сафонова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**П**одростковый возраст – это самый трудный и самый сложный из всех возрастов, представляющий собой период становления личности. Наиболее важным отличительным признаком этого периода являются фундаментальные изменения, происходящие в сфере самосознания подростка, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. При этом в процессе формирования самосознания подростка происходит не только становление духовного мира и мировоззрения, осознание и обогащение качеств личности, но и овладение собственным телом, дальнейшее формирование образа тела – представления об особенностях, структуре и границах его как физического объекта, представлений о его возможностях.

Проблема образа Я значима с позиций общей, возрастной и специальной психологии. Образ Я как базовый компонент Я-концепции лежит в основе формирования самооценок и феномена самопринятия, изначально определяет субъективное восприятие внешних факторов и формы поведения личности. Иными словами, адекватно сформированный, зрелый образ Я представляется как один из главных факторов становления субъектности личности, которая ведет к самореализации человека в жизни. При нормальном психическом развитии подростка и благоприятных воспитательных воздействиях образ Я формируется стихийно.

Многие исследователи образа тела отмечают подростковый возраст как период интенсивного изменения схемы тела и образа тела (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, И.А. Слободянюк, Е.Т. Соколова, М.О. Мдивани, Р. Бернс и др.).

С целью выявления уровня сформированности позитивного образа тела у подростков нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ СОШ № 9 г. Дивногорска. Общая выборка составила 44 человека (учащиеся 8 и 9 классов).

Для определения общего уровня сформированности позитивного образа тела нами были определены критерии: осознание (образ физического Я), принятие / непринятие своей телесности, хронические энергетические телесные блокировки, возникающие на физическом уровне (табл.)

## Критерии и уровни сформированности позитивного образа тела у подростков

Критерии	Уровни			Методики
	Низкий	Средний	Высокий	
Осознание (образ физического Я)	Заниженная / завышенная самооценка, высокий уровень тревожности, присутствуют страхи, агрессивность	Завышенная самооценка, средний уровень тревожности, присутствуют страхи, агрессивное поведение не наблюдается	Адекватная самооценка, отсутствует тревожность и страхи, агрессивность не наблюдается	«Методика свободного самоописания»; «Шкала уровня удовлетворенности собственным телом»
Принятие своей телесности	Полное неудовлетворение своей телесностью (красный цвет)	Частичное принятие / непринятие своей телесности	Принятие своей телесности	«Тест цветоуказаний на неудовлетворенность собственным телом»; Методика исследования самоотношения
Хронические энергетические телесные блокировки, возникающие на физическом уровне	Явно выраженные (хронические) телесные блокировки	Единичные случаи проявления телесных блокировок	Отсутствие блокировок	Наблюдение (протоязык)

Для выявления уровня сформированности позитивного образа тела мы использовали следующие методики.

1. «Методика свободного самоописания». Данная методика имеет широкую область применения, в том числе, и как диагностический инструмент при наблюдении за подростками с девиантным поведением, что отвечает интересам данной работы. Эффективность методики зависит от адекватной постановки задачи диагностики: в данной работе мы изучаем с ее помощью образ Я, обращая внимание на компонент физическое Я.

2. «Тест цветоуказаний на неудовлетворенность собственным телом» предназначен для оценки уровня удовлетворенности (неудовлетворенности) своим телом. Невербальная методика опубликована О. Вулей и С. Роллом в 1991 г.

3. Шкала уровня удовлетворенности собственным телом (О.А. Скугаревский) представляет собой опросник (состоит из 16 пунктов-утверждений), направленный на диагностику недовольства собственным телом.

4. Методика исследования самоотношения (С.Р. Пантеев, 1993) предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

5. Наблюдение за телесными блокировками. Внимание уделялось следующим показателям телесного поведения:

- особенность положения тела (закрытая или открытая поза, расположение);
- мимические особенности (расположение бровей, форма рта – ухмылка, зажатие, особенность взгляда – туманный или ясный, движение носом и т.д.);
- жестикуляционные средства (касание руками лица; прикрывание рта; прикосновение к носу; потирание глаз; оттягивание воротника);
- темп речи (интонация, скорость речи);
- невротические расстройства (глазной тик, переключивание предметов, щелканье пальцами, скручивание одежды, «хихиканье» и т.д.);
- специфика черт в стиле одежды (неформальный стиль, пирсинг, татуировки, соответствие стиля);
- наличие зажимов (руки в закрытом положении, скрещивание ног, сутулость и т.д.);
- ловкость и уверенность в исполнении телодвижения.

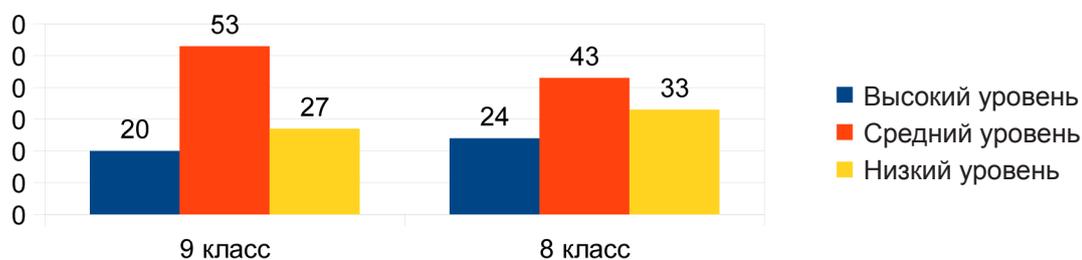


Рис. 1. Соотношение учащихся экспериментальной и контрольной группы по степени осознания образа физического Я (распределение в %)

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что в группе подростков восьмого класса по критерию «Осознание образа физического Я» получены следующие результаты: не все учащиеся адекватно выразили свою самооценку, свое отношение к себе, однако, большинство участников продемонстрировали средний уровень принятия физического образа. У подростков с низким уровнем отмечена заниженная самооценка. Участники данной группы признают, что стесняются своего образа, стараются не привлекать внимания к своей внешности, некоторые голодают, чтобы изменить свое тело.

В экспериментальной группе ученики 9 класса демонстрируют зачастую адекватную самооценку, умеют принимать себя и понимают свой образ тела (рис. 1).

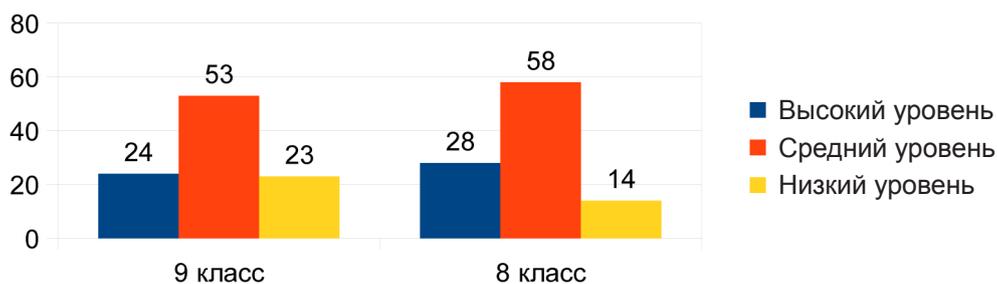


Рис. 2. Соотношение учащихся экспериментальной и контрольной группы по принятию своей телесности (распределение в %)

По критерию «Принятие своей телесности» мы исследовали собственное отношение подростка к своему образу и телу. Дело в том, что во время пубертатного периода тело подростка, отношение к нему, претерпевает изменения, которые несут значимые преобразования в личности самого подростка. И когда случается так, что свой образ не принимается, хочется его изменить или если бы была возможность образ своего тела сменить, подросток бы это сделал. Однако наша цель в ходе консультирования – научить свой образ принимать, любить и гордиться им.

Результаты данной методики мы оценивали по уровням и получили: в восьмом классе: 24 % – высокий уровень; 31 % – средний уровень; 45 % – низкий уровень (рис. 2) Это значит, что данный критерий в большинстве случаев находится на среднем и низком уровне развития и, по возможности, нуждается в коррекции. Несмотря на то, что в данной группе преобладает средний уровень принятия своего тела и образа, нужно отметить, что слишком велико различие между уровнями. Этот возраст можно оценить как наиболее ответственный для всего последующего развития. В этот период происходит биологическое созревание организма с соответствующими нервными, эндокринными сдвигами. Это обнажает слабые стороны личности подростка, делает его особенно уязвимым и податливым в отношении неблагоприятных влияний среды. Поэтому, стараясь хоть как-то себя обезопасить, создать комфортную обстановку, подросток начинает искать «свое место», подвергая тело изменениям, трансформациям, или закрывая себя от окружающего мира.

Ученики 9 класса умеют владеть своим телом, позы их незамкнуты, тело раскрепощено, создается ощущение того, что им комфортно в своем теле, это подтверждает и исследование.

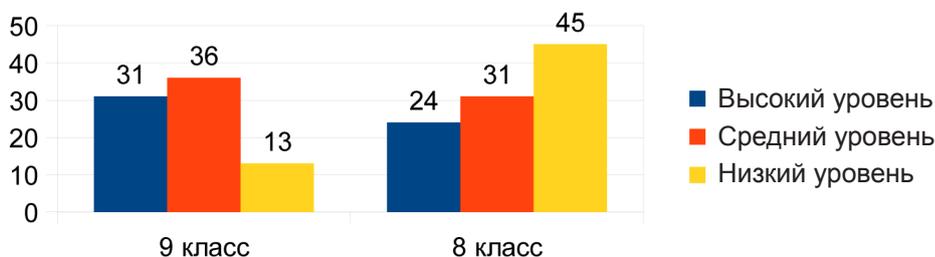


Рис. 3. Соотношение учащихся экспериментальной и контрольной группы по уровню телесных блокировок (распределение в %)

По критерию «Хронические энергетические телесные блокировки, возникающие на физическом уровне» мы выяснили, что в восьмом классе 24 % учеников не используют телесные зажимы и чувствуют себя комфортно, 31 % учащихся хоть и выражают свои беспокойства с помощью языка тела, однако могут себя контролировать и останавливать; 45 % подростков продемонстрировали навязчивые движения: они то и дело грызут авторучку, щелкают пальцами, трут ладони, не смотрят в глаза. Это и неудивительно, потому что при наличии телесного напряжения, неуверенности в своих действиях тело не слушается, тратит свою энергию на защиту от окружающей среды, она кажется подростку опасной. Ученики девятого класса, в силу своего мышечного тонуса, спокойно себя ведут, ин-

тенсивно выполняют задания и не чувствуют дискомфорта во владении своим телом, исключение составляют ребята, которые находятся на этапе развития и становления личности.

Таким образом, общий результат по всем методикам показал, что сформированность позитивного образа тела у подростков находится на низком и среднем уровнях развития, что свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по развитию принятия образа тела на этапе формирующего эксперимента. Результаты исследования дали основу для организации встреч в рамках группового консультирования, направленных на помощь подросткам в принятии собственного тела.

## **К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ЧЕЛОВЕКА К ОПРЕДЕЛЕННОЙ ПРОФЕССИИ**

*Т.В. Тихонович*

*Научный руководитель кандидат психологических наук, доцент М.В. Сафонова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**Н**а современном этапе развития нашего общества актуальны вопросы об инновационном (преобразовательном) потенциале человека – как по отношению к окружающей действительности, так и самому себе. Большинство из них, особенно те вопросы, которые касаются преобразующей деятельности человека, направленной на самого себя, непосредственно обращены к науке психологии.

Категория «жизненного самоосуществления человека» – это не рядовая проблема психологической науки. Совокупность понятий «самореализация», «самоактуализация», «самодетерминация», «самоопределение», «самоидентичность», а также их система, представленная в трудах отечественных ученых, не позволяет полностью раскрыть понятие «жизненное самоосуществление».

В понятийном аппарате психологии, которая вынесла в постнеклассицизм многообразие категорий, описывающих различные проявления «самости» человека, понятие «жизненное самоосуществление» является предельно общей категорией, представленной через совокупность всех данных понятий и носящей полидисциплинарный характер.

Проблема успешности становления профессиональной идентичности педагога является актуальной в настоящее время, что позволяет определить цель статьи: оформление собственной позиции в сфере научных знаний относительно понятия «самоосуществления личности» в процессе профессионального развития.

Рассмотрение проблемы самоосуществления человека в философии и философской антропологии состоялось раньше, чем в психологии, однако фиксация человековедческих проблем есть обозначение вектора развития науки, переживающей «антропологический поворот» (В.И. Слободчиков, 1998), ведущий «от саморегуляции личности к самоорганизации человека» (В.Е. Ключко, 2007), что

позволило раскрыть данную категорию и показать проявления самости человека как форм его жизненного самоосуществления.

Хронологическое развитие взглядов философов, психологов, общественных деятелей на проблему «жизненного самоосуществления» представлено ниже в табл.

