

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XVIII Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых,
посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы научно-практической конференции
студентов, аспирантов и школьников

Красноярск, 26–28 апреля 2017 г.

Электронное издание

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

**XVIII Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых,
посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева**

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы научно-практической конференции
студентов, аспирантов и школьников

Красноярск, 26–28 апреля 2017 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2017

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

Е.В. Гордиенко (отв. ред.)

Н.Ю. Дмитриева

В.В. Зорина

С.А. Коваль

Е.М. Плеханова

М 754 **Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития:** материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников. Красноярск, 26–28 апреля 2017 г. / отв. ред. Е.В. Гордиенко; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-115-5

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

Сборник адресован преподавателям, аспирантам, студентам, учителям, практическим психологам и всем интересующимся проблемами педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-115-5

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бадрутдинова Е.Р., Лобанова О.Б. Учительские семинарии в России второй половины XIX в.	6
Благирева Д.А., Лобанова О.Б. Преподавание математики в первые годы строительства советской школы: программы ГУСа	9
Грибанова Т.В., Милованова Л.А. Проектные технологии в начальной школе.....	12
Ипатова Е.Б., Милованова Л.А. Мультфильмы как средство нравственного воспитания младших школьников	15
Коваленко Т., Дуда И.В. Кружковая работа как средство развития познавательных интересов детей младшего школьного возраста.....	18
Коваль С.А., Лерхис И.В., Мастяева Е.В. Особенности девиантного поведения младшего школьника.....	21
Коваль С.А., Малюченко К.Ю., Нетесова О.Ю. К вопросу об особенностях реализации инклюзивного образования в России	24
Косых Н.А., Панкова Е.С. Изучение уровня культуры питания младших школьников	27
Курилова К.Е., Дуда И.В. Создание мультимедийных фильмов как средство развития эмпатии у детей младшего школьного возраста	30
Лату В.Г., Басалаева М.В. Использование приема визуализации в процессе обучения младших школьников решению сюжетных арифметических задач	33
Лыхина И.А., Захарова Т.В. Психолого-педагогические особенности использования кейс-метода на уроках математики в основной школе.....	36
Мешкова Н.О., Милованова Л.А. Игровые технологии в начальной школе.....	38
Махняева М.Ю., Безруких Ю.А. Психолого-педагогические основы экономической социализации младших школьников	41
Терехина А.А., Милованова Л.А. Технология мини-проектов в начальной школе.....	44
Туллюя И.С., Панкова Е.С. Изучение уровня риска употребления психоактивных веществ у младших школьников	47
Хабарова М.А., Милованова Л.А. Применение информационно-коммуникационных технологий в начальной школе	50

Шалыгина Ю.В., Тимофеева Н.Б.	
К вопросу о формировании понятия «величина» у младших школьников	53
Аликин М.И., Аликин И.А.	
Личностная рефлексия студента как психолого-педагогическая проблема	56
Бородин М.Ю., Гордиенко Е.В.	
К вопросу о причинах диссоциативного расстройства идентичности	59
Голайдова Д.В., Мосина Н.А.	
Развитие гендерных представлений младших школьников посредством театральной деятельности	62
Дзвинчук О.Н., Маковец Л.А.	
Исследование гендерных особенностей поведения младших школьников в конфликте	65
Зайка А.С., Сафонова М.В.	
Формирование групповой сплоченности младших школьников в процессе совместной деятельности.....	68
Земурбейс М.В., Панкова Е.С.	
Изучение основных соматоскопических показателей у младших школьников	71
Злобина О.В., Сафонова М.В.	
Особенности проявления буллинга в группах младших школьников.....	74
Калинина К.А., Мосина Н.А.	
Литературный кружок для детей младшего школьного возраста.....	76
Канунникова М.В., Маковец Л.А.	
О проблеме развития эмпатии в младшем школьном возрасте	78
Колесень К. Н., Сафонова М.В.	
Развитие дружеских отношений у детей младшего школьного возраста в процессе проектной деятельности.....	81
Нуреева Л.К., Маковец Л.А.	
Изучение особенностей конфликтного поведения в студенческом возрасте	84
Пилипавичуте И.П., Сафонова М.В.	
Формирование толерантности младших школьников в процессе совместной деятельности.....	88
Полищук Е.А., Сафонова М.В.	
Взаимосвязь стиля семейного воспитания и развития общения у младших школьников	91
Пономарева Е.А., Сафонова М.В.	
Развитие навыков самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников на учебных занятиях	94
Смирнова Е.С., Сафонова М.В.	
Особенности самооценки младшего школьника как компонент Я-концепции	97
Чихачева Е.А., Маковец Л.А.	
Использование арт-технологий как средство развития личности младшего подростка	99

Раздел 2.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Беляева Я.В., Бариловская А.А. Развитие речи младших школьников	102
Волкова П.В., Спиридонова Г.С. Исследование уровня восприятия второклассниками стихотворения А.Л. Барто «В пустой квартире»	105
Джафарова Ж.А., Спиридонова Г.С. О восприятии лирического произведения младшими школьниками	108
Елагина А.Д., Спиридонова Г.С. Предрасположены ли современные школьники к творчеству?	111
Иккес Р.А., Юденко Ю.Р. Отражение элементов лингвистической компетенции младших школьников в требованиях ФГОС НОО.....	114
Максимова П.С., Спиридонова Г.С. Особенности восприятия художественного образа младшими школьниками (на примере одного стихотворения)	117
Ромашкина И.В., Кулакова Н.В. Использование средств визуализации в процессе работы с научно-познавательными текстами	120
Симакова Т. К., Зорина В.В. Комплекс упражнений как средство формирования орфографической зоркости у младших школьников (на примере орфограммы «большая буква в именах собственных»).....	123
Симоченко Е.Е., Юденко Ю.Р. Актуальный уровень сенсомоторного развития речи младших школьников-инофонов	127
Свид К.В., Гладилина Г.Л. Совершенствование языковой личности младшего школьника на основе представлений о Родине	129
Шлегель Д.В., Юденко Ю.Р. Особенности использования стратегий семантизации младшими школьниками-инофонами и русскоязычными школьниками (практический анализ).....	133

Раздел 3. ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Борисенко М.С., Дмитриева Н.Ю. Диалог с произведением искусства как пространство инкультурации личности	136
Мисуна Е.А., Митасова С.А. Взаимодействие теории и практики в детской художественной школе	140
Смокотина К.М., Митасова С.А. Развитие умения передачи пространства в рисунке у обучающихся начальной школы	143
Эймер К.В., Дмитриева Н.Ю. К проблеме развития опыта восприятия художественного произведения у младших школьников	146
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	149

Раздел 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УЧИТЕЛЬСКИЕ СЕМИНАРИИ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.