Таблица

Временной период	Школа философии, психологии	Персоналии	Понятийные единицы
1	2	3	4
IV–III в. д.н.э.	Античная философия	Аристотель, Платон	«Осуществленность»
IV в. д.н.э. – II в. н.э.	Даосизм		«Дао»
XVIII – XIX в.	Немецкая классическая философия: учение свободы	И.Г. Фихте (основатель направления философии «субъективный идеализм»)	«Свобода», «определять себя», «абсолютное Я», «Я бесконечное», «эмпирическое Я», «самотождественность»
XVIII – XIX вв.	Немецкая классическая философия.	Г. Гегель	«Принцип Абсолюта», «становление из потенциального состояния в актуальное», «самоосознание»
Начало XX в.	Экзистенциально-феноменологическое направление философии	Х. Ортега-и-Гассет	«Проект собственного Я»
Начало XX в.	Русская философия начала XX в.	Н. Бердяев	«Свобода человека», «судьба человека», «смысл существования», «цель существования», «личность человека»
		М.М. Бахтин	«Личная вневходимость людей относительно друг друга»
		А.А. Ухтомский	«Хронотоп»
Середина XX в.	Гуманистическая психология	Ш. Бюллер	«Жизненное самоосуществление», «Интенция», «жизненный путь», «фазы жизненного пути»
		А. Маслоу К. Роджерс	«Самореализация»
Середина XX в.	Последователь идей философии марксизма	Дьёрдь (Георг) Бернат Лукач Сегедский	«Самоосуществление личности», «надличное»
Середина XX в.	Экзистенциальное направление философии	М. Хайдеггер	«Экзистенция», «бытие в возможности»
		Ж.-П. Сартр	«Экзистенция», «человек проект», «обретение своей сущности», «перманентное становление»
Конец XX в.	Советская философия, философия сознания	М.К. Мамардашвили	«Самореализация», «исполненность в качестве человека»

1	2	3	4
Конец XX в.	Этический рационализм, Теория самодетерминации	Алан Гьюирт, Р.М. Райан, Э.Л. Деси	«Self-fulfillment», «самодетерминация»
Конец XX в.	Отечественная психология	А.К. Маркова	«Профессия», «личностная самореализация»
Начало XXI в.	Отечественная психология	Л.Н. Ожигова	«Самоактуализация», «стратегии профессионализации», «профессиональная роль», «гендерная роль», «профессиональное становление»
Начало XXI в.	Отечественная психология	Н.Н. Радул	«Профессионально-личностная гармония»
Начало XXI в.	Отечественная психология	И.А. Акиндинова	«Самоактуализация», «социальный престиж», «механизмы самореализации»
Начало XXI в.	Современная отечественная психология	Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, Л.А. Коростылева, И.О. Логинова	«Жизненное самоосуществление»
Начало XXI в.	Современная отечественная психология	Е.Ф. Яценко	«Самоактуализация», «саморазвитие», «самосовершенствование»
Начало XXI в.	Современная отечественная психология	М.А. Фризен	«Самореализация», «самоактуализация», «самоосуществление», «саморазвитие», «самопостроение», «Самоэффективность», «саморазвитие»
Начало XXI в.	Современная отечественная психология	И.С. Рыбина	«Нравственность», «профессиональная самореализация», «жизненное пространство человека», «личностное становление», «личностный смысл»
Начало XXI в.	Современная отечественная психология	Е.В. Киенко И.С. Морозова	«Трудовая деятельность», «самореализация», «самоосуществление», «психологические условия»

Проанализировав подходы различных авторов к пониманию понятия «самоосуществление», мы рассматриваем «самоосуществление» как категорию междисциплинарного знания на стыке наук: философии, психологии, педагогики, культурологии.

Проанализировав философские подходы к категории самоосуществления, выделяем смысл данного понятия, как не только активность человека, направленная на достижение чего-либо, а, прежде всего, осуществление себя, движение к себе настоящему.

Присоединяемся к позициям Э.В. Галажинского, В.Е. Клочко, Л.А. Коростылевой, И.О. Логиновой и рассматриваем самоосуществление как интегральное понятие.

В современной психологии в категории *самоосуществление* выделяются следующие переменные: самоактуализационный потенциал, мотивация достижения успеха – избегания неудачи, ригидность, рефлексивное отношение к себе, к событиям жизни, к жизненному пространству, степень свободы человека.

Самоосуществление, на наш взгляд, выступает как сознательный процесс самосовершенствования с целью самореализации на основе внутренней направленности и внешних влияний.

Мы понимаем, что анализ понятия «самоосуществления» возможен в рамках деятельностного подхода, а в частности – в рамках профессиональной деятельности.

Развитие личности в профессии проходит пять стадий, согласно Э.Ф. Зеер:

1) «оптация» (лат. *optatio* – желание, выбор) – формирование личных намерений, осознанный выбор профессии с учетом индивидуально-психологических особенностей;

2) «профессиональная подготовка» – формирование профессиональной направленности и системы профессиональных знаний, умений и навыков, приобретение опыта теоретического и практического решения профессиональных ситуаций и задач;

3) «профессиональная адаптация» – вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование личностных и профессиональных качеств, опыт самостоятельного выполнения профессиональной деятельности;

4) «профессионализация» – формирование профессиональной позиции, интеграция личностных и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые профессионально значимые образования, квалифицированное выполнение профессиональной деятельности;

5) «профессиональное мастерство» – полная реализация, самоосуществление личности в профессиональной деятельности (творчески-креативный принцип, метод) на основе подвижных интегральных психологических новообразований [8, с. 5–6].

Таким образом, если специальным образом организовывать деятельность субъектов в рамках подготовки к профессиональной деятельности, а также в рамках ее реализации, можно влиять на эффективность самоосуществления.

На всех этапах профессионального образования в области педагогики необходима определенная инстанция, задающая рамки самоосуществления личности, однако от уровня развития педагогической компетентности обучающегося зависит, где расположена данная инстанция – во вне или в структуре личности самого развивающегося профессионала.

Анализ исследований В.Ф. Буйленко по этой проблеме позволил выделить следующие группы показателей профессионализма личности и деятельности работника социальной сферы: показатели объективного и субъективного характера, процессуально-результативные показатели, нормативно-этические показатели, показатели наличного базиса, прогностические показатели, показатели профессиональной обучаемости, показатели социальной активности и конкуренто-

способности профессии в обществе, технологические показатели, показатели инновационного характера. Все названные группы показателей профессионализма взаимно дополняют друг друга [5].

Педагог должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и общекультурными. Общекультурные компетенции позволяют педагогу быть конкурентоспособным и востребованным в профессии, успешно реализовывать себя в различных сферах деятельности.

Е.П. Валюх, В.Н. Валюх, И.В. Василькевич, Г.Ю. Ионычев выделяют пять основных общекультурных компетенций, способствующих освоению культуротворческого опыта человечества и созданию на данной основе целостной системы условий для социокультурного развития будущего педагога и реализации его профессиональной задачи: креативность, эмпатичность, социальную ответственность, культуру общения, ориентацию на культурные ценности [6, с. 52–56].

Выстраивая модель самоосуществления личности педагога в профессии, будем рассматривать вышеуказанные показатели профессионализма и общекультурные компетенции как системные характеристики.

Понимаем, что необходимо еще раз акцентировать свое внимание на требованиях современности к личности педагога, проанализировать проблемы в практике и предложить модели самоосуществления личности современного педагога.

#### *Библиографический список*

1. Алонцева А.И. «Самоосуществление личности в юношеском возрасте», «Вектор науки ТГУ. 3(6)». 2011.
2. Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе*. М., 1976.
3. Бахтин М.М. *Литературно-критические статьи*. М., 1986.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство, 1979.
5. Буйленко В.Ф. *Туризм*. Ростов-н/Д: Феникс, 2008. 416 с.
6. Валюх Е.П., Валюх В.Н., Василькевич И.В., Ионычев Г.Ю. «Перечень общекультурных компетенций выпускника Педагогического университета» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева 2014. № 1 [27]. С. 52–56.
7. Гайденок П.П. *Научная рациональность и философский разум*. М.: Прогресс-Традиция, 2003.
8. Зеер Э.Ф. «Психология профессионального образования»: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 480 с.
9. Земляной С.Н. Доброта как эсхатологическая категория. 1-я и 2-я этики в переписке Георга Лукача и Пауля Эрнста // *Этическая мысль*. М.: ИФ РАН. 2002. Вып. 3.
10. Зинченко В.П. *Мысль и слово Густава Шпета*. М.: УРАО, 2000.
11. Казакова Т.В. Философский анализ генезиса самоосуществления человека. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2009. № 1 (2). С. 51–54.
12. Киенко Е.В., Морозова И.С. «Специфика самореализации личности в профессиональной деятельности» // Вестник КемГУ. 2010. № 3 (41). С. 72–74.
13. Психологический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. / авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. Ростов н/Д: Феникс, 2004. С. 327–332.

14. Леонтьев Д.А. «Что такое экзистенциальная психология? // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии» / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997.
15. Логинова И.О. Хронотопические характеристики жизненного самоосуществления человека // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7 (19).
16. Логинова И.О. Психология жизненного самоосуществления. М.: Изд-во СГУ, 2009;
17. Логинова И.О. автореф. дис. ... д-ра психол. наук Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст: Томск, 2010.
18. Мамардашвили М.К. «Психологическая топология пути» (М. Пруст «В поисках утраченного времени»). СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 1997.
19. Мамардашвили М.К. Необходимость себя // Лекции. Статьи. Философские заметки / под общ. ред. Ю.П. Сенокосова. М.: Лабиринт, 1996. С. 12.
20. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии: в 2-х т.» –М., 1989. –Т.2;
21. Рыбина И.С. Самореализация, нравственность и профессиональное становление личности: педагогический аспект проблемных точек соприкосновения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 167–171.
22. Степанов А.В., Пигарева К.Д. Акмеологический аспект самоосуществления личности, 2015 г. ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург.
23. Фихте И.Г. Сочинения в 2-х томах / сост. и примеч. В. Волжского. СПб.: Мифрил, 1993.
24. Фризен М.А. Феномен саморазвития в проблемном поле современной психологии // Весник КРАУНЦ. № 1 (21) 2013. Серия «Гуманитарные науки»
25. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2010. 607 с.
26. Цырева Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
27. Яценко Е.Ф. «Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2006. 48 с.
28. Ortega y Gasset J. Historia comosistema // Obras Completas Revista de Occidente. Madrid, 1947–1969. T. VI.

## **РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ**

*Н.С. Черданцева*

*Научный руководитель кандидат психологических наук, доцент М.В. Сафонова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**В** современных условиях развития образования актуальными являются вопросы, делающие акцент на развитие позитивного отношения к себе младших школьников в образовательной среде как основы психологически здоровой и благополучной личности. В современном обществе существует потребность в зре-

лых, рефлексизирующих личностях, которые могут осознавать самого себя адекватно и продуманно. Отношение к себе в контексте начального этапа школьной социализации ребенка является основой в формировании его мировоззрения, самосознания, ценностных ориентаций. В младшем школьном возрасте особенно важным является развитие позитивного отношения к себе младшего школьника, которое происходит в процессе художественно-творческой деятельности.

В современный мир внедряется большое количество инноваций. Это показатель того, что активизировать процесс получения и приобретения знаний можно при использовании новых нетрадиционных средств. Считается, что именно та стратегия учителя наиболее удачна, при которой учебно-познавательная атмосфера создается при использовании новых технологий обучения [2].

Нетрадиционные техники рисования – это техники на раскрытие правостороннего мышления. Упражнения, направленные на умения отходить от стандарта, плюс базовые навыки. Но их отличие заключается в том, что они тренируют не только стандартный набор базовых навыков, но и дают возможность расширить круг умений. Данные техники помогают сделать урок эмоционально богаче, развивают у учащихся воображение и фантазию, чего так не хватает нашей молодежи [3].

Мы провели исследование в группе младших школьников МБОУ СОШ № 6 г. Ужура, которое показало, что у учащихся недостаточно сформировано положительное отношение к себе. На основании результатов констатирующего эксперимента нами был спланирован формирующий эксперимент. В экспериментальную группу вошло 12 учащихся: пять детей с низким уровнем развития позитивного отношения к себе, шесть человек со средним уровнем и один человек с высоким уровнем развития позитивного отношения к себе. Аналогичным способом была скомплектована контрольная группа.

Далее была разработана и апробирована программа, представляющая собой индивидуальную и коллективную работу с использованием нетрадиционных техник рисования. Оптимальной формой работы с детьми являются индивидуальные и групповые занятия. Такая организация позволяет создать благоприятную атмосферу для формирования позитивного отношения к себе, представлений о себе, самораскрытия, позитивного настроения и активного вовлечения в работу каждого из учащихся.

Программа представляет собой индивидуальную и коллективную работу с использованием нетрадиционных техник рисования, так как использование их на уроках изобразительного искусства позволяет повысить интерес к изобразительной деятельности, вызвать положительный эмоциональный отклик, развивать художественно-творческие способности ребенка.

Прежде чем реализовывать программу формирующего эксперимента, мы познакомили с ней учителя, а также, выступив на родительском собрании, получили согласие родителей на участие ребенка в групповых уроках.

С самого начала уроков нам удалось заинтересовать детей и вовлечь в работу группы. Все участники группы с удовольствием посещали уроки изобрази-

тельной деятельности. Конечно, на разных этапах работы нам приходилось сталкиваться с рядом проблем, которые приходилось решать незамедлительно. Наиболее сложным моментом оказалось принятие правил групповой работы, в ходе уроков возникали проблемы нарушения дисциплины.

Учащиеся активно включались в работу. На первом уроке мы придумали ритуал прощания. В конце каждого урока мы проводили рефлексию. Некоторым детям поначалу было сложно высказываться, так как это обусловлено как возрастными, так и индивидуальными особенностями детей этого возраста. К концу уроков школьники свободно высказывали свое мнение, процесс слушания участниками друг друга во время рефлексии организовать было не сложно.

Знакомство детей с нетрадиционными техниками рисования мы начали с наиболее простых и доступных. Это рисование пальчиками, ладонью. Затем знакомили детей с более сложными техниками: рисование мыльными пузырями, восковыми мелками и акварелью, поролоном, кляксография, пластилиновая живопись, набрызг, выдувание и другие. Программа предусматривает преподавание материала по «восходящей спирали», т. е. периодическое возвращение к определенным темам на более высоком и сложном уровне. Все задания соответствуют по сложности детям данного возраста. Изучение каждой темы завершалось изготовлением изделия.

Особенно детям понравились такие техники рисования, как «Монотипия» и «Кляксография», которые позволили им настроиться на работу, почувствовать веру в себя, дать волю фантазии, эмоциям.

Достаточно продуктивной оказалась коллективная работа «Цветные сны» в технике набрызг и «Салют» в технике граттаж. В процессе работы учащиеся активно обсуждали план выполнения изделия, определяли ответственных за тот или иной участок работы, выбирали верное цветовое сочетание.

На протяжении уроков мы отметили, что у детей возрос интерес к нетрадиционным техникам рисования. Некоторые школьники стали творчески всматриваться в окружающий мир, проявлять творчество, фантазию, реализовать свой замысел и самостоятельно находить средства для воплощения. Рисунки детей стали интереснее, содержательнее, замысел богаче. При работе с нетрадиционными техниками рисования мы заметили, что некоторые ученики обрели уверенность в себе, робкие дети преодолели боязнь чистого листа бумаги, боязнь не справиться с рисованием, такое рисование вызывает радостное настроение.

Положительным результатом в своей работе мы считаем участие детей в конкурсах и выставках различного уровня. Одним из важных средств поощрения и развития изобразительного творчества детей стала итоговая выставка работ учащихся. Она очень порадовала детей и их родителей.

В целом уроки прошли успешно, дети получили возможность раскрыть себя, узнали о своих сильных и слабых сторонах.

После реализации программы формирующего эксперимента нами был проведен повторный срез, направленный на анализ динамики уровня развития позитивного отношения к себе младшего школьника в процессе занятий изобра-

зительной деятельностью с использованием нетрадиционных техник рисования. В работе были использованы методики, аналогичные первому срезу.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что после проведения эксперимента в экспериментальной группе детей произошли значительные изменения в уровнях развития позитивного отношения к себе. Количество детей, имеющих неадекватно позитивное отношение к себе, снизилось как среди мальчиков (20 % – до, 16 % – после), так и среди девочек (8 % – до и 2 % – после). Количество детей, имеющих позитивное отношение к себе, в экспериментальной группе до формирующего эксперимента составляло 69 % учащихся (33 % девочек и 36 % мальчиков соответственно). После их количество возросло до 82 % (42 % девочек и 40 % мальчиков соответственно). Что касается количества детей с принятием себя, то отметим, что количество детей в экспериментальной группе снизилось среди девочек (с 3 % до 0 %). Среди мальчиков эту тенденцию мы не заметили. Таким образом, после окончания формирующего эксперимента большинство детей экспериментальной группы показывают более высокий уровень развития позитивного отношения к себе: у них дифференцированный образ Я, преимущественно адекватная самооценка, уверенное поведение.

В контрольной группе также прослеживаются незначительные положительные изменения в динамике (69 % – до и 77 % – после). Однако она характерна только для мальчиков (36 % – до и 42 % – после). У девочек динамика развития не ощутима – 33 % – до и 35 % – после. В целом уровни развития позитивного отношения к себе у детей контрольной группы практически не изменились.

Результаты исследования показали, что внедренная нами программа групповых занятий с использованием нетрадиционных техник рисования на уроках изобразительной деятельности является эффективным средством развития позитивного отношения к себе у младших школьников, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

#### *Библиографический список*

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1998.
2. Никологорская О.А. Волшебные краски. М. АСТ-Пресс, 1997.
3. Стеганцева Т.А., Аликин И.А. Психолого-педагогическое исследование. Методы организации, проведения и анализа. Красноярск: РИО СИБУП, 2005. 78 с.
4. Фатеева А.А. Рисуем без кисточки / худ. А.А. Селиванов. Ярославль: Академия развития, 2009. 96 с.
5. Фролова Г.Д. Нетрадиционные техники на уроках ИЗО. URL: [http:// festival. 1 september.ru/ articles/ 501574](http://festival.1september.ru/articles/501574) )
6. Цквитария Т. Нетрадиционные техники рисования. М.: Сфера. 2011. 128 с.

## Раздел 2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

---

### К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА

*И.А. Аверина*

*Научный руководитель кандидат педагогических, доцент Н.В. Кулакова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**К** числу важнейших задач, поставленных обществом перед начальным звеном школы, относится повышение уровня практической подготовки учащихся.

Проблема развития речи младших школьников является одной из самых актуальных в современной методике в начальных классах, поскольку речь является основой всякой умственной деятельности и средством человеческого общения (коммуникации).

В трудах Я.А. Каменского, Ж.Ж. Руссо, Б.Г. Ананьева, В.Г. Белинского, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, М.В. Ломоносова, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, К.Д. Ушинского и др. всесторонне рассматривалась роль речи в развитии ребенка [3].

Различают четыре вида речевых умений: 1) умение говорить, т. е. излагать свои мысли в устной форме; 2) умение аудировать, т. е. понимать речь в ее звуковом оформлении; 3) умение излагать свои мысли в письменной форме; 4) умение читать, т. е. понимать речь в ее графическом изображении.

Чтобы проверить уровень развития речевых умений учащихся третьих классов, мы провели эксперимент на базе Ивановской СОШ № 2 с. Ивановка в марте 2016 г. В исследовании принимали участие 12 человек из 3 «А» класса и 13 – из 3 «Б» класса. Констатирующий этап эксперимента состоял из трех заданий. Ответы учащихся оценивались по десятибалльной шкале и заносились в протоколы исследования связной речи.

При проведении исследования были использованы методики:

1. Определение понятий.
2. Выяснение пассивного словарного запаса.
3. Определение активного словарного запаса [4].

#### *Анализ результатов*

*Методика 1.* Предлагаются наборы слов для объяснения (велосипед, гвоздь, газета, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый и т.д.).

Как показывают данные, преобладающим является количество испытуемых, продемонстрировавших средний уровень сформированности понятий (3 «А» – 42 %, 3 «Б» – 69 %). Высокий уровень отмечается у 50 % учащихся 3 «А» класса и у 23 % учащихся 3 «Б» класса. Низкий уровень представлен в двух классах одинаковым показателем – 8 %.

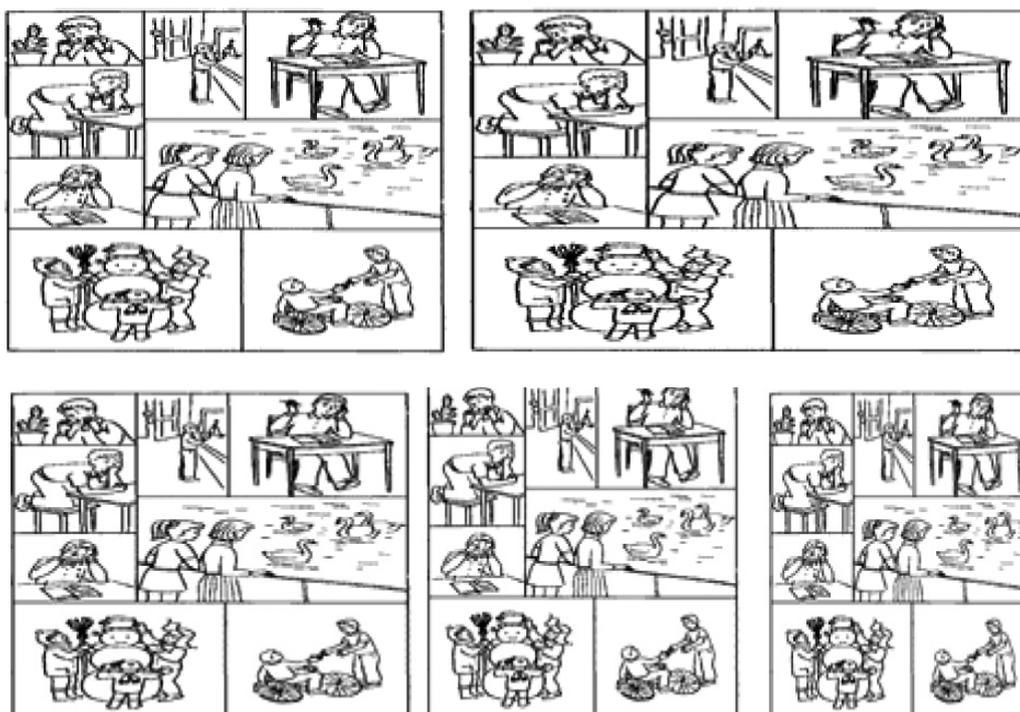
В ходе данного исследования замечено, что некоторые затруднения вызвали определения таких слов, как мех, герой, качаться, соединять, острый. Некоторые из участников исследования вообще не смогли точно охарактеризовать эти слова.

В целом определение данных понятий не вызвало особых затруднений у учащихся.

*Методика 2.* В качестве стимулирующего материала ребенку предлагались те же самые пять наборов слов по десять слов в каждом, которые были использованы в методике 1. Ребенку зачитывалось первое слово из первого ряда – «велосипед» и предлагалось из следующих рядов выбрать слова, подходящие к нему по смыслу – «автомобиль» и т.д. Как показывают данные, в 3 «А» классе значительно представлен средний уровень (58 %), а также высокий уровень (42 %), низкий уровень отсутствует. У большинства учащихся 3 «Б» класса (69 %) отмечается средний уровень развития пассивного словарного запаса, 23 % учащихся показали высокий уровень, 8 % учащихся имеют низкий уровень развития пассивного словаря.

Анализируя результаты, следует отметить, что в начале исследования некоторые учащиеся 3 «Б» класса испытывали трудности, этим можно объяснить нулевое количество ответов на первое слово «велосипед». У отдельных испытуемых вызвали трудности такие группы слов, как: гвоздь, кнопка, шуруп, скрепка, прищепка; газета, книжка, журнал, письмо, афиша; острый, тупой, колючий, режущий, шершавый.

*Методика 3.* Учащимся предлагалась любая картинка, на которой изображены люди и различные предметы. В течение 5 минут необходимо было как можно подробнее рассказать о том, что изображено и что происходит на этой картинке.



Проанализировав данные протокола оценки исследования активного словарного запаса испытуемых, пришли к следующим выводам:

У большинства учащихся 3 «Б» класса (62 %) отмечается средний уровень развития активного словарного запаса, 30 % учащихся показали высокий уровень, 8 % учащихся имеют низкий уровень развития активного словаря. Как показывают данные в 3 «А» классе значительно представлен средний уровень – 75 %, высокий уровень у 17 % учащихся, низкий уровень – у 8 % учащихся.

В речи учащихся преобладали имена существительные и глаголы (ребята, мальчики, велосипед, лепили, сломался и т.д.), данные части речи составляют больше половины всех слов. Также в текстах встречаются прилагательные в начальной форме (снежная, большой, маленький и др.), Учащиеся довольно часто употребляли местоимения (он, они, она и т.д.), предлоги (к, у, на, и др.), союзы (соединительный союз и). Реже встречались наречия (дружно, весело, хорошо и т.д.), числительные (один, двое, трое) и прилагательные в сравнительной степени (больше, меньше, лучше). Учащиеся не использовали в речи причастий, деепричастий и прилагательных в превосходной степени. Лишь у трех испытуемых присутствовали сложные предложения и конструкции, а также был упомянут один фразеологический оборот (протянул руку помощи).

Таким образом, результат констатирующего эксперимента показал, что основной процент учащихся третьих классов находится на среднем уровне развития речи, небольшое количество учащихся находится на высоком уровне и совсем небольшой процент учащихся находится на низком уровне развития речи.

Все вышесказанное обуславливает важность организации работы по развитию связной речи учащихся. В решении этой задачи трудно переоценить значение предмета «Литература» («Литературное чтение» в начальных классах), поскольку являясь видом искусства, литература предоставляет колоссальные возможности для развития ума, воли и чувств ученика (Л.В. Занков). Уроки чтения в начальной школе призваны решать вопросы формирования у учащихся не только читательской самостоятельности, но и развития речевых умений, которые связаны с воспроизведением прочитанного художественного произведения и созданием своего собственного высказывания на основе прочитанного. Органическая связь читательской и речевой деятельности младшего школьника обусловлена психологической природой чтения как вида речевой деятельности, направленного на восприятие слова, извлечение смысла, понимание замысла автора, осмысление своего отношения к читаемому. Использование на уроках литературного чтения приема «озвучивание» мультфильмов позволит не только развивать речь учащихся, но и претворить идеи и образы одного искусства средствами другого.

Чтобы процесс озвучивания мультфильма стал для учащихся понятным и осознанным, с учениками проводится подготовительная работа, включающая следующие этапы: а) восприятие текста; б) проверка качества восприятия; в) характеристика героев с привлечением текста; г) анализ действий и слов одного из героев в названной учителем ситуации; д) демонстрация поведения героя; е) анализ соответствия показа смыслу отрывка из мультипликации [1].

В процессе работы учащиеся анализируют разные речевые конструкции, выбирая наиболее удачные. Учитель оказывает дифференцированную помощь.

В процессе озвучивания можно применять следующие подходы: одноголосое озвучивание, выполненное одним человеком; многоголосое закадровое озвучивание, в котором можно услышать приглушенные оригинальные голоса; дубляж (липсинг).

Многоголосое озвучивание, когда абсолютно не слышно языка оригинала, при этом все остальные звуки должны сохраняться и должен сохраняться липсинг (от слова липс-губы), т. е. у зрителя должно создаваться впечатление, что актер говорит на родном зрителю языке [2, с. 298].

Мы считаем, что озвучивание мультфильмов может привести к раскрепощению детей и активизации их фантазии, что создаст благоприятную атмосферу творчества и поиска, а также будет способствовать успешному развитию связной устной речи учащихся. В дальнейшем мы предполагаем использовать эти данные в ходе проведения формирующего эксперимента.

#### *Библиографический список*

1. Бабкина И.В. Методика работы по развитию воображения у учащихся посредством использования приемов словесного рисования, драматизации и выразительного чтения // Социальная сеть работников образования. 2015. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2015/04/12/metodika-raboty-po-razvitiyu-voobrazheniya-u-uchashchih-sya>
2. Кулакова Н.В. Развитие связной устной речи младших школьников посредством озвучивания видеофильмов // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации. Новокузнецк: Издательство КузГПА, 2014. С. 297–299.
3. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 240 с.
4. Немов Р.С. Психология. Книга 3. М., 1995. С. 216–223.

## **ИЗУЧЕНИЕ ТОЧНОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Е.А. Дегтярева*

*Научный руководитель кандидат филологических наук, доцент*

*Г.С. Спиридонова*

*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**М**ногочисленные работы педагогов и психологов показывают, что школьники, которые не способны осознавать и определять свои переживания, как правило, имеют проблемы в учебе, такие, как низкая учебная мотивация, высокий уровень агрессивности, трудности при адаптации. Это ставит нас перед необходимостью изучения «словаря эмоций» школьников – совокупности словесных обозначений эмоциональных переживаний, служащих средством их осознания и различения.

Различными исследователями в разное время принимались попытки определить подходы к разработке словаря эмоций и чувств [1]. Так, в 1976 г. лингвисты И.Г. Торсуева и В.Н. Гриндин отметили отсутствие систематизации языковых средств выражения эмоций. Поставленный ими вопрос вызвал целую серию исследований.

Л.Н. Рожина указывает, что преобладание у человека словесного выражения эмоций связано с особым значением языка как средства знакового, обобщенного отражения мира [2].