TEACHING SEMINARIES IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

Е.Р. Бадрутдинова, О.Б. Лобанова E.R. Badrutdinova, O.B. Lobanova

Учитель, учительские семинарии.

В статье раскрываются вопросы профессиональной подготовки учителей во второй половине XIX века в России, дается описание учебных заведений и направленность подготовки учительства.

Teacher, teacher's seminars.

The article reveals the issues of professional training of teachers in the second half of the XIX century in Russia, describes the educational institutions and features of teacher training: goals, objectives and methods.

Сегодня подготовка учителя – одна из важнейших проблем педагогического образования. В задачи педагогических учебных заведений входит осуществление высококачественной профессиональной подготовки, отвечающей всем современным требованиям обучения и воспитания детей, о чем свидетельствуют государственные документы в области образования последних лет (ФГОСы, Профстандарт педагога, Закон РФ «Об образовании в РФ» и др.). Исторический анализ развития педагогического образования в России показывает, что оно в прошлом характеризовалось целым рядом особенностей, которые не утратили своей значимости сегодня. Прогрессивные педагоги и общественные деятели второй половины XIX – начала XX вв. (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Н.А. Корф, Д.Д. Семенов, Н.И. Пирогов, Д.И. Тихомиров, К.Д. Ушинский и др.) выдвинули множество перспективных педагогических идей о необходимости целенаправленной подготовки учителя. Большое внимание подготовке учителя уделялось на страницах педагогических изданий исследуемого периода: «Русский учитель», «Русская школа», «Вестник воспитания» и др.

Методологические проблемы подготовки учителей второй половины XIX – начала XX вв. освещены в работах ученых нашего времени А.М. Вежлева, Э.Д.

Днепров, Н.А. Константинова, Г.Б. Корнетова, Н.Д. Никандрова, Ф.Г. Паначина, А.И. Пискунова, М.Ф. Шабаетова, В.Д. Шадрикова и др. Авторы подчеркивают важность обращения к опыту дореволюционной начальной школы по подготовке педагогических кадров в России второй половины XIX века.

В документах середины XIX в. отмечалось, что «...считая одной из самых действительных мер для приготовления учителей в начальные училища империи устройство особых для этой цели педагогических учебно-воспитательных заведений, правительство, начиная с 60-х годов, открывает ряд таких заведений, называемых учительскими семинариями, преимущественно в тех местностях, которые более всего нуждались в хорошо подготовленных русских начальных учителях» [1, с. 446]. Начиная с 1860-х гг., в России повсеместно открываются учительские семинарии.

Таблица

Открытие учительских семинарий в России второй половины XIX в.

1861	Семинария	Цель
1	2	3
1861	Дерптская учительская семинария (г. Дерпт)	«Образование учителей для начальных училищ Дерптского учебного округа» [1, с. 446]
1864	Молодечненская учительская семинария (г. Молодечно)	«Приготовление русских учителей для городских и сельских начальных училищ в Виленском учебном округе вместе с тем и как проводников и защитников русской народности в крае» [1, с. 448]
1870	Рижская учительская семинария (г. Рига)	Подготовка учителей начальной школы для народного училища Прибалтийского края
1870	Киевская Каростышевская учительская семинария (г. Каростышев)	Подготовка учителей начальной школы для Киевской губернии
1870	Екатерининская учительская семинария	«Доставить педагогическое образование молодым людям всех сословий православного исповедания, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах» [1, с. 461]
1871	С.-Петербургская, Московская, Харьковская, Казанская, Одесская учительские семинарии	По мнению Министра народного просвещения, «более целесообразным и более полезным для дела народного образования, вместо существовавших педагогических курсов в учебных округах С.-Петербургском, Московском, Харьковском, Казанском и Одесском, учредить пять учительских семинарий» [1, с. 459] для подготовки учителей начальной школы указанных округов
1872	Полоцкая учительская семинария (г. Полоцк)	Подготовка учителей начальной школы для Витебской губернии
1872	Поневежская учительская семинария (г. Поневеже)	Подготовка учителей начальной школы для упрочения народного образования среди православного сельского населения Ковенской губернии

1	2	3
1872	Казанская учительская семинария	«Приготовление учителей в русские и инородческие начальные училища» [1, с. 469] Казанского учебного округа
1873	Красноярская учительская семинария	Устранение следующего факта: «в Енисейской губернии наблюдается полное отсутствие учителей, педагогически подготовленных, и недостаток в лицах для этих обязанностей, получивших даже только низшее образование»
1874	Несвижская и Свислочская учительские семинарии	Подготовка учителей начальной школы для Минской губернии
1874	Острожская учительская семинария (г. Острог)	Подготовка учителей начальной школы для Волынской губернии
1875	Уфимская учительская семинария	«Способствовать, с одной стороны, развитию русского населения в Оренбургском крае, а с другой тому, чтобы население это своим непосредственным влиянием на соседние с ними инородческие племена содействовало правительству в достижении желаемых целей по отношению к этим племенам» [1, с. 463]
1875	Елизаветинская учебная семинария (г. Белебеевск)	Подготовка учителей начальной школы для Уфимской губернии
1880	Туркестанская учительская семинария	«Для прочного водворения русской школы в Туркменском крае...» [1, с. 467]
1886	Прибалтийская учительская семинария (г. Гольдинген)	Подготовка учителей начальной школы для приготовления русских учителей в народные училища Прибалтийского края
1892	Иркутская учительская семинария	«Удовлетворение потребности в образовании как русского населения, так и инородческого, ...содействовать слиянию разнородного и разноплеменного инородческого населения края с другими частями империи путем нравственного объединения» [1, с. 465]

Важнейшей задачей учительских семинарий как учебных заведений, осуществлявших подготовку учительских кадров, было формирование у выпускников основ профессионального мастерства, отвечавших всем требованиям учебно-воспитательного процесса второй половины XIX века. Анализ исторического опыта в деле подготовки учительских кадров даст возможность более основательно подойти к решению проблемы осуществления педагогической направленности обучения будущих учителей на современном этапе.