Большое значение в формировании «словаря эмоций» личности имеет младший школьный возраст. В это время происходит интенсивное расширение сферы явлений, вызывающих эмоции, следовательно, должен расти и уточняться эмоциональный лексикон ребенка. Бедность «словаря эмоций», неточность в понимании эмоциональной лексики может привести к значительным проблемам в подростковом возрасте, когда ключевым становится именно глубокое, эмоционально насыщенное общение.

Мы предложили младшим школьникам г. Красноярска школы №149 (3 «А» и 3 «М» классы) задание: «Объясни слова» – на понимание эмоциональной лексики (проверялась точность их эмоционального словаря). Учащимся нужно было объяснить смысл слов, обозначающих эмоции: «нежность», «благодарность», «восхищение», «раздражение», «зависть», «досада». Мы сознательно подобрали 3 слова, называющих положительные эмоции, и три слова, называющих эмоции отрицательные, чтобы выяснить, с какими из них дети справятся лучше. Время выполнения задания – 20–25 минут. В эксперименте принимали участие 40 школьников.

При оценивании детских работ мы руководствовались словарем С.И. Ожегова и следили за тем, чтобы в своем толковании ученик отражал все основные компоненты значения. За каждое максимально точное толкование слова ребенок мог получить 2 балла, за близкое к правильному, но не совсем точное толкование – 1 балл, за неверное объяснение слова – 0 баллов. Максимальное количество баллов – 12. Следовательно, если ученик получает 10–12 баллов, то мы считаем, что точность его эмоционального словаря находится на высоком уровне, если 6–9 баллов – на среднем, если 0–5 баллов – на низком.

В результате проверки оказалось, что в 3 «М» классе 35 % учеников объясняют слова точно (высокий уровень), 50 % – недостаточно точно (средний уровень), 15 % – совсем неточно (низкий уровень). В 3 «А» классе на высоком уровне точность эмоционального словаря находится у 25 % учащихся (что на 10 % меньше, чем в 3 «М» классе), на среднем – 55 % (на 5 % больше, чем в 3 «М»), на низком – 20 % (на 5 % больше, чем в 3 «М»). Как видим, ученики 3 «М» класса в среднем получили более высокий балл по сравнению с учениками 3 «А» класса. Иначе говоря, в 3 «М» больше детей, которые точно понимают и объясняют эмоциональную лексику.

Наибольшие затруднения в 3 «М» классе вызвали слова «восхищение» и «досада». Лишь 60 % учащихся смогли объяснить их значения. В 3 «А» классе эти же слова были объяснены в целом хуже остальных. Слово «восхищение» смогли объяснить 52 % учеников, слово «досада» лишь 40 %.

Приведем примеры удачных объяснений: «Восхищение – это когда, например, мама восхищена от дочки, потому что она аккуратная, то есть можно сказать, что она в восторге»; «Восхищение – это восторг, радость. Когда твои эмоции бьют изнутри». Здесь отмечается позитивность эмоции и ее накал (эмоции бьют изнутри), даются конкретные примеры (дочка аккуратная), приводятся слова-синонимы (восторг, радость).

В тех толкованиях, которые были отнесены нами к неудачным, дети пытались объяснить слово «восхищение» через однокоренные слова, не используя синонимов и не приводя конкретных примеров: «Восхищение – это когда человек восхищается»; «Восхищение – когда ты восхищаешься от кого-нибудь».

Нами были оценены как правильные следующие детские толкования слова «досада»: «Досада – это когда ты что-нибудь делал, делал, а у тебя это не получается, а ты так старался, это и есть досада»; «Досада – это когда ты трудился, но все напрасно»; «Досада – это когда ты что-то долго планировал, а потом долго ждал, и это не получилось, или не свершилось». Неудачные толкования этого слова, как правило, были не достаточно полными. Например, не раскрывалось, что «досада» – это чувство («Досада – это когда сделал что-то неправильно»); либо отмечалось, что чувство негативное, но не указывались возможные его причины («Досада – это когда человек грустный»).

Следовательно, словарь эмоций младшего школьника недостаточно точен и необходима активная работа по его уточнению.

В заключение хотелось бы привести слова великого педагога В.А. Сухомлинского: «Воспитание чувствительности к слову и его оттенкам – одна из предпосылок гармоничного развития личности. От культуры слова к эмоциональной культуре, от эмоциональной культуры к культуре моральных чувств и моральных отношений – таков путь к гармонии знаний и нравственности» [3].

### *Библиографический список*

1. Иванова Е.С. Возможности методики «Словарь эмоций» для диагностики и развития эмоциональной сферы / Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 101–109.
2. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. Минск: Высшая школа, 2003.
3. Сухомлинский В.А. Слово и эмоциональная культура человека // Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974. 288 с.

## **РАБОТА С ПОСЛОВИЦАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В.Э. Ишаева*

*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**П**ословицы дошли до нас с далеких времен. Что такое пословица? Это простое, лаконичное, но очень богатое по содержанию изречение. Тематика пословиц настолько богата и разнообразна, охватывает все стороны жизни. Люди на протяжении веков находили в них мудрые советы о том, как поступить в какой-либо жизненной ситуации. В пословицах можно найти ответ на любой вопрос. Изуче-

ние пословиц играет важную роль в интеллектуальном и нравственном развитии и воспитании школьников.

К.Д. Ушинский, выдающийся русский педагог, писал о пословицах следующее: «Русские пословицы имеют значение при первоначальном учении отечественному языку, во-первых, по своей форме, во-вторых, по своему содержанию» [4]. В книге «Родное слово», которая была издана специально для учащихся начальных классов, К.Д. Ушинский собрал около 300 пословиц. Кроме того, помимо пословиц, в сборнике были рассказы, которые раскрывали смысл пословиц.

Работа по изучению народной мудрости, заключенной в пословицах, начинается в начальной школе уже с первого класса. Изучение пословиц играет важную роль в интеллектуальном и нравственном развитии и воспитании школьников.

Благодаря своему разнообразию, пословицы – прекрасный материал для развития речи младших школьников. Постигая смысл пословиц, ребенок развивает мыслительные способности, а стараясь объяснить значение, совершенствует навыки связной устной речи, а также обогащает и уточняет словарный запас.

В лингвистической литературе под пословицами понимают «краткие народные изречения, имеющие одновременно буквальный и переносный план или только переносный, и составляющие в грамматическом отношении законченное предложение» [2]. Ф.И. Буслаев писал: «Пословицы будем мы рассматривать как художественные произведения родного слова, выражающие быт народа, его здравый смысл и нравственные интересы» [1].

На занятиях по русскому языку необходимо формировать у учащихся умение понимать пословицы. Методика работы над пословицей включает следующие этапы: 1) понимание прямого смысла пословицы, т. е. того конкретного факта, который лежит в ее основе. «Например, разбирая пословицу *Без труда не вытащить рыбки из пруда*, объясняется: чтобы поймать рыбу, нужно приложить усилия, подготовить удочки, корм, иметь терпение дожидаться клева, суметь вытащить рыбу из воды;

2) уяснение переносного значения, ее подтекста, того иносказательного смысла, который позволяет употреблять ее в других конкретных ситуациях. В нашем примере: в любом деле результат будет достигнут, если к нему приложены старания, терпение, труд и умение;

3) соотнесение пословицы с определенными жизненными обстоятельствами из собственного опыта или описанными в художественном произведении» [3].

Как правило, в современной начальной школе ученикам предлагают следующие задания с пословицами: нахождение пословиц в тексте художественных произведений и выяснение их назначения; подбор к стихотворению или рассказу пословиц, которые раскрывают смысл данного произведения и т.д.

С целью выявления актуального уровня знания и понимания младшими школьниками пословиц проведено экспериментальное исследование. Работа проводилась в третьих классах СОШ № 32 г. Красноярска. Ученикам предлагались следующие задания:

- 1) «собери пословицу» (соединить части пословицы);
- 2) «восстанови пословицу» (расставить слова в нужном порядке);

- 3) «найди пару» (подобрать пословицу с тем же смыслом, что и данная);
- 4) «допиши пословицу» (дописать концовку пословицы);
- 5) «найди ошибку» (исправить ошибку);
- 6) «выбери пословицу, которая раскрывает смысл представленной ситуации» (выбрать пословицу, ориентируясь на определенную ситуацию);
- 7) «соотнеси иллюстрацию и нужную пословицу» (представленные пословицы соотнести с иллюстрациями, которые раскрывают их смысл).

По итогам выполненных заданий учащиеся распределены по уровням (высокий, средний, низкий). Так, установлено, что в 3«А» классе 25 % учеников выполнили задания на высоком уровне; 40 % учеников – на среднем уровне; 35 % – на низком уровне. Выявлено, что в 3 «В» классе на высоком уровне выполнили задание 35 % учеников, 50 % – на среднем уровне и 15% учеников выполнили задания на низком уровне.

В целом можно говорить о том, что третьеклассники справились с заданиями на низком и среднем уровнях.

Основой последующего экспериментального обучения станут те задания, которые вызвали наибольшее затруднение у данных учащихся, а именно: соотнести пословицу и представленную ситуацию, дописать пословицу.

#### *Библиографический список*

1. Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. Т. 1. Спб., 1861.
2. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 2000. 544 с.
3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 464 с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Загл. обл.: Сочинения. Т. 6: Родное слово: книга для детей: год первый и второй. Родное слово: книга для учащихся. 1949. 445 с.

## **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ СИНОНИМОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*А.С. Ковьярова*  
*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**Д**анная работа посвящена актуальной проблеме изучения синонимов в начальных классах.

В лингвистической литературе под синонимами понимаются слова одной части речи, значения которых очень близки или полностью совпадают, способные заменить друг друга [2]. Синонимы несут информацию, дополняющую представления человека о различных характеристиках объектов, явлений действительности. Наиболее очевидным основанием для синонимии является сходство; но синонимия предполагает и некоторое различие между свойствами референтов, т.к.

она призвана создавать некоторый новый смысл. Употребление двух или более синонимов (порой даже в одном и том же предложении) является стилистическим средством раскрытия выражаемого понятия. Синонимы, как правило, не повторяют одну и ту же мысль, а уточняют какой-нибудь признак выражаемого понятия.

Умение пользоваться синонимами – сложное, и формируется оно постепенно, на протяжении длительного времени путем систематического включения в материалы уроков разнообразных упражнений. Например, обнаружение синонимов в тексте, составление синонимических рядов, градация синонимов, замена слова синонимом и мн. др. [1].

К типичным ошибкам учащихся начальной школы при изучении синонимов, как правило, относят:

1. Неразличение синонимов и слов, находящихся в родовидовых отношениях.
2. Ошибочное причисление к синонимам слов с разным лексическим значением, но тематически близких, относящихся к одной лексико-грамматической категории.
3. Причисление некоторых однокоренных слов к синонимам.
4. Смешение с синонимами форм одного и того же слова.
5. В качестве синонимов признаются антонимы.
6. Называние синонимами слов, принадлежащих к различным частям речи и объединенных не синонимической, а иной языковой связью [1].

Вышеперечисленное доказывает необходимость постоянной работы с синонимами в начальной школе.

Во время прохождения педагогической практики в МАОУ СОШ № 12 п. Дубинино Красноярского края был проведен констатирующий срез в двух третьих классах с целью выявления знаний учеников о синонимах.

Третьеклассникам были предложены следующие задания: «соедини слова из левого столбика с близкими по значению словами из правого столбика», «подчеркни синонимы», «подбери к данным словам синонимы», «найди синонимы в тексте», «замени выделенные слова в тексте синонимами». Анализ результатов показал, что затруднение вызвали у учеников задания на подбор синонимов к данным словам, нахождение синонимов в тексте, замена указанных слов синонимами.

Так, при выполнении первого задания («соедини слова из левого столбика с близкими по значению словами из правого столбика»), ученики допустили такие ошибки: «*печальный – веселый*», «*храбрый – грузный*»

При выполнении второго задания («подчеркни синонимы») третьеклассники допустили следующие ошибки: «*смешной – неверный*», «*смешной – большой*». При выполнении третьего задания «подбери синоним к слову» были допущены следующие ошибки: «*радоваться – грустить*», «*радоваться – печалиться*», «*армия – группа*». При выполнении четвертого задания «найди синонимы в тексте» были допущены следующие ошибки: «*дети – с утра*», «*крики – малыши*». При выполнении пятого задания «замени выделенные в тексте слова синонимами» были допущены такие ошибки, как «*нередко – нечасто*», «*смешные – грустные*». При подсчете результатов были определены уровни выполнения заданий

(высокий, средний, низкий). Установлено, что в данных третьих классах преобладают средний и низкий уровни. Следовательно, необходимо специальное обучение, предполагающее работу с синонимами.

### *Библиографический список*

1. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 464 с.
2. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д., Бабаева Е.Э. и др. Справочное издание. 2-е изд., испр. и доп. М.: Школа «Языки славянской культуры», 2003. 1488 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИМИСЯ ТРЕТЬИХ КЛАССОВ**

*М.В. Лукьянова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**О**бъектом нашего исследования был уровень развития умения воспринимать художественную речь младших школьников. Это умение характеризуется:

- пониманием сути термина «художественные средства», «выразительные слова»;
- умением находить элементы художественной речи (выразительные слова) в художественном тексте;
- умением «расшифровать» (интерпретировать) элементы художественной речи.

Высокий уровень развития умения воспринимать художественную речь выражается в наличии всех трех названных признаков. Средний уровень развития данного умения соответствует наличию двух из них (например, ребенок понимает, что такое «выразительные средства» и умеет находить их в тексте, но затрудняется в их «расшифровке»). Низкий уровень восприятия – наличием только одного признака (например, ребенок понимает, что такое «выразительные слова», но не может их выделить в тексте и не умеет их интерпретировать).

С целью выявления уровня развития умения воспринимать художественную речь у младших школьников 21 по 23 марта 2016 г. был проведен констатирующий срез в третьих классах средней школы № 84 города Красноярск. В эксперименте участвовали два третьих класса: 3 «А» (14 человек) и 3 «В» (17 человек).

Были поставлены следующие задачи:

1. Выявить, понимают ли ученики третьих классов, что такое «выразительные слова».
2. Выявить, умеют ли младшие школьники находить выразительные средства в художественном тексте.
3. Выявить, насколько удастся младшим школьникам интерпретация (истолкование, «расшифровка») выразительных средств в художественном тексте.

4. На основе полученных результатов сделать заключение об актуальном уровне восприятия художественной речи учениками третьих классов.

Для решения первой задачи было взято следующее задание:

Выберите правильные варианты ответа на вопрос: «Какие слова называются выразительными?» Далее предлагались пять вариантов ответа, два из которых были верными.

А) Слова, которые что-то выражают.

Б) Слова, которые использованы не в прямом, а в переносном значении.

В) Слова, которые близки друг другу по смыслу.

Г) Слова, которые обозначают сильные чувства.

Д) Слова, после которых стоит восклицательный знак.

Ответы учащихся оценивались по следующим критериям:

0 баллов – ни одного правильного ответа не выбрано.

1 балл – выбран один правильный ответ.

2 балла – выбраны два правильных ответа.

В результате выполнения первого задания выяснилось, что в 3 «А» классе полностью справились с заданием 15 % (2 человека), выполнили половину задания 50 % (7 человек) и не справились с заданием 35 % (5 учащихся). На этом основании можно сделать вывод: только 15 % учеников этого класса понимают, что такое «выразительные слова».

В 3 «В» классе полностью справились с заданием 0 % учащихся, выполнили половину задания 17 % (3 ученика) и не справились с заданием 83 % (14 учеников). Таким образом, среди учеников этого класса практически нет понимания, что такое «выразительные слова». Так, например, большинство детей считает, что «выразительные слова» – это слова, после которых стоит восклицательный знак, а некоторые путают их с синонимами.

Для решения второй задачи было предложено стихотворение С. Есенина «С добрым утром!» и задание: «Подчеркните слова, которые кажутся вам выразительными». За каждое выразительное слово, которое подчеркнул ученик, ему присваивался 1 балл. Максимальное количество баллов – 20 (именно столько тропов мы обнаружили в этом стихотворении), минимальное количество баллов – 0.

В результате выяснилось, что в 3 «А» классе на высоком уровне справились с заданием (то есть нашли 15 и более выразительных слов) 14 % (2 ученика), на среднем уровне справились с заданием (то есть нашли от 10 до 14 слов) 28 % (4 ученика), на низком уровне выполнили задание (то есть нашли менее 10 выразительных слов) 58 % (8 учеников).

Результаты анализа второго задания показали, что в 3 «В» классе из 17 человек 15 и более выразительных слов нашли 0 % учеников, от 10–14 слов нашли 1 % (1 ученик), менее 10 выразительных слов нашли 99 % (16 учеников). На этом основании можно сделать вывод, что ученики 3 «А» класса гораздо лучше, чем ученики 3 «В», умеют находить выразительные средства в художественном тексте. Однако в обоих классах преобладает низкий уровень развития данного умения.

Большинство учеников выделили выражения: звезды золотые, брезжит свет, румянит, серебряные. К числу выразительных слов некоторые ребята относили

лексику, использованную в прямом значении (небосклон, березки, шелестят, зеленые, «С добрым утром!»).

Для выявления умения объяснять выразительные средства учащимся необходимо было объяснить следующие выражения из стихотворения М. Бородинской «В гостях у лесника»: 1) Здесь поднимается небо прямо с земли. 2) Деловитый ежик. 3) Глянешь в окошко – прижмется луна к стеклу. 4) Двери откроешь – и солнце стоит в дверях.

Ниже приводятся критерии оценки ответов.

1. Смысл выразительного средства не объяснен – 0 баллов.
2. Смысл выразительного средства объяснен частично – 1 балл.
3. Смысл выразительного средства объяснен полностью – 2 балла.

Анализ ответов показал, что 21 % учащихся 3 «А» класса «расшифровали» все предложенные тропы полностью, остальные 79 % выполнили задание наполовину и менее половины. В 3 «В» классе нет детей, которые бы полностью выполнили задание. Большая часть выполнила задание на 50 % и менее. В этом классе (3 «В») большинство учеников переписывали строчку из задания, не объясняя смысла, либо «расшифровки» были не верные: 1) Здесь поднимается небо прямо с земли – «ну как будто ты ждал солнце и дождался»; «если бы я жил здесь круглый год», интересный вариант ответа: «наверное, это туман».

Эпитет «деловитый ежик» большинство детей объяснили правильно, например: «Я думаю что он трудяга и у него много дел»; «Потому что он деловой»; «Он занят делом»; «Ежик что-то делает»; «В лесу у ежика много дел, он собирает грибы и ягоды».

Труднее детям давалось объяснение последнего выражения «солнце стоит в дверях». Были как совсем неправильные ответы, такие как переписанный конец фразы: «стоять в дверях»; писали также, что «что-то скрывается за смыслом»; «описывать солнце»; несколько человек написали, что «солнце не может стоять в дверях, оно на небе светит».

Были и правильные ответы детей, например: «Я думаю, если откроем дверь, солнце ярко будет светить в лицо лучами и будет казаться, что оно совсем близко», «Когда дверь откроешь или выйдешь на крыльцо, перед тобой солнце, оно кажется большим и ярким».

По итогам всех заданий ученики были распределены по уровням: высокий (24–30 баллов), средний (16–23 балла), низкий (15 баллов и ниже).

На высоком уровне справились с заданиями только два ученика 3 «А» класса, остальные на среднем (28 %) и низком уровне (58 %). В 3 «В» только 3 человека справились с заданиями на среднем уровне (17 %), остальные – на низком уровне.

Таким образом, нами установлено, что большинство учащихся третьих классов находятся на среднем и низком уровне восприятия художественной речи. Это означает, что они, скорее всего, неспособны полноценно воспринять художественное произведение. Следовательно, со стороны учителя необходима систематическая целенаправленная работа по совершенствованию у третьеклассников умения воспринимать художественную речь.

# ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДИНЕ

*К.В. Свид*

*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**П**онятие «языковая личность» является сложным и многоуровневым, поэтому в науке нет единой точки зрения на определение его сущности.

Исследованием понятия языковой личности занимались такие ученые, как Н.Ф. Алиференко, Г.И. Богин, В.В. Воробьев, Е.В. Иванцова, Ю.Н. Караулов и т. д.

Исследование языковой личности младшего школьника находит отражение в научных изысканиях таких ученых, как Н.Д. Десяева, Н.А. Лемяскина, О.В. Шаталова и т. д.

По определению Ю.Н. Караулова, под языковой личностью понимается любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (языковой картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире.

Исследование языковой личности в соответствии с концепцией Ю.Н. Караулова осуществляется на трех уровнях: вербально-семантическом, отражающем степень владения языком (включает фонетические, грамматические, лексические, синтаксические средства, наиболее важными из которых являются лексические; когнитивном (тезаурусном), отражающем картину мира языковой индивидуальности (сюда входят понятия, идеи, концепты, системы ценностей, актуальные для носителя языка, характеризуемого как языковая личность; мотивационном (прагматическом), включающем цели, мотивы, интересы, установки. Эти компоненты проявляются в процессе порождения текстов и их восприятия.

Цель исследования – определение уровня развития языковой личности младших школьников на основе изучения их представлений о родине.

Нами были сформулированы следующие задачи:

1. Разработать критерии определения уровня развития языковой личности в вербально-семантическом, когнитивном и мотивационном аспектах.
2. Разработать задания для определения каждого уровня.
3. Апробировать эти задания в контрольном и экспериментальном классе.
4. Дать количественно-качественный анализ полученных результатов.
5. Сделать статистическую обработку данных.

Нами было предпринято исследование двух классов, контрольного и экспериментального: 2 «б» и 2 «в», в каждом классе по 20 человек. Учащимся было предложено составить письменные ответы (мини-сочинения) на следующие вопросы:

– Что такое родина?

– Объясните смысл пословицы: «Родина – мать, умей за нее постоять».

– Напишите небольшое сочинение-рассуждение на тему: «Для чего мне нужно знать историю своей страны?»

Анализ полученных текстов ответов на эти вопросы позволял отчасти реконструировать языковую картину мира школьника и исследовать уровень развития во всех трех аспектах.

Вербально-семантический аспект исследования предполагает изучение развития языковой личности младшего школьника на морфологическом, лексическом, синтаксическом уровне, а также на уровне оформления письменного текста (орфографии и пунктуации).

По каждому языковому уровню были разработаны критерии оценки. При оценке морфологического уровня обращалось внимание на разнообразие словообразовательных моделей, использование различных частей речи.

Лексический уровень: богатство словарного запаса (синонимы и антонимы, многообразие тематических групп, употребление образных средств), а также правильная сочетаемость слов, употребление слов в собственном им значении.

Синтаксический уровень: многообразие синтаксических конструкций, то есть употребление двусоставных и односоставных предложений разных типов, употребление сложных предложений, предложений, включающих чужую речь, вводные и вставные конструкции.

Многообразие синтаксических конструкций: синтаксическая конструкция – это любое сочетание слов или группы слов, обладающих непосредственной связью (Касевич, 1977).

Орфографический и пунктуационный: оформление письменной речи.

По каждому компоненту вербально-семантического уровня были разработаны критерии оценки.

Для выяснения когнитивного уровня младшего школьника мы использовали первое и второе задания: «Что такое Родина?» и как вы понимаете смысл пословицы «Родина – мать, умей за нее постоять». Для первого задания мы определили структуру концепта «Родина», вслед за Ж.Б. Есмурзаевой, и выделили основные зоны этого концепта: ядерные (место, где родился; родная страна; место, где вырос; Земля) и периферийные (родственники, друзья, дом, жизнь). Это было необходимо для того, чтобы сопоставить информацию школьных сочинений с определенной моделью концепта.

Результаты школьных сочинений показали, что при определении понятия «Родина» учащиеся отразили ядерные компоненты (место, где родился, наша страна), то есть большинство учеников соотносят себя как личность с местом, где они родились и осознают свою принадлежность к стране. Однако авторы многих работ не дифференцируют или слабо дифференцируют ядерные и периферийные компоненты этого понятия.

Пример: «Для меня Родина – это Россия, семья».

Во втором задании: определить смысл пословицы «Родина – мать, умей за нее постоять» ответы учащихся довольно бедны в содержательном отношении, они основаны на определенных стереотипах.

Например: «Надо за Родину бороться, и ее защищать от врагов (немцев)».

Для выяснения мотивационного уровня младшего школьника мы использовали третье задание: напишите небольшое сочинение-рассуждение на тему «Для чего мне нужно знать историю своей страны?»

При написании сочинения ученики должны были определить мотивацию для получения знания об истории страны.

При выполнении этого задания учащиеся нередко отступали от темы, раскрывали ее поверхностно, писали, что нужно знать историю своей страны лишь для того, чтобы рассказать кому-то или чтобы получать хорошие оценки, т. е. показали результаты на низком и среднем уровнях.

Но были и некоторые ответы, мотивационный аспект которых находился на высоком уровне: «Ну, например, Петька ходил вместе с мамой в тир. Там ему выдали ружье. Сказали: «Ружье держи правильно, прямо как настоящий солдат!» А Петька-то не знал, как правильно держали ружье солдаты! И с тех пор Петька в тир больше не ходил, сидел дома и учил историю. Друзья в это время гуляли во дворе. »

Таким образом, мы выяснили, что общий уровень языковой личности младшего школьника находится на среднем и низком уровнях, и требуется специальная работа для совершенствования языковой личности младшего школьника.

#### *Библиографический список*

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
2. Есмурзаева Ж.Б., Рогожникова Т.П. Актуализация периферийных признаков концепта родина (на материале текстов педагогического дискурса начала XXI века). [Электронный ресурс]. Электрон. дан. Южно-Уральск: Вестник Челябинского государственного университета, 2010. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-periferiynyh-priznakov-kontsepta-rodina-na-materiale-tekstov-pedagogicheskogo-diskursa-nachala-xxi-veka>

## **О ВОПРОСАХ СЕМАНТИЗАЦИИ КАК ФОРМЫ МЕТАЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Д.В. Шлегель*

*Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент Ю.Р. Юденко  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**С**емантизация как процесс раскрытия значения языковой единицы сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Этот процесс отражает особенности категоризации окружающего мира носителем языка, а также степень развития метаязыковой деятельности выполняющего ее индивида.

В современных гуманитарных науках существуют различные точки зрения на понимание термина «семантизация». Психологический словарь трактует семантизацию как «процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы» [6]. Лингвисты Д.Э. Розенталь

и М.А. Теленкова определяют семантизацию как «выявление смысла, значения языковой единицы» [7]. Исследователь языка Ж.Ж. Варбот говорит о семантизации как об «осмыслении, обнаружении семантики, значения, приписывании смысла» [2]. Несмотря на то, что все ученые обращают внимание на разные аспекты семантизации, они сходятся в том, что в процессе семантизации выявляется содержание, значение слова.

Современные исследователи, работающие в русле психолингвистического изучения метаязыка человека, рассматривают семантизацию как «форму метаязыковой деятельности рядового носителя языка, направленную на экспликацию мыслительного содержания, репрезентуемого словом в его (носителя) языковом сознании» [3]. То есть как когнитивную деятельность, направленную на расшифровку значения той информации, тех слов, которые поступают к носителю языка.

«Семантизация понимается и как процесс выявления значения, и как результат этого процесса, в этом втором смысле вербальная семантизация синонимична терминам «толкование» и «дефиниция» (образует формы множественного числа). Анализ семантизации позволяет выявлять соотношение вербального и невербального, формального и семантического в процессах означивания, рассматривать ненормативные и ошибочные толкования как закономерные. В семантизации реализуется метаязыковая деятельность индивида, в то же время отражаются особенности категоризации денотатов слов и хранения слов в лексиконе носителя языка» [4].

Семантизация классифицируется на виды по нескольким основаниям [8]:

– По степени осознанности определяется спонтанная и неспонтанная семантизация. Спонтанная семантизация чаще наблюдается у детей, а взрослые, наоборот, пользуются неспонтанной семантизацией.

– По степени нормированности выделяется кодификационная и интуитивная семантизация. Первая закреплена в словаре, тогда как интуитивная семантизация возникает вследствие употребления слов в процессе коммуникации.

С точки зрения указания на референт ученые разделяют прямую и косвенную семантизацию. В прямой семантизации происходит непосредственное указание на толкование, тогда как при косвенной семантизации возникает необходимость применений когнитивных операций. Когнитивная семантизация может наблюдаться при решении кроссвордов / сканвордов либо других подобных интеллектуальных задач.