Библиографический список

1. Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы. М., 1900. 588 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СТРОИТЕЛЬСТВА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ: ПРОГРАММЫ ГУСА

THE TEACHING OF MATHEMATICS IN THE FIRST YEARS OF CONSTRUCTION OF THE SOVIET SCHOOL: THE PROGRAMS OF THE HUS

Д.А. Благирева, О.Б. Лобанова

D.A. Blagireva, O.B. Lobanova

Советская школа, преподавание математики, программы ГУС.

В статье анализируется методика преподавания математики в первые годы советской школы.

Soviet school, teaching mathematics, program HUS.

The article analyzes methods of teaching mathematics in the early years of the Soviet school.

Новые социально-экономические и культурно-исторические условия послереволюционного периода повлекли за собой кардинальные изменения в сфере образования. На основе государственных документов в области образования начинается перестройка школы (1917–1920). Над изменением основ преподавания математики работала математическая секция Отдела реформы школы (март–июнь 1918 г.). В 1918 г. выходят первые советские программы по математике, начинается работа по осуществлению связи преподавания математики с жизнью и задачами социалистического строительства. Это повлекло за собой переподготовку учителей математики и выпуск учебно-методической литературы по математике.

Первые программы по математике для трудовой школы, как правило, были «примерными». В требованиях связи теории с практикой указывалось, что школьная математика должна базироваться на научной основе и давать учащимся систему знаний, необходимых для всестороннего их развития, уделялось внимание поддержанию интереса учащихся к математике, их активности и самостоятельности, сознательному усвоению изучаемого материала. Следующий этап в развитии методики математики в период становления советского государства создание программ Наркомпроса по математике для семилетней школы в 1921 г., программ государственного ученого совета (ГУС) для школ первой ступени (1924 г.) и для 5–7 классов трудовой школы (1925 г.). В 1922 г. научно-методической секцией ГУСа были разработаны новые обязательные учебные программы. Они получили название «комплексных» и разбивались они на три колонки: природа, труд и общество. Новые программы отмечали, что в школе не должно быть математики как оторванного предмета: математика «должна явиться упражнением детей в счете и измерении изучаемых ими реальных вещей». Роль математики но-

вые программы определяли как служебную: «Мы пользуемся ее языком, ее символами для того, чтобы эту жизнь понять, определить, преобразовать» [2, с. 5].

После выхода программ ГУСа одним из важнейших факторов борьбы за улучшение преподавания математики был вопрос сближения обучения математике с практикой социалистического строительства. В этот период появляется учебная литература: А.В. Ланков «Математика и комплекс» (1926), «Математика на службе труда» (1925), И.А. Сигов, И.С. Симонов «Вопросы преподавания математики» (1925), «Новые программы единой трудовой школы первой ступени» (1924), «Программы ГУСа и местная работа над ними» (1925), Б.А. Плюснин-Кронин «Новый этап. Новая система образования в РСФСР и новые программы Государственного Ученого Совета» (1925) и др.

В преподавании математики в исследуемый период большое место занимали измерения на местности, различные числовые диаграммы и графики, сбор статистических данных и их обработка, составление задач в классе на местном материале для углубленного понимания общественной жизни, явлений природы. В педагогической и методической литературе исследуемого периода отмечалось, что «недолголетний опыт комплексного преподавания показал, что всесторонняя работа над темой и все, что с ней связано, сосредотачивает на себе все интересы детей и привлекает их внимание сильнее, нежели то, что остается вне темы. Детям интереснее изучать математику, когда занятия основываются на том материале, который стал им знаком и дорог. Дети успевают сблизиться с материалом во время экскурсий, лабораторных занятий, бесед, художественных описаний, игр, аппликаций и др.». Идеологи ГУСовских программ (Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак) указывали, что «математическое образование при комплексном обучении будет иметь успех в том случае, если методические основы математики как системы понятий не будут оставлены в пренебрежении» [3, с. 34].

Программы ГУСа для начальной (1924 г.) и семилетней (1925 г.) школ, включавшие и математику, отражали общие задачи школы. Комплексная система не рассматривала математику как самостоятельный предмет, сводя ее роль, по сути, к практическим навыкам, разрушала систему и последовательность математических знаний, шла вразрез с дидактическими принципами. В исследуемый период шла полемика сторонников и противников комплексного преподавания. Зачастую педагоги, критикуя комплексный метод преподавания, утверждали, что математические знания предполагают изложение материала в строго определенной системе, чего нет в новой комплексной системе. Часть учительства считали, что комплексная методика обучения не дает учащимся овладеть прочными знаниями и навыками по математике. Сторонники ГУСовских программ считали, что «...программ математики написано множество, и по каждой из них можно выучить ученика; с другой стороны, процесс накопления знаний у каждого ученика своеобразен и вряд ли вполне соответствует той строгой системе, которой подчинена даже самая последовательная из программ» [3, с. 35].

Примером изучения математики и особенностей ее преподавания по комплексному методу может служить анализ тем «Дрова», «Огород», «Печь» в школах первой ступени за 1923 г.

Так, при изучении темы «Дрова» учитель делил группу (класс) на три группы, каждой из которых задавалось по несколько вопросов, ответы на которые они должны были получить на дровяном складе. После экскурсии на склад учащиеся на уроке русского языка писали коллективный рассказ; на рисовании рисовали склад; на математике «придумывали задачи на учет поленьев. Умножение и сложение в пределе 100. Учительница дала детям понятие о круге: измеряли окружность, придумывали и решали задачи на дрова.

После выхода программ ГУСа губернские отделы народного образования стремились точно наметить круг систематических знаний и навыков по математике, которые должна давать трудовая школа, и требовали его осуществления (например, программа по математике Ленинградской Губметодкомиссии 1925 г., материалы Первой Московской конференции школ II ступени, 1925 г. и др.).