И, наконец, по когнитивной задаче можно выделить семантизацию «для себя» и семантизацию «для других». В первом случае процесс семантизации свернут и не требует детального рассмотрения семантизируемого слова вследствие его понимания. Во втором случае происходит более полное и детальное толкование лексического значения для лучшего усвоения собеседником того, о чем говоришь.

Семантизация как одна из форм коммуникации (вербальной и не только) используется на протяжении всей жизни. Причем как в обыденной, бытовой коммуникации, так и в специфических формах коммуникативной деятельности: в учебном процессе (для семантизации терминов), при объяснении культурно-

маркированной лексики и пр. Для семантизирования носителями языка используются разные стратегии.

Под стратегией семантизации понимается «закономерный способ мыслительного действия, в результате которого происходит осмысление и истолкование значений» [5].

Ученые представляют различные, но содержательно соответствующие друг другу классификации стратегий семантизации, используемых носителями языка.

Так, А.Н. Ростова выделяет три типа стратегий семантизации. Идентифицирующий тип, отражающий предметную сущность слова.

Классифицирующий тип, при котором «объяснение значения слова осуществляется через его семантическое отношение к другим словам, обусловлено системными связями в лексике и ориентирован на структурно-системную сущность слова» [Там же].

Характеризующий тип связан с соотношением семантики слова и его функциональных характеристик.

Т.Ю. Кузнецова, продолжая исследования А.Н. Ростовской, уточняет суть идентифицирующей стратегии с точки зрения процессов мышления и рассматривает ее как совокупность операций анализа (мысленного выделения свойств, качеств, черт предмета или явления [1]) и синтеза (мысленного сочетания отдельных свойств предмета). И выделяет еще две стратегии – иллюстрирующую и ассоциативную. При использовании иллюстрирующей стратегии семантизации носитель языка опирается на те языковые ситуации, в которых было употреблено то или иное слово, на собственный опыт. Соответственно, качество использования этой стратегии зависит от объема приобретенного опыта.

Ассоциативная стратегия противопоставляется предыдущим, так как в ней основной смысл не в определении признаков, а в порождении ассоциаций, возникающих в связи с данным словом и предметом.

Педагоги-практики М.Б. Елисеева и В.Г. Романенко, исследовавшие стратегии семантизации, используемые школьниками, утверждают, что в семантизации слов школьники используют 6 типов толкований:

1. Толкования с ориентацией на «упроченный контекст» (А.Р. Лурия). «Черствый – не знаю, но я слышала только черствый хлеб. Зубастый – зубастый крокодил, зубастая акула».
2. Толкование с тенденцией к сужению значения слова.
3. Толкования с тенденцией к расширению значения слова.
4. Ассоциативные толкования вследствие учета потенциальных элементов значения. Данный тип мы рассматривали выше в классификации Т.Ю. Кузнецовой.
5. Синонимические или описательные толкования.
6. Антонимические толкования.

Вся совокупность представленных стратегий семантизации представляет интерес не только с точки зрения изучения метаречевой деятельности рядового носителя языка, но и с точки зрения использования в прикладных науках. Так, семантизация в педагогической науке рассматривается как методический прием

введения лексики, в том числе и при обучении иностранному языку (русскому как иностранному и русскому как неродному).

Среди методов семантизации, выработанных методической наукой, основными являются наглядный способ, использование синонимичных и антонимичных конструкций, словообразовательный анализ, работа над контекстом, использование словаря, отношения «частное–целое» и родовидовых отношений.

Сознательное применение стратегий семантизации может способствовать эффективному достижению тех коммуникативных целей, которые ставит себе во время общения. Чем большим набором стратегий семантизации владеет человек, тем успешнее он будет коммуницировать. Однако знание стратегий семантизации не является единственным залогом успеха. В общении необходимо и правильно выбирать ту стратегию, с помощью которой можно расшифровать лексическое значение сообщения.

Понимание сущности видов стратегий семантизации может помочь сформировать методические приемы обучения семантизации как элементу речевой деятельности для учащегося-инофона.

#### *Библиографический список*

1. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 464 с.
2. Елисеева М.Б., Романенко В.Г. Типы толкований значений имен прилагательных детьми-инофонами и русскоязычными детьми // Начальная школа. 2014. № 6. С. 91–94.
3. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии. Российская академия наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, Этимология и история слов русского языка. Ж.Ж. Варбот, А.Ф. Журавлев. 1998.
4. Кузнецова Т.Ю. Стратегии семантизации слов и факторы, детерминирующие их выбор / Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 4 (52). Т. 4. С. 17–21.
5. Материалы конференции «Высшая школа перевода» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.docme.ru/doc/992247/materialy-konferencii--vysshaya-shkola-perevoda> – 13.05.2016, 16:57
6. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). Томск: Изд-во Том. ун-та. 2000. № 10. Т. 44. 194 с.
7. Семантизация [Электронный ресурс]. URL: <http://azps.ru/handbook/s/semantization.html>
8. Словарь-справочник лингвистических терминов / Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Изд. 2-е. М.: Просвещение. 1976.
9. Трофимова У.М. О некоторых особенностях семантизаций тематически связанных слов в психолингвистическом эксперименте // Вопросы филологии. 2005. № 1. С. 33–40.

## Раздел 3.

# ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

---

## ПРАВОСЛАВНАЯ ИКОНА: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Н. Белоножкина*

*Научный руководитель кандидат культурологии, доцент С.А. Митасова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**И**кона (от греч. *eikon* – образ, изображение) – это изображение персонажей и событий христианской истории и мифологии, имеющее для верующих священное значение.

Святые Отцы называли икону Евангелием для неграмотных. В частности, широко известно высказывание святителя Григория Великого о том, что изображения в храмах нужны для тех, кто не умеет читать, чтобы понимать суть происходящего на богослужении.

Безусловно, эта функция иконы была актуальна в Средневековье, когда уровень грамотности среди населения был невысок. В нашу эпоху глобального Интернета, когда можно за несколько минут найти для изучения Священные тексты любой религии, осталась ли икона «Евангелием для неграмотных»?

На наш взгляд, в современности возникла неграмотность несколько иного рода, а именно, неграмотность, связанная с незнанием культурного наследия древних эпох и нежеланием познавать духовную сторону вещей и явлений. В силу развития информационных технологий мышление и сознание людей стало клиповым, то есть неспособным воспринимать длинные отрезки информации, вникать в сложную суть феноменов.

В церковном учении об иконах можно выделить четыре тесно связанных между собой аспекта: дидактический, символический, мистический, литургический.

В нашем докладе мы обратимся к исследованию дидактического аспекта православной иконы, который означает буквальное сюжетное соответствие изображения Священному тексту. Рассмотрим данный аспект на примере образа Иисуса Христа.

Евангелисты ничего не сообщают о внешности Иисуса. В IV–VI вв. н. э. появляются первые «портреты» Иисуса и формируется Его каноническое изображение. Он может изображаться молодым человеком без бороды, с короткими волосами. Например, мозаика храма Сан Витале в Равенне (VI в.) представляет Христа в виде юноши, который сидит на голубой сфере со свитком и венцом в руках. Этот иконографический тип Спаса-Эммануила (ивр. «С нами Бог») сохраняется и в византийской, и в русской художественной традициях. Также на одной из миниатюр сирийского Евангелия Раввулы (586) Христос изображен с короткой бородой и подстриженными волосами как молодой мужчина. Только постепенно доминирующим и общепризнанным становится изображение Христа как

человека средних лет, с удлиненной бородой, длинными волосами, в бордовом хитоне (нижней длинной рубашке) и синем гиматии (накидке).

Православная икона представляет аспект Иисуса как Бога во плоти, как уже преображенную человеческую плоть. В этом отличие православной иконы от католической, в которой передается аспект человеческих страданий Иисуса. По этому поводу отечественный исследователь Л.А. Успенский пишет: «Церковь имеет «очи, чтобы видеть», так же как «уши, чтобы слышать». Поэтому и в Евангелии, написанном человеческим словом, она слышит слово Божие. Также и Христа она всегда видит очами непоколебимой веры в Его Божество. <...> Именно поэтому Православная церковь в своих иконах никогда не показывает Христа просто человеком, страдающим физически и психически, подобно тому, как это делается в западной религиозной живописи» [3, с. 120].

И только в послеиконоборческую эпоху (после VIII в. н.э.) иконописный образ Иисуса приобретает узнаваемые всеми черты: человек средних лет, с бородой и длинными волосами, с утонченным и симметричным лицом-ликом.

В православии есть запрет на изображение Бога-Отца, Бог-Святой-Дух изображается в виде белого голубя или яркого света, в человеческом облике изображается только Иисус Христос – Бог, ставший человеком, и воскресший после распятия, в своей физической смерти.

Таким образом, при отсутствии вербального описания православная икона Спасителя дидактична в том смысле, что визуализирует для нас божественную и человеческую сущность Иисуса, делая акцент на Его божественной сущности, представляя высший образец для подражания всем верующим.

#### *Библиографический список*

1. Лепяхин В.В. Иконология и иконичность // Икона и образ. Иконичность и словесность / сб. статей под ред. В. Лепяхина. М.: Паломник, 2007. 366 с.
2. Трубецкой Е.Н. Умозрение в красках // Философия русского религиозного искусства XVI–XX вв. Антология. М.: Прогресс, 1993. 400 с.
3. Успенский Л.А. Богословие иконы православной церкви. Коломна: издательство братства во имя святого князя Александра Невского, 1997. 656 с.
4. Языкова И.К. Богословие иконы. М.: Издательство Общедоступного Православного Университета, 1995. 212 с.

## **ФОЛЬКЛОРНЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ТРАДИЦИЯМ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ**

*А. Колотило*

*Научный руководитель кандидат культурологии, доцент С.А. Митасова  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**Д**ля становления личности человека фольклорные праздники обладают большими воспитательными возможностями, так как без знаний родного фольклора невозможно сформировать уважение к культуре других народов. Россия –

это многонациональное государство, если ребенок не понимает свою национальную культуру, то ему будет чужда и культура другого народа.

В народных праздниках содержится богатый материал для развития эстетических чувств обучающихся в плане ознакомления их с культурными традициями. В ходе подготовки праздника и участия в нем у школьников развивается понимание эстетической категории прекрасного в фольклоре, которая выражается в песенно-танцевальном наследии наших предков.

Праздник всегда считался временем веселья, радости, отдыха от повседневной жизни. Безусловно, в современных праздниках и обрядах активно используются приемы народной художественной самодеятельности, благодаря которой и сохраняется народное наследие хотя бы в качестве интерпретации.

В народной культуре встречаются праздники-конервы, праздники-спектакли. Для проведения в школе наиболее подходящими будут праздники с участием детей. Это, например, один из любимейших детворой праздников – зимние колядки. Древним смыслом этого праздника является единение человека и природы, что явствует из обряда ряженья и изгнания злых духов пением припевок.

Сейчас коляда является частью рождественских событий, когда дети с большой охотой наряжаются в маскарадные костюмы и ходят колядовать (поют песни и собирают в специальные мешки еду).

Праздник «Встреча весны», где дети водят хороводы, поют заклички, едят печенье в виде жаворонков, также относится к наиболее любимым у организаторов массовых школьных мероприятий. К сожалению, сегодня печеные птички не так популярны, как масленичные блины.

Масленица (проводы зимы) также один из любимейших народных праздников, который следует почти сразу за закличкой весны по народному календарю. Происходит причащение Солнцу с помощью блинов и изгнание зимы в виде сжигания чучела.

Структура народных праздников может использоваться в воспитательной работе. Участие детей в русском народном празднике позволяет формировать нравственное поведение, так как действо располагает людей на дружеские и теплые отношения, объединение не только в труде, но и отдыхе.

Календарный круг традиционных русских праздников – неотъемлемая часть приобщения детей к традициям русской культуры посредством ярких визуальных, музыкальных и танцевальных образов.

Исследователи выделяют следующие общие рекомендации по проведению народных праздников с детьми: подготовку к празднику следует осуществлять планомерно на разных уроках; необходимо уделять внимание максимальной активности участия всех детей в народном празднике, а не только талантливых; программа праздника должна обязательно содержать подвижные игры, танцы, песни; главный принцип проведения фольклорных праздников – радость и удовольствие детей и взрослых от участия в действе [2].

В качестве вывода-призыва ко всем учителям хочется привести слова известного российского педагога Ю.В. Завельского: «...Человек – это открытая систе-

ма. Он имеет два вектора развития – как в сторону добра, так и в сторону зла. И только культура способна вывести его к добру.... Обретение личности – это всегда обретение культуры, культуры прошлого, культурных традиций, культуры переживания – страдания и наслаждения, культуры общения, наконец, культуры достоинства. Воспитание такой личности – наш долг» [3].

#### *Библиографический список*

1. Блинова Г.П. Русские народные праздники (теория и история). М.: Вузовская книга, 2000. 168 с.
2. Георгиевский В.А., Шитикова Л.И. Проведение праздников в начальных классах: Из опыта работы. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 160 с.
3. Завельский Ю.В. О школьном учителе: мысли вразброс. М.: Прометей, 2015. 98 с. URL: <http://www.1543.ru/teachers/zavelsky/> (дата обращения: 07.05.2016).
4. Народная культура в современных условиях: учеб. пособие. М.: М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии; отв. ред. Н.Г. Михайлова. М., 2000. 219 с.

## **ПРОСТРАНСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК МОДЕЛЬ МИРОУСТРОЙСТВА**

*М.В. Москалюк*

*Т.Ю. Серикова*

*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**В** настоящее время все активнее тенденция обращения науки к внутреннему миру человека, с его сущностной устремленностью к познанию мира, а также способностью к творчеству. В философии наблюдается активизация внимания к личностным потребностям человека, стремление постичь индивидуальность человека, обладающего своей точкой зрения на мир. Особый интерес вызывает стремление человека к постижению цели своего существования, обреченного на конечность в бесконечном мире.

Способы и пути познания мира достаточно разнообразны: от строгого научного до духовно-религиозного умозрения. Искусство как способ постижения мироустройства сочетает в себе принципы научности и качества духовной сферы. Можно предположить, что принципы создания живописного произведения соотносимы с принципами и законами мироздания. Построение внешнего и внутреннего пространства художественного произведения можно рассматривать как попытку моделирования мироустройства.

Пространство художественного произведения зависит от особенностей личности и таланта художника, свойств отражаемой реальности, от культурно-исторической обстановки и от национальной художественной школы. Эрвин Паннофский утверждал, что каждая культура ответственна за свою собственную систему построения пространства в произведении искусства [2].

П.А Флоренский считал, что пространство искусства лежит между двумя пространствами: техники и связанных между собой науки и философии. Про-

странство искусства иначе можно назвать «художественным пространством», к которому относится и «живописное пространство». П.А. Флоренский говорил также, что «организация пространства есть организация отношений включенных в него объектов» [6]. Пространство заполняется предметной средой, в которую вставлены вещи как материальные объекты [6]. Существует также серия работ академика Б.В. Раушенбаха по проблеме пространства, в которой математически обоснована теория перспективы, учитывающая преобразующую работу мозга, и анализирующая пространственные построения в живописи. Теория Раушенбаха утверждает, что нельзя добиться естественного масштаба и естественной передачи глубины одновременно и вообще невозможно без искажений отобразить реальность на плоскости. Это говорит о том, что созданная художником модель мироздания, обладая качеством подобности, не будет точной копией вселенной.

Основное средство построения пространства в живописном произведении – это цвет, точнее, столкновение его теплых и холодных тонов. Колорит работы невозможно создать без диалектического единства противоположностей – теплых и холодных красок. Среди основных видимых средств организации пространства необходимо помимо цвета отметить такую категорию, как форма. Единство цвета и формы гармонизирует произведение. Все объекты во Вселенной также находятся в гармоничном, паритетном сочетании.

Пространство живописного произведения построено также на столкновении противоположностей: близко–далеко (перспектива прямая и обратная), темно–светло (тональная проработка), тепло–холодно (колорит), главное–второстепенное (выделение центра). Те же принципы столкновения противоположностей верны и для всего мироздания в целом: пространство (приближение и удаление), свет и тень, разница температур, аналогичность целого и его части.

При помощи философского диалектического метода исследуем работы новокузнецкого живописца Николая Ротко с целью выявления общих принципов построения живописного произведения и модели мироздания. В работе «Осман. Цикл маленькие местечки большой земли» (2002) колорит построен на растяжке теплого цвета старого дерева от его крайних зеленоватых теневых оттенков до ярко пылающего сиеной жженной центра. Каждый фрагмент работы проработан достаточно тщательно, в нем есть и тепло–холодность и тональная градация. Внутреннее сходство всей работы в целом и каждой отдельной его части отвечает такому принципу Вселенной, как соответствие части целому: строение Солнечной системы аналогично строению атома. При всей абстрактности работы в ней можно выделить низ и верх – землю и небо. Это определяет соотнесение картины с внешним пространством.

«Птицы» (2009) построены по принципу центричности, вставленности теплых планов в холодные и светлых планов в темные. Принцип целостности композиции здесь очень ясно прочитывается. Целостность – это еще одно сущностное качество Вселенной. «Паруса» (2012) отличает фронтальная композиция, представляющая собой ритмически активную игру цветовых передних планов. Ритм также является способом организации жизни во вселенной, где все процессы имеют свою скорость и периодичность.

Все в нашей вселенной выстроено по принципу подобия от Солнечной системы до атома. Человек в отличие от других живых существ, как личность, обладающая преобразующей функцией и способностью к творчеству, может создавать модели мироздания. Если исходить из принципа богоподобности человека, то способность создавать новое, не бывшее прежде, есть основной признак этого. Творчество божественное и творчество человеческое родственны между собой. Искусство можно отнести к одной из тех областей, где возможно подобное сотворчество. В заключение необходимо сказать, что следуя путем познания мира, личность развивает себя, духовно растет. Выстраивая пространство в картине или графической работе, автор создает умозрительную модель мира.

Продукты творческой деятельности для зрителя, читателя, слушателя служат средством развития личности, изменения ее в разных направлениях. Респондент художественного послания (произведения) вслед за художником идет по пути познания мира. Зритель выбирает близкие своим исканиям произведения, созвучные размышлениям, а в случае совпадения интересов начинает следить за творчеством автора, за ходом его развития.

#### *Библиографический список*

1. Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. М.: Мысль, 1995. 944 с.
2. Панофский Эрвин. Перспектива как «символическая форма». СПб.: Азбука-классика. 2004. 320 с.
3. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие СПб.: Азбука-классика. 2002. 320 с.
4. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психологического мышления // Мир психологии. 2003. № 4. С. 18–31.
5. Степанова Т.В. Множественность картин мира и мировоззрение: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М.: РГБ, 2005. Самара, 2005
6. Флоренский П.А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. М.: Мысль, Издательская серия 2000. 580 с.

## **СОВМЕЩЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА И УЧЕБЫ КАК ФАКТОР ВЫСОКОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Т.Ю. Серикова*

*К.С. Сяткина*

*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**Н**е вызывает сомнения факт общеобразовательной полезности занятий по изобразительному искусству, так как они воспитывают эстетический вкус; развивают стремление к самосовершенствованию, а также формируют чувство формы, материала, цвета и линии. Поэтому постоянное внимание к этой области со стороны педагогов легко объяснимо. В данной работе будут рассматриваться два противоположных подхода к организации процесса изобразительной деятельно-

сти. Предполагается, что между творческим походом и учебным существует диалектическая связь, то есть их совмещение даст больший эффект, чем применение каждого из них по отдельности.

К содержательной части занятий по изобразительному искусству существует два подхода: учебный и творческий. Учебный подход требует соблюдения при изображении видимой реальности принципов академического рисунка и живописи. Как положительный момент учебного подхода можно отметить то, что ученики начинают работать более профессионально, получив теоретические знания и приобретя практические навыки в изобразительной деятельности. Недостаток такого широко распространенного до недавнего времени подхода заключается в том, что он исключает творческий поиск как способ решения изобразительных задач. Следует также сказать о излишней механистичности, свойственной занятиям, построенным по принципу «делай, как я», или работы по образцу. Учащиеся в таком случае только воспроизводят приемы и действия, указанные педагогом.

Творческий поход предполагает свободу самовыражения не сковываемую академическими принципами и без давления извне со стороны педагога. Положительным моментом данного подхода является развитие воображения и более эффективная самореализация личности. Достаточно существенный недостаток творческого похода заключается в отсутствии обучающего момента, что ведет к непрофессионализму в отношении изобразительной грамоты и умения работать с различными художественными материалами.

Совмещение творчества и учебы даст более высокий результат изобразительной деятельности, чем каждый из методов в отдельности. Путь творческого развития станет более прямым и не вызывающим особых затруднений. При реализации идей, возникших в ходе творческого поиска, ребенок сможет использовать необходимые для него художественные средства, не затрудняясь в их применении.

Творческий интерес, возникший у ребенка, не будет быстро гаснуть по причине невозможности воплотить задуманное из-за неразвитости навыков и умений ученика. Наоборот, работа по реализации задуманного станет более эффективной и приносящей удовольствие. Ребенок, обладающий изобразительной грамотой на максимальном для его возраста уровне, способен решать задачи, свойственные подлинному искусству.

Педагог, будучи уверен в изобразительной грамотности своих учеников, при выборе уровня и форм уроков может свободно выбирать занятия, не опасаясь, что дети в силу слабости подготовки не справятся с ними. Сами маленькие художники, почувствовав уверенность в своих силах, смогут адекватно изображать окружающую действительность, а также воплощать в художественной форме образы, возникающие в воображении. Возможно, при соблюдении условий совмещения творческого и учебного подходов изобразительная деятельность станет одним из любимых школьных предметов.

Подводя итог, можно сказать, что совмещение творческого и учебного подходов открывает как для художественного, так и для общего развития учащихся широкие возможности, формируя отношение к окружающей действительности.

сти и развивая ассоциативно-образное мышление. Помимо творческих задач, метод совмещения таких диаметрально противоположных видов деятельности, как учеба и творчество, дает возможность решать как общеобразовательные, так и воспитательные задачи.

Следует также сказать, что совмещение подходов открывает простор воображению и оригинальности мышления, дает творческую свободу и снимает страх перед новым. Возможность свободного, не стесненного малой образованностью и неразвитостью навыков, выбора решений творческих и учебных задач в изобразительной деятельности является залогом успешной работы. Процесс такого выбора – это, по сути, реализация права на самовыражение ученика, а удачно выполненная работа приносит чувство удовлетворения, что будет стимулировать интерес к дальнейшим занятиям.

### *Библиографический список*

1. Андреева Л.В. Графический рисунок как средство образного познания и изучения действительности. Н. Новгород, 2004. 20 с.
2. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд. Программы общеобразовательных учреждений. М., Просвещение, 2009. 213 с.
3. Речинская Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников. М.: Владос, 1999. 121 с.
4. Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1997. 240 с. (Серия: Вместе учимся, играем).

## **АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА «ЦВЕТОВУШКА» А.И. ЦЫГАНОВОЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ**

*Т.Ю. Серикова*

*А.С. Ямских*

*КГПУ им. В.П. Астафьева*

**И**скусство как никакая другая сфера деятельности способно в наиболее доступной форме преподнести культурные и духовные ценности, накопленные за всю историю существования человечества. Обладая воспитательной функцией, искусство привносит в жизнь человека как моральные нормы, так и духовно-нравственные ценности.

При этом стоит признать, что передача духовного опыта, содержащегося в картине, симфонии, поэме или спектакле, происходит только в случае чувственного понимания респондентом произведения искусства. Если же его идейное содержание не находит эмоциональный отклик у зрителя, слушателя или читателя, то можно сказать, что произошел «холостой выстрел» и респондент художественного произведения не стал его со-творцом – душа человека не получила нравственного заряда. Подобное часто происходит по причине недостаточной развитости эмоциональной стороны личности.

Чувства и эмоции являются неотъемлемой частью жизни человека и определяют его отношение к окружающим людям, происходящим событиям, жизненным задачам, влияют на самооценку. Эмоциональная сфера – это подвижная субстанция, подверженная влияниям извне и обладающая способностью к развитию. Развитие образного мышления ведет к развитию как воображения, так и эмоциональной сферы. Следовательно, для того, чтобы произведение искусства было в полной мере воспринято другим участником триады «художник–произведение–зритель» необходимо развивать образное мышление, отвечающее за эмоциональную сферу человека, которая, в свою очередь, адаптирует произведение для его восприятия респондентом.

Наибольшего эффекта от процесса развития мышления образами можно достичь, когда психика человека наиболее подвижна, а основным способом восприятия окружающей действительности является чувственная сфера. Подобное состояние характерно для детского возраста, причем, чем раньше начинается подобный процесс и чем младше ребенок, тем результат от развития образного мышления лучше, а полученные навыки прочнее укореняются в личностной сфере.

Одним из путей развития образного мышления являются занятия по изобразительному искусству. В настоящее время существует множество методик, развивающих через изобразительную деятельность мышление образами. Остановимся на одной из них, на наш взгляд, наиболее продуктивной. Эта авторская методика «Цветовушка» А.И. Цыгановой, заведующей художественным отделением МОУ СОШ № 4 г. Печора, преподавателя изобразительного искусства. Программа апробировалась на занятиях кружка «Цветовушка» в 1–4 классах (10 лет), а также она проводилась среди обучающихся 1–3 классов (7 лет обучения) в МАОУ ДОД «ДШИ г. Печора». Данная программа была реализована третий год и имеет высокие результаты.

Суть программы заключается в нестандартных формах занятий, предполагающих индивидуальную работу и коллективное творчество. Некоторые задания требовали создания подгрупп для работы. Достаточно сложный теоретический материал по научной дисциплине «цветоведение» подается как совместное обсуждение проблемы, а затем закрепляется на практике. Несмотря на то, что учебные занятия в программе «Цветовушка» определяются как основная форма организации деятельности, разнообразие видов работы помогает избежать скуки и монотонности.

Приведем несколько примеров таких занятий: загадки и разгадки, творческие портреты, импровизации; мини-спектакли, занятия-праздники; эксперименты, путешествия, прогулки, экскурсии, конкурсы и соревнования. Также предполагается осуществление интерактивного обучения с привлечением электронных средств.

Текущий контроль предполагает мини-выставки, совместные беседы, конкурсы и викторины. Итоговый контроль может осуществляться в форме фестивалей, выставок, открытых занятий. Также планируется творческая работа по заданной теме.

Несомненно, что цвет – это главное выразительное средство в живописи. С помощью цвета художник способен передать чувства и настроения. Программа А.И. Цыгановой предлагает изучение цветоведения, начиная с младшего школьного возраста. Это позволит детям расширить возможности изучения окружающего мира, развивать наблюдательность. Данная программа по целям и зада-

чам аналогична программам Б.М. Неменского, В.И. Кузина и Т.Я. Шпикаловой. Особенность программы заключается в том, что она содержит теоретические вопросы цветоведения, повышающие результативность первого знакомства детей с технологиями и материалами живописи.

Программа А.И. Цыгановой предполагает создание условий для мотивации процесса познания окружающего мира и активизации творческой деятельности. Уровень способностей может варьироваться от среднего до высокого (обладающие талантом дети).

Методы обучения предполагают погружение в образное содержание произведения и его переосмысление, сравнение художественных образов и стилеобразующих факторов. Также в методах присутствует принцип наглядности, когда педагог демонстрирует приемы работы, а дети воспроизводят его действия. Все теоретические объяснения сопровождаются демонстрацией наглядного материала. Как инновационный момент можно отметить то, что в ходе изучения теории ставится некая проблема, а педагог и дети вместе ищут пути ее решения. Применение эвристического метода предполагает формулирование проблемы и поиск ее решения самими детьми.

В заключение можно сказать, что развитие воображения и образного мышления в процессе изучения основ цветоведения может осуществляться достаточно эффективно. В результате занятий по программе «Цветовушка» дети приобретают теоретические знания по цветоведению, изучают названия художественных материалов и получают навык работы с ними. Более интенсивно развивается мышление, воображение и усиливается творческая активность.