Педагогами 1920-х годов отмечалось, что, давая широкую ориентировку в окружающей жизни, в современности, неизмеримо расширяя кругозор ребенка, комплексные программы ГУСа, по сравнению с прежней школой, давали очень много, но давали мимолетно, бессистемно, не упражняя, не закрепляя. Комплексные программы, хотя и достаточно говорили о необходимости постепенного расширения кругозора ребенка и учета его интересов, страдали чрезмерной перегруженностью материала и отсутствием системных знаний по математике. Новый подход к преподаванию, в том числе и математики, основывался на идеях связи обучения с трудом, которые выступали ориентирами в определении основных направлений строительства школы, программно-методической работы. Все это в конечном итоге изменяло подход, сложившийся в историческом опыте методики, к конструированию учебного предмета.

Библиографический список

1. Глушков П.Н. Борьба за улучшение преподавания математики в первые годы строительства советской школы (1917–1925 гг.): дис. ... к.п.н. Ужгород, 1952.
2. Ланюк А.В. Математика и комплекс: методическое пособие для школы 1-й ступени. Москва-Ленинград, 1926.
3. Практика комплексного преподавания. Первый год обучения // Сб., составленный преподавателями Ленинградского педагогического техникума им. К.Д. Ушинского / Под ред. М.Н. Николаевского, И.Н. Кавуна и Г.П. Васильева. Изд. 2-е. – Ленинград, 1926. 120 с.

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

DESIGN TECHNOLOGY IN ELEMENTARY SCHOOL

Т.В. Грибанова, Л.А. Милованова

T.V. Gribanova, L.A. Milovanova

Начальная школа, проектная технология, типы проектов.

В статье рассматриваются понятие проектных технологий, типы проектов, актуальность их использования в начальной школе.

Elementary school, project technology, project types.

The article discusses the concept of design technologies, types of projects, the relevance of their use in elementary school.

Данная тема очень актуальна в современном обществе. С каждым годом появляются новые технологии, которые должен знать современный человек. Детей необходимо знакомить с новшествами еще с младшего школьного возраста. Приобщению к новому, интересному, познавательному помогает проектная деятельность. Она направлена не только на получение новых знаний, но и на развитие умственных, творческих и организационных способностей.

В начальной школе многие дети непоседливы, но и в то же время очень любознательны, им все интересно, они задают много вопросов, обнаруживают интерес к причинам возникновения тех или иных явлений, любят наблюдать и экспериментировать, чтобы найти интересующий ответ. Для заинтересованности обучающихся в педагогике существуют проектные технологии, способствующие приобретению учащимися новых знаний, формированию у них определенных умений и навыков. Проектные технологии развивают у ребенка самостоятельность, повышают умственную деятельность, учат, работая в коллективе, прислушиваться к мнениям одноклассников.

Проектная деятельность младших школьников это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение результата создания проекта [2].

Е.Е. Андрейчик в соответствии с типологическими признаками выделяет следующие типы проектов:

1. По доминирующему методу: исследовательские, информационные, творческие, игровые, практико-ориентированные.
2. По характеру содержания проекты включают ребенка и его семью, ребенка и природу, ребенка и рукотворный мир, ребенка, общество и его культурные ценности.
3. По характеру участия ребенка в проекте: заказчик, эксперт, исполнитель, участник от зарождения идеи до получения результата.

4. По характеру контактов: осуществляется внутри одной возрастной группы, в контакте с другой возрастной группой, внутри ОУ, в контакте с семьей, учреждениями культуры, общественными организациями.

5. По количеству участников: индивидуальный, парный, групповой.

6. По продолжительности: краткосрочный, средней продолжительности и долгосрочный [1].

Рассмотрим некоторые из них.

Исследовательские проекты. Деятельность учащихся связана с решением исследовательской проблемы с неизвестным решением: постановка проблемы, изучение теории, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы.

Информационные проекты. Сначала ученик собирает информацию, а затем в виде доклада, рисунка, графика, презентации знакомит с ней одноклассников. Ученик осуществляет отбор источников информации для поиска нового знания, самостоятельно отбирает необходимые словари, энциклопедии, справочники, электронные диски.

Творческие проекты. Выполняя этот проект, ребенок должен проявить свои творческие способности. Например, написать стихотворение, придумать сказку, поставить небольшое театрализованное представление, снять короткометражный фильм, показать концерт. Главная задача данного проекта развить творческое мышление и проявить индивидуальные способности.

Игровые проекты. Участники выполняют определенные роли, которые соответствуют выбранному литературному произведению. Это практическое занятие, в их основе лежат игровые элементы: наличие ролей, обусловленных характером и содержанием ситуаций, в которых происходит реализация этих ролей; различные игровые предметы.

Практико-ориентированные проекты. Их отличает четко обозначенный, ожидаемый, ориентированный на социальные интересы результат деятельности участников. Практико-ориентированный проект требует хорошо продуманной структуры и организации работы на отдельных этапах (корректировка усилий, обсуждение результатов и способов их внедрения в практику, оценка проекта).

Также существуют индивидуальные и коллективные проекты.

В **индивидуальном проекте** учащийся должен самостоятельно, в одиночку найти необходимый для проекта материал и представить его, что делает ребенка более самостоятельным и ответственным.

Коллективный проект делится на парный и групповой. Парный осуществляется парой участников. Каждый ищет информацию самостоятельно, объединяя ее в общий проект. Дети приобретают навыки сотрудничества, учатся поддерживать и помогать друг другу. Групповой проект осуществляется участием от 3 до 12 человек. Такие проекты обычно имеют большой объем информации. Каждый должен как-то себя проявить, сделать полезное, необходимое для груп-

пы. Это развивает такие качества, как терпеливость, уважение, понимание и умение работать в коллективе.

В процессе работы над проектом младший школьник должен обращаться за информацией к родителям, одноклассникам, художественной литературе, к различным научным источникам (энциклопедии, справочники, Интернет).

По мнению Е.Е. Андрейчик, организация проектной деятельности в начальной школе подразумевает структуру: мотив → проблема → цель → задачи → методы и способы → план → действия → результат → рефлексия – и предполагает несколько этапов: 1) погружение в проект; 2) организация деятельности; 3) осуществление деятельности; 4) презентация результатов [1].

Работа над проектом предполагает общение между учеником и учителем. Ученик получает новые знания, а учитель рекомендует источники получения информации. Ученик задает вопросы, а учитель направляет, подводит к теме, подсказывает. Педагоги начальной школы призваны учить детей творчеству, воспитывать в каждом ребенке самостоятельную личность, осуществлять поиск нужной информации, критически мыслить, вступать в дискуссию, коммуникацию.