#### *Библиографический список*

1. Программы дополнительного художественного образования детей. М.: Просвещение, 2009.
2. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. М.: Просвещение, 1999.
3. Цыганова А.И. Авторская программа «Цветовушка». URL: <http://festival.1september.ru/articles/633070/>
4. Шитов Л.А. Живопись. М.: Азбука, 1995.

## **НАГЛЯДНОСТЬ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ**

*К.М. Смокотина*

*Научный руководитель кандидат философских наук, доцент Н.Ю. Дмитриева  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**О**сновным типом мышления в младшем школьном возрасте продолжает оставаться образное мышление, однако у учащихся появляется способность фокусировать внимание на внешне малопривлекательных вещах, эмоциональные переживания приобретают обобщенный характер. В восприятии школьника про-

исходят изменения, – ребенок начинает целенаправленно изучать предметы и явления. Школьники учатся исследовать и рассматривать предметы, это вызывает глубокие интеллектуальные изменения и совершенствование способности эстетического восприятия действительности. Именно поэтому принцип наглядности является одним из наиболее важных способов актуализации художественного образования в младшем школьном возрасте.

Принцип наглядности заключается в том, что учащиеся идут к достоверным знаниям путем обращения к предметам и явлениям как к источнику познания.

С помощью наглядных пособий у учащихся начальных классов формируется и совершенствуется понимание формы, объема, пропорций, умение анализировать свою работу, а не просто копировать натуру. Средства наглядности помогают обеспечить разностороннее, полное формирование и понимание какого-либо образа, понятия окружающего мира и тем самым способствуют более прочному усвоению знаний, умений и навыков школьников.

Средства наглядности повышают познавательный интерес, мотивацию, облегчают процесс усвоения художественных знаний, поддерживают и сосредотачивают внимание ребенка на изображаемом предмете, способствуют выработке у учеников эмоционально-оценочного отношения к получаемым знаниям.

Наглядность тесно связана с правильной организацией наблюдения и анализа натуры, что существенным образом влияет на правильность суждения о предметах и явлениях, а, следовательно, и на качество построения изображения.

Однако мало иметь наглядный материал, нужно научить видеть этот материал. Перед учителем ставится задача научить школьника рассматривать объект, руководить его восприятием. В истории преподавания ИЗО всегда присутствовал принцип наглядности, велись разработки наглядных пособий и методик преподавания рисунка, связанных с наглядностью (например, серия методических моделей А.П. Сапожникова). Многие разработки того времени остаются востребованными в наше время.

Существует ряд наглядных средств, используемых для рисования с натуры: схематические рисунки и таблицы, гипсовые модели геометрических тел, слепки с классических образцов скульптуры, модели из проволоки, плексиглаза и картона, наглядно раскрывающие конструктивные особенности строения натуры, специальные модели и приборы для демонстрации явлений перспективы, рисунки и таблицы методической последовательности работы над изображением, репродукции картин и рисунков мастеров, кинофильмы, раскрывающие технику работы карандашом и кистью, специальные приборы – «цветовой круг» и «тоновой круг», – развивающие у детей чувства цвета и тона. Эти наглядные средства способствуют правильному пониманию натуры, ее формы, структуры, тона и фактуры.

В настоящее время не существует специальных мастерских для изготовления наглядных пособий и моделей. Педагог либо изготавливает их сам, либо обходится без них, рисуя на доске, бумаге или полях работы ученика, что в свою очередь снижает качество преподавания.

При изготовлении методических таблиц, наглядно раскрывающих последовательность работы над рисунком, педагогу необходимо иметь в виду следующее:

1. Каждая таблица наглядно показывает ученику, что он должен сделать на данном этапе, каков объем работы. Она не только графически выражает последовательность и степень выполнения рисунка, но и прежде всего указывает на узловые учебные задачи. Таблица наглядно показывает те особенности строения натуры, которые будут разъяснены педагогом.

2. Каждый этап работы охватывает сравнительно небольшой объем учебного материала, чтобы ученик имел возможность хорошо усвоить его. Таблица должна быть предельно лаконична, но в то же время полностью раскрывать данный этап работы над рисунком.

3. Последовательность этапов работы внимательно продумывается педагогом. Во-первых, выделяются наиболее важные моменты построения изображения и, во-вторых, устанавливается их очередность, чтобы у школьника выработалась определенная система работы над рисунком. Каждая таблица дает предпосылки для следующей, а каждая последующая логически вытекает из предыдущей.

4. Рисунки выполняются очень четко и ясно. В методических таблицах не должно быть манерных росчерков, эффектно брошенных штрихов, которые затрудняют выявление закономерностей строения формы. Не следует бояться «сухости» рисунка, иногда целесообразно даже несколько упростить форму, сделать ее более наглядной и ясной.

5. Таблицы могут быть снабжены небольшим текстом, объясняющим, как им пользоваться. Методические пояснения могут быть очень краткими, но они должны давать ясные указания ученику, как вести работу, на что в первую очередь обратить внимание.

6. На таблицах желательно иметь заголовки, раскрывающие целевую установку – основную цель работы над рисунком на данном этапе.

Рисование с натуры само по себе является методом наглядного обучения и процессом чувственного, зрительного восприятия изображаемых предметов. Оно начинается с живого эмоционального наблюдения. Поэтому важное значение имеет сама натурная постановка и ее способность привлечь внимание учащегося к главному. Постановка натуры заключается не только в том, чтобы ее красиво установить перед учениками, но и в том, чтобы при помощи ее ученик раскрывал основные законы реалистического рисунка. Помимо обязательного композиционного и эстетического содержания очень важно, чтобы натура раскрывала характерные особенности строения формы. С помощью последнего ученик не только активизирует свое внимание, но и самостоятельно анализирует форму, делая выводы.

При обучении рисованию с натуры главное внимание уделяют верности изображения, правильности перспективы, особенности светотени, построению конструкции рисуемого предмета.

Значительное образовательное и воспитательное значение имеет демонстрация рисунков выдающихся мастеров. Это дает возможность наглядно показать,

как надо анализировать натуру, какими средствами добиваться эмоциональной выразительности.

В результате анализа педагогической, психологической и методической литературы было обнаружено значительное влияние наглядности на качество усвоения учебного материала и повышения уровня знаний у младшего школьника. Рассматривая наглядность в преподавании рисованию, мы оцениваем его не как вспомогательное средство обучения, а как ведущее. Принципом наглядности должна быть пронизана вся современная система обучения изобразительному искусству, особенно на начальном этапе.

### *Библиографический список*

1. Волков И.П. Художественная студия в школе. М.: Просвещение, 1993. 127 с.
2. Кузин В.С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1 – 3 классах. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
3. Королев В.А. Учебный рисунок. М.: Изобразительное искусство, 1981. 128 с.
4. Котлякова Т.А. Универсальные способы развития творчества младших школьников в процессе рисования. М.: Начальная школа, 2014. 64 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2004. 456 с.
6. Обухова Л.В. Возрастная психология. М.: Высшее образование МГППУ, 2006. 460 с.
7. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: АГАР, 2000, 256 с.
8. Терентьев А.Е. Рисунок в педагогической практике учителя изобразительного искусства. М.: Просвещение, 1981, 175с.
9. Чарнецкий Я.Я. Изобразительное искусство в школе продленного дня. М.: Просвещение, 1999. 159 с.

## **ЗНАКОМСТВО С АРХИТЕКТУРОЙ «ЗОЛОТОГО ВЕКА» РОССИИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В.В. Фильберт*

*Научный руководитель кандидат философских наук, доцент Н.Ю. Дмитриева  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

**Ф**ормирование патриотических чувств у подрастающего поколения имеет огромное влияние на развитие всех сфер общества. В связи с этим не случайно обращение ученых и практиков к данной проблематике. Уже у Платона имеются рассуждения о том, что Родина дороже отца и матери. В более разработанном виде любовь к Отечеству, как высшей ценности, рассматривается в трудах Макиавелли, Руссо, Фихте и других выдающихся мыслителей [1].

Прогрессивные ученые прошлого (В.Г. Белинский, Н.М. Карамзин, М.В. Ломоносов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский) оставили бесценное наследие по патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Новая воспитательная система с необходимостью должна быть ориентирована на воспитание гражданина и патриота, что является одной из краеугольных задач российского образования. Патриотизм является стержнем всех гражданских качеств личности. Сущность понятия «патриотизм» включает в себя любовь к Родине, земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения своего народа. Патриотизм неразрывно сочетается с интернационализмом, чувством общечеловеческой солидарности с народами всех стран.

Актуальность формирования чувства патриотизма в младшем школьном возрасте нашла свое отражение и в содержании федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В нем указывается, что портрет выпускника начальной школы включает в себя такие личностные характеристики, как любовь к своему народу, краю и Родине; уважение и принятие ценности семьи и общества. Проявление чувства патриотизма и его воспитание на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Многие нравственные качества человека закладываются в школьные годы – детские и юношеские. Любовь к Родине, желание видеть родной край, город, улицу, стремление совершать добрые дела – все перечисленные чувства в большей мере зависят от того, когда и насколько устойчиво они были заложены в детстве. Весьма важным в контексте исследуемой проблематики является то, что процесс воспитания патриотизма необходимо начинать как можно в более раннем возрасте [2].

Учащиеся младшего школьного возраста очень восприимчивы, любознательны, отзывчивы, они легко откликаются на все инициативы, искренне сочувствуют и сопереживают. Именно в этот период начинают формироваться духовно-нравственные качества личности, механизмы социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире, личностной актуализации в нем. Данный отрезок жизни человека является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия на ребенка, так как именно в этот возрастной период активно его наглядно-образное мышление. Это позволяет задерживать информацию в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь.

Способствовать развитию патриотических чувств у детей младшего школьного возраста, кроме массовой формы внеклассной работы (походы, соревнования, экскурсии, викторины, конференции), должны уроки изобразительного искусства. Традиционным жанром отечественной школы живописи на уроках изобразительного искусства в школе, который был бы направлен на воспитание патриотических чувств учащихся, всегда был русский пейзаж.

Однако одним из способов воспитания чувства гордости, любви, бережного отношения к Родине, ее истории уже в начальной школе может стать изучение архитектуры России. Это может быть знакомство с храмовым зодчеством России древнерусского периода и с блестящим периодом отечественной архитектуры «золотого века».

XVIII в. русской культуры – это этап нового развития общества, век Просвещения и науки. В одном столетии в России сменяются несколько стилей: петровское барокко, елизаветинское (растреллевское) барокко, ранний и строгий классицизм.

Во времена правления Петра I Россия – наследница Византии – теперь окончательно обращается к Западу, во многом именно посредством искусства окно на Запад ныне и прорубается. Император Петр строит Петербург как грандиозную модель нового времени. Прежде западное барокко внедрялось лишь частями, ныне же взметнувшиеся ввысь барочный шпиль Петропавловского собора задает свой курс всей России, это курс на Европу. Эта эпоха и получила название «век Просвещения». В Россию приезжают иноземные художники, от рядовых ремесленников до мастеров такого масштабного уровня как, например, Андеас Шлютер или Этьен Морис Фальконе. Новый тип дворцового строительства достигает невиданного пространственного размаха и живописного великолепия.

В век Просвещения нам явилось творчество Франческо Бартоломео Растрелли. Его постройки представляют собой целые ансамбли, ритмически объединенные с помощью разнообразных фасадов и внутренних парадных анфилад. В русле стиля барокко складывается и разновидность стиля рококо, отмеченного особой изощренностью декоративных фантазий. Однако Византийский канон не исчезает, он соседствует с веком Просвещения. Именно в век Просвещения или как его еще называют «век разума» создается для рационального устройства Российского государства Академия художеств. Искусство заботливо совершенствуется, как бы воспитывает окружающий мир. Если в годы раннего классицизма главным центром архитектурных поисков по-прежнему прибывает Петербург, то в конце столетия мощно возрастает и значение старой столицы. В Москве возводятся масштабные ансамбли, заметно обновившие средневековую структуру города, их архитектурный стиль эволюционирует от патетической живописности образов Баженова до гармоничных градообразующих построек Казакова.

Встреча с великим периодом русской культуры через знакомство с архитектурой барокко и классицизма XVIII столетия может стать одним из способов формирования уважительного отношения к прошлому, настоящему и будущему своей Родины, понимания и осознания величия Российского государства.

Через художественно-выразительные формы блистательной архитектуры России XVIII столетия школьники познакомятся с великой историей своей страны, ее правителями, деятелями науки и искусства, посвятившими свою жизнь процветанию Родины.

Формы знакомства с архитектурой XVIII в. русской культуры могут быть самыми различными: от классно-урочной формы, внеклассной деятельности до образовательных проектов. Это может быть знакомство с художественными стилями на занятиях изобразительным искусством и технологии, где каждый учащийся может попробовать себя в роли архитектора через создание рисунков проектов зданий, создании макетов сооружений XVIII столетия. Это могут быть мини-исследовательские работы, представленные в виде презентаций о творчестве великих мастеров рассматриваемого периода русской архитектуры. XVIII в. – век театра, поэтому знакомство с этим периодом русской культуры может проходить в театрализованной, костюмированной форме бала.

Начало знакомства с великим периодом архитектурного строительства России в игровой, проектной формах начального звена может быть с успехом продолжено более глубоким изучением стилового пространства России XVIII столетия в среднем и старшем звеньях общего художественного образования.

#### *Библиографический список*

1. Болдина К.С. Как воспитывать патриотизм у школьников? // Воспитание школьников. 2000. № 3. С. 23–25.
2. Жданова Н.М. Патриотическое воспитание младших школьников, как одно из приоритетных направлений формирования базовых национальных ценностей личности в начальной школе /Н.М Жданова // Педагогическое исследования: сотрудничество школы и вуза. М.: МГУ,1010. Вып. 2. С. 144–148.
3. Луговинов В.И. Развитие патриотизма в России XXI века: концепция, программа и практика патриотического воспитания молодых граждан России. М.: Гардарики, 2007. 132 с.
4. Лейтес Н.С. Возрастной подход к феноменам детской одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 57–59.

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА  
XVIII Международный научно-практический форум  
студентов, аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы научно-практической конференции

Красноярск, 19–20 мая 2016 г.

*Электронное издание*

Редактор *А.П. Малахова*  
Корректор *Ж.В. Козупица*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 29.09.16.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 11,75