Главной задачей проектной технологии является формирование новых знаний, умения работать с материалом, достойно представлять его. Работа над проектом развивает психические процессы, личность ребенка, коммуникативность и другие качества личности.

Таким образом, результативность применения технологии проектного обучения в начальной школе обусловлена учетом возрастных особенностей младших школьников при выборе темы проекта, при определении его типа, структуры и степени участия педагога.

Библиографический список

1. Андрейчик Е.Е. Типы проектов <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2013/03/01/typy-proektov-v-nachalnoy-shkole>
2. Лопушкова С.А. Проектная деятельность <http://zheshool3.ru/index.php/uzitschool/lop/214-lop7>
3. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? М.: Первое сентября, 2012.

МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

CARTOONS AS A MEANS OF MORAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

Е.Б. Ипатова, Л.А. Милованова

E.B. Ipatova, L.A. Milovanova

Младшие школьники, нравственное воспитание, мультипликационные фильмы.

В статье рассматривается возможность использования мультфильмов в процессе нравственного воспитания.

Junior schoolchildren, moral education, cartoons.

The article examines the use of cartoons in the process of moral education.

Учащиеся начальной школы в нравственном поведении опираются на действия ближайшего окружения, то есть повторяют его. Поэтому для младшего школьника нужны наглядные идеалы, которые обладают определенными нравственными ценностями. Главным образцом считаются учителя и родители, но, как отмечает ряд авторов, это может быть и мультипликационный герой.

Мультфильмы обладают яркими красками, считаются зрительными образами, а поэтому играют большую роль в воспитании.

В современном мире широко обсуждается значение мультфильмов в нравственном развитии детей. Основное разногласие встречается по поводу содержания зарубежной и отечественной мультипликации. Одни педагоги считают, что современные мультфильмы зарубежного производства создают угрозу для еще не сформированной психики детей, потому что в них есть элементы агрессивности, примеры безнравственных форм поведения. В связи с этим предлагают к просмотру только мультфильмы отечественного производства [1, с. 32].

Другие не обращают внимания, какой стране принадлежат мультфильмы, главное, чтобы они благотворно воздействовали на психику младшего школьника и являлись действенным средством развития и формирования их нравственных качеств [5, с. 27].

О.В. Куниченко, изучив особенности влияния мультфильмов на нравственное воспитание младших школьников, выделила 6 ситуаций, которые помогают ребенку воспринять и понять нравственные ценности, заложенные в мультфильме:

1) ситуация сознательного восприятия и понимания мультфильма, которая включает постановку вопросов, с целью осознания и понимания происходящего на экране, воспитание, скажем, вербального восприятия;

2) ситуация выделения нравственного содержания мультфильма или отдельных эпизодов, которые способствуют разработке нравственных оценок, пониманию мотивов поведения героев;

3) ситуация проявления нравственных чувств, направленных на появление переживания, актуализацию эмоционального отношения и расширение эмоционального опыта младших школьников к увиденным героям;

4) ситуация, побуждающая ребенка задавать вопросы, направленная на актуализацию потребности в диалоге со взрослым о нравственных проблемах;

5) ситуация акцентирования внимания младшего школьника на нравственных конфликтах героев мультфильма, аналогичных событиях из его собственного опыта;

6) ситуация переноса моральных установок мультфильма на собственное поведение, связанное с видением себя на его месте, с поиском выхода из затруднительного положения [6, с. 201].

Дети младшего школьного возраста способны к подражательности, и поэтому к выбору мультфильмов нужно подходить весьма осторожно их нравственное содержание должно соответствовать целям нравственного воспитания, способствовать решению нравственных задач, то есть учить детей положительному примеру достойного поведения, видеть неблагоприятные последствия плохих поступков, научить сопереживанию, преподносить основы нравственных качеств: доброты, сопереживания, справедливости и др. [2, с. 67].

К таким мультфильмам можно отнести мультфильмы, содержащие нравственную основу, где плохие поступки всегда наказываются, а добрые награждаются. Современные мультфильмы не могут похвастаться такими количествами, потому что фактически приобрели размер массовой штамповки [7, с. 120].

Мультфильмы это действенное средство формирования нравственных ценностей младших школьников, если их нравственное содержание соответствует целям нравственного воспитания, дает возможность решать нравственные задачи, то есть учит положительному примеру [3, с. 230]. Примером хороших мультфильмов, способных быть средством нравственного воспитания младших школьников, могут служить «Малыш и Карлсон», «Чебурашка и Крокодил Гена», «Приключение кота Леопольда», «Цветик-семицветик», «Простоквашино» и многие другие.

По телевидению показывают множество мультфильмов и передач для детей, которые идут сутками. Большинство родителей относятся к мультфильмам как к веселому времяпрепровождению своих детей и почти совсем не задумываются над смыслом показанного мультфильма. Но нужно не забывать, что они выполняют не только развлекательную функцию, они имеют непосредственное влияние на психику ребенка с раннего детства. Поэтому важно следить за тем, какие мультфильмы ребенок смотрит.

Большинство детей предпочитает смотреть мультфильмы российского производства, потому что они яркие, интересные, смешные и поучительные. А роди-

тели предпочитают и любят смотреть старые мультфильмы, потому что они учат добру, справедливости, в них нет насилия, они добрые, искренние и веселые.

Можно выделить группы мультфильмов по их эмоциональному настрою. 1. Мультфильмы, после просмотра которых хочется всех обнимать и любить, дарить подарки и говорить добрые слова («Кот Леопольд», «Винни Пух», «Маша и медведь», «Простоквашино», «Малыш и Карлсон», «Смешарики»).

2. Мультфильмы, после просмотра которых хочется защищать и спасать слабых («Винкс», «Три богатыря», «Ну, погоди!», «Том и Джерри» и «Котенок по имени Гав»).

3. Мультфильмы, после которых хочется начать хорошо учиться («Вовка в тридесятом царстве», «В стране невыученных уроков», «Незнайка»).

Добрые, веселые, позитивные мультфильмы пробуждают в детях такие же добрые и прекрасные желания всех любить, обнимать, дарить подарки, говорить добрые слова. Поучительные мультфильмы помогают осознать полезность и необходимость школьных уроков, и у детей возникает желание начать хорошо учиться [4, с. 145].

Мультфильмы на сегодняшний день приобретают особое значение, так как дают возможность расширить понимание нравственности детей и использовать их как средство нравственного воспитания.

Библиографический список

1. Алешина И.Н. Об особенностях восприятия дошкольниками российских мультфильмов // Вестник КРСУ. 2013. Т. 13. №. 3. С. 73–77.
2. Бабаян А.В. О нравственности и нравственном воспитании // Педагогика. 2005. № 2. С. 67–68.
3. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории. М.: Педагогика, 2006. 507 с.
4. Каиров И.А. Азбука нравственного воспитания. М., 2006. 201 с.
5. Корепанова М.В. Использование воспитательного потенциала мультфильмов в социально личностном развитии старших дошкольников // Начальная школа плюс до и после. 2013. № 12. С. 27–31.
6. Куниченко О.В. Мультипликационный фильм как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. №. 7. С. 200–202.
7. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности. СПб., 2003. 413 с.

КРУЖКОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

CIRCULAR WORK AS MEANS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS OF CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE

Т. Коваленко, И.В. Дуда

T. Kovalenko, I.V. Duda

Младший школьный возраст, познавательный интерес, кружковая работа, экологический кружок.

В статье поднимается проблема развития познавательных интересов младших школьников, раскрывается содержание программы развития познавательного интереса детей младшего школьного возраста посредством участия учеников в деятельности экологического кружка.

Junior school age, cognitive interest, circle work, ecological circle.

The article raises the problem of development of cognitive interests of junior schoolchildren, reveals the content of the program for the development of the cognitive interest of children of primary school age through the participation of students in the activity of the ecological circle, concludes that it is possible to use group work as a means of developing the cognitive interests of children of primary school age.

С середины прошлого столетия в отечественной школе обнаружилась опасная тенденция снижения интереса у школьников к занятиям, в связи с чем в педагогике возникло особенно внимательное отношение к категории «познавательный интерес» учащихся и к проблеме его развития. Познавательный интерес это избирательная направленность личности на предметы и явления, действительности. Наличие познавательного интереса является важным условием успешной учебной деятельности и благополучного психологического состояния младшего школьника.

Познавательные интересы учащихся начальной школы очень динамичны: если в первых-вторых классах дети настроены на активное познание, то в третьих-четвертых интерес к обучению и, следовательно, познавательный интерес снижаются [1, 2, 3, 4, 5]. В связи с этим важной и актуальной является педагогическая работа по активизации познавательных интересов младших школьников в учебной и внеучебной деятельности. Методы и приемы активизации познавательных интересов детей младшего школьного возраста различны и могут использоваться как в урочной, так и внеурочной деятельности; может быть использована и кружковая деятельность.

С целью исследования возможностей развития познавательного интереса детей младшего школьного возраста посредством кружковой деятельно-

сти нами было спланировано и реализовано экспериментальное исследование. В ходе констатирующего исследования были получены такие результаты: младшие школьники обладают чаще всего средним и низким уровнем развития познавательных интересов, то есть такие дети слабо или умеренно инициативны в познании нового материала, сравнительно нечасто задают познавательные вопросы, нередко испытывают отрицательные эмоции при затрудненном выполнении заданий и пр.

На формирующем этапе нами была разработана и апробирована программа развития познавательного интереса детей младшего школьного возраста посредством участия учеников в деятельности экологического кружка.

Цель программы развитие познавательного интереса детей младшего школьного возраста.

Программа развития познавательного интереса детей младшего школьного возраста посредством участия учеников в деятельности кружка «Юный эколог» включала в себя 10 занятий. Все занятия можно было разделить на три блока:

1 блок занятия, направленные на расширение знаний младших школьников в образовательных областях «окружающий мир» и «экология», обеспечение эмоциональной вовлеченности детей в процесс познания:

- Занятие № 1 «Я юный эколог и исследователь»;
- Занятие № 2 «Птицы вокруг нас»;
- Занятие № 3 «Забота человека о зимующих птицах».

На данных занятиях основными методами обучения были рассказывание и беседа с детьми, отгадывание детьми загадок, презентации с использованием фото, демонстрация учащимися инструментария: лупы, лопатки – наблюдение за птицами и пр.

Для развития познавательного интереса предполагалось использовать такие приемы:

- вовлечение детей в обсуждение основных тем занятия;
- вовлечение детей в разнообразную деятельность: слушание, ознакомление с инструментарием, участие в беседе и пр.;
- демонстрация инструментария исследователя (реализация принципа наглядности);
- отгадывание загадок (реализация принципа занимательности);
- использование приема «Фантастическая добавка» и пр.

2 блок занятия, направленные на развитие познавательной активности младших школьников, формирование у них познавательной потребности, содействие исследовательской деятельности и пр.

- Занятие № 4 «Покормим птичек»;
- Занятие № 5. «Кормушки для птиц: какие они бывают».

На данных занятиях предлагались основные методы обучения это беседа, кормление птиц, наблюдение за птицами, постановка проблемной задачи: «Какой должна быть кормушка, чтобы птице в ней было удобно?».

Для развития познавательного интереса предполагалось использовать такие приемы:

- вовлечение детей в практическую деятельность;
- создание условий для самостоятельного поиска ответов на познавательные вопросы;
- формулировка проблемной задачи: «Какой должна быть кормушка, чтобы птице в ней было удобно?»;
- инициация проектно-исследовательской деятельности учащихся по созданию проекта кормушки для птиц и пр.

3 блок занятия, направленные на развитие процессуальных познавательных интересов, развитие познавательной активности и самостоятельности младших школьников.

- Занятия № 6–9 «Создаем свою кормушку для птиц»;
- Занятие № 10 «Научим людей заботиться о птицах».

На данных занятиях основными методами обучения были: практическая деятельность, работа в группе, самостоятельный поиск информации, работа в группе над созданием памятки «Накормим птиц зимой», рефлексия проведенной работы.

Для развития познавательного интереса предполагалось использовать такие приемы:

- содействие реализации проекта учащихся;
- содействие эффективной групповой работе учащихся.

Мы считаем, что разработанная программа развития познавательного интереса младших школьников через их участие в работе кружка «Юный эколог» может быть использована в практике начальной школы.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжиной. М. : Педагогика, 1972. С. 7–44.
2. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 125–131.
3. Дусаицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 2006. 323 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
5. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 83–92.

ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

FEATURES OF DEVIANT BEHAVIOUR OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT

С.А. Коваль, И.В. Лерхис,
Е.В. Мастяева

S.A. Koval, I.V. Lerkhis,
E.V. Mastyaeva

Девиантное поведение, девиация, младший школьник, педагог, родитель.

В статье рассматривается понятие девиантное поведения и его проявление у младшего школьника, а также причины появления девиантного поведения и его основные формы. В статье также предложены рекомендации по исправлению младшего школьника с девиантным поведением.

Deviant behavior, deviation, younger school student, teacher, parent.

In article the concept deviant behavior and its manifestation at the younger school student, and also the reason of emergence of deviant behavior and its main forms is considered. In article recommendations about correction of the younger school student with deviant behavior are also offered.

Девиантное поведение относится к одной из актуальных проблем начального образования. Педагоги в своей практике сталкиваются с детьми, у которых имеются те или иные отклонения в поведении. Пробуя вариативные тактики воспитания, педагог может ошибиться и нанести еще больший вред несформированной психике младшего школьника. Помимо педагога, на ребенка воздействуют родители, неправильные действия которых могут усугубить ситуацию такого ребенка.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения. Нравственное сознание младших школьников претерпевает существенные изменения от первого к четвертому классу. Эти изменения могут быть как положительными, так и отрицательными. Положительные изменения помогут младшему школьнику развиваться как личность, отрицательные же изменения могут замедлить это развитие и стать причинами девиантного поведения.

Девиантное поведение это специфический способ передачи, усвоения, закрепления и проявления ценностного отношения личности к обществу, подкрепленный мотивацией, направленной на изменение социальных норм [2]. О.Г. Проскуровская наблюдает три уровня проявления девиации: высокий, когда ребенок полностью не осознает неправильность своего поведения; средний уровень, предполагающий собой тип поведения ребенка, который не умеет в совершенстве управлять своим настроением и эмоциями; низкий же уровень показывает ребенка с наименьшими отклонениями от норм поведения.

Причины девиантного поведения младшего школьника лежат в особенностях взаимодействия ребенка с окружающим миром, социальной средой и самим собой. Среди причин такого поведения Н.В. Мальцева выделяет наследственность, социальное окружение, воспитание и обучение [3].

Наследственность выражается в физиологических особенностях подростка, т. е. в неустойчивости жизненно важных систем организма, в первую очередь нервной системы.

Кроме этого, и социальное окружение отражается на поведении младшего школьника, огромную роль в поведении которого играет семья. Особенно опасны конфликты, развод родителей и их занятость своими личными переживаниями. В таком случае девиантное поведение выступает как реакция на эмоциональное невнимание родителей. Также школьное окружение может послужить причиной отклоняющегося поведения. В обществе сверстников младшего школьника могут унижать и оскорблять, здесь девиантное поведение выражено в защитном реагировании ребенка на затруднения школьной жизни.

В.Г. Белинский говорил, что орудием и посредником воспитания должна быть любовь. Поэтому для трудного ребенка самое главное – получить от родителей внимание, общение, разговор.

Обучение таких детей вызывает определенные сложности. Своеобразие его характера сказывается на взаимодействии со сверстниками. Устойчивые личностные комплексы являются результатом воспитания в семье и не позволяют ребенку наиболее полно проявить себя. Ребенок с завышенной самооценкой самоуверен, переоценивает свои способности и высокомерен, что может спровоцировать конфликтные ситуации. Заниженная самооценка присуща младшим школьникам, склонным к заболеваниям. Они недооценивают свои возможности, нетребовательны к себе, и это приводит к трудному взаимоотношению со сверстниками.

Для проблемного младшего школьника педагогическая поддержка заключается в создании условий для адаптации в образовательном пространстве и организации его деятельности. Н.Г. Соколова выделяет основные принципы педагогической поддержки: сотрудничество педагогов, родителей и воспитанников в учебно-воспитательном процессе; многообразие видов индивидуальной и коллективной деятельности; вариативность программ и подходов в воспитательной работе; профессионализм и компетентность педагогов [6].

Указанные принципы не только способствуют изменению поведения младшего школьника, но и направлены на повышение культурных ценностей, формирование уважения к нормам нравственности.

Таким образом, девиантное поведение младшего школьника зависит не только от самого ребенка, его наследственности, психических наклонностей, но и от того окружения, в котором он находится и взаимодействует с другими детьми.

Библиографический список

1. Буракова Н.К. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних. Профессиональная деятельность «педагога улицы». Красноярск, 2011. С. 64–67.

2. Девиантное (отклоняющееся) поведение младших школьников: многообразие, опыт, трудности, поиск альтернатив // Материалы регионального научно-практического семинара / под общ. ред. Ю.А. Клейберга. – Тверь, 2000.
3. Мальцева Н.В. Природа и причины девиантного поведения детей и подростков // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2012. № 5. С. 37–42.
4. Рожков М.И. Дети с девиантным поведением: учебно-методическое пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001.
5. Сафонова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы. – М.: Академия, 2006. 224 с.
6. Соколова Н.Г. Система психолого-педагогического сопровождения, адаптации первоклассников к школе [интернет-ресурс] / Н.Г. Соколова /<http://www.ohansk-mmciit.narod.ru>

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

ON THE ISSUE OF THE SPECIFICS OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

С.А. Коваль, К.Ю. Малюченко,
О.Ю. Нетёсова

S.A. Koval, C.Y. Malyuchenko,
O.Y. Netyosova

Инклюзивное образование, проблемы реализации инклюзии, технологии образования, дети с отклонениями в здоровье, социальная адаптация.

В статье авторы, обращаясь к проблеме инклюзивного образования, выделяют особенности реализации инклюзивного образования в России, в том числе в школах Красноярского края.

Inclusive education, problems of realization of inclusion, technology of education, children with disabilities in health, social adaptation.

In the article, the authors, addressing the problem of inclusive education, highlight the features of implementing inclusive education in Russia, including in the schools of the Krasnoyarsk Territory.

Начальная ступень образования является фундаментом всего последующего обучения. Но не всем доступно получение образования в привычной социальной среде, ведь на сегодняшний день это является проблемой для детей с ограничениями в здоровье.

Содержание образования и обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья определяется адаптированной образовательной программой. Она реализуется с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей. Согласно ст. 79 п. 2 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», общее образование обучающихся с ОВЗ осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Дети, имеющие заболевания, как и все, должны быть социально адаптированы и подготовлены к жизни в обществе. Но в процессе реализации инклюзии на практике обнаруживается ряд проблем, которые связаны как с психологическими трудностями, так и с материальными.

Одной из проблем является социальная среда. Родители боятся, что в обычных массовых школах их дети будут чужими, поэтому важно, чтобы детей учили не фокусировать свое внимание на диагнозе учащегося с ОВЗ.

Реализации инклюзивного образования препятствует и материальная неготовность школ. Многие недостаточно обеспечены учебными пособиями, а материально-техническая среда образовательных учреждений не приспособлена для обучения детей с ОВЗ. В школах должны быть педагоги-психологи, логопеды, тьюторы [1, с. 14].

Во время работы с детьми с ОВЗ обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей. В первую очередь преподаватели школ должны пройти курсы повышения квалификации, учитывающие перечень компетенций, необходимых для успешного обучения детей в рамках инклюзивного образования. Также важна психологическая готовность учителя. Можно выделить три вида этой готовности: «мотивационная», «эмоциональная» и «удовлетворенность собственной профессиональной деятельностью».

По данным исследования С.В. Алехиной, в котором приняли участие 640 педагогов школ г. Москвы, реализующих инклюзивное образование, у преподавателей доминируют внутренние мотивы [2, с. 122]. Это значит, что внедрение инклюзии у такого учителя вызовет протест, если он внутренне не будет готов к этому. По показателю «эмоциональная готовность» было выявлено, что большая часть учителей с большей готовностью примет детей с нарушениями двигательной активности (42 %), нежели с интеллектуальными нарушениями (до 17 %). И, наконец, учителя с высоким уровнем удовлетворенности могут не только способствовать реализации инклюзивного образования, но и воспротивиться ему, ведь в случае неудачи это чувство может быть снижено.

Как сообщила первый заместитель министра образования Красноярского края Н. Анохина, по данным на 2015 год в Красноярском крае в системе инклюзивного образования задействованы 68 % детей с ОВЗ: из 26262 детей-инвалидов более 7 тысяч включены в систему инклюзивного образования. Только среди школ Красноярска 11 учебных заведений реализовывают инклюзию на практике (школы № 12, 17, 51, 76, 133, 137, 147, лицеи № 1 и 12, гимназия № 11, школа-интернат № 1). На выделенные государством средства строятся пандусы, расширяются дверные проемы, приобретается специализированная мебель. Здесь смогут обучать детей с различным спектром заболеваний [8].

Итак, решение многих задач инклюзивного образования в России требует кардинальных изменений во всей педагогической сфере. Необходимы массовая и ускоренная подготовка педагогов к переходу на инклюзию, совершенствование материального оснащения и процессов обучения в соответствии с нормами ФГОС.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. федер. ун-т; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С.71-95.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник МГПУ. Серия: педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 117–127.
3. Беляева О.Л. К вопросу о взаимодействии педагогического коллектива с семьями дошкольников с кохлеарными имплантами // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2016. № 1. С. 11–17.
4. Гатиатулин Р.Р., Чижакова Г.И., Ковалевский В.А., Карлов Г.П. Концепция комплексной реабилитации детей-подростков с патологией опорно-двигательного аппарата // Сибирское медицинское обозрение. 2013. № 3 (81). С. 1–98.

5. Дуда И.В. Образование детей с нарушением опорно-двигательного аппарата: ретроспективный анализ и современное состояние // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Психологическая наука и практика образования: психологическая безопасность и развивающий характер образовательной среды», 16–17 апреля 2009. Красноярск, 2009. С. 146–152
Дуда И.В. Освоение школьниками с нарушенным здоровьем воспитательного пространства школы-интерната как способ их социализации // Материалы VI Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе», 5–8 июня 2009. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. С. 138–144.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/
7. Newslab.ru. В Красноярском крае разработали концепцию инклюзивного образования. 23.09.2015. [Электронный ресурс] / Интернет-газета. URL: <http://newslab.ru/news/676725>.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE STUDY OF THE LEVEL OF FOOD CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Н.А. Косых, Е.С. Панкова

N.A. Kosih, E.S. Pankova

Культура и режим питания, образ жизни, полезные продукты, витамины, правила гигиены, напитки, пищевой рацион.

У младших школьников изучался актуальный уровень культуры питания. Полученные результаты показали, что меньше всего дети имеют представление о полезных продуктах, витаминах и нормах режима питания. Доминирующим в исследуемом классе является средний уровень сформированности культуры питания.

Food culture, lifestyle, healthy foods, vitamins, the rules of hygiene, diet, drink, food diet.

The younger schoolchildren studied the current level of food culture, which is determined by the knowledge of healthy foods, drinks and vitamins; the rules of hygiene; diet; diversity of dietary intake and the ability to use Cutlery; to behave at the table and wash hands before eating. The results showed that the worst the children have an idea of useful products, vitamins and provisions of the diet. Dominant in the studied class is the average level of development of food culture.

Известно, что здоровье современного человека зависит на 10 % – от наследственных факторов, на 10 % оно определяется экологическими факторами и лишь на 10 % – деятельностью системы здравоохранения (в том числе – медикаментозной терапией). На 70 %, по данным Г.И. Куценко, здоровье современного человека зависит от его образа жизни, в том числе и от культуры питания [3].

Создать условия для здоровья детей невозможно без рационального сбалансированного питания, которое является необходимым условием их гармоничного роста, физического и нервно-психического развития, способности к обучению, профилактики заболеваний, устойчивости к действию инфекций и других неблагоприятных факторов во все возрастные периоды [5].

Социально-экономические преобразования, изменившие качество жизни большей части населения, негативно отразились на качестве питания детей как в образовательных учреждениях, так и в семье. «Рациональное питание детей, как и их здоровье, должно быть предметом особого внимания государства» [1].

Понятие «культура питания» очень обширно и включает в себя: понятие правильного питания; знание особых свойств разных продуктов и их влияния на организм; умение выбирать и правильно готовить продукты, стараясь сохранить в них полезные вещества, а также умение правильно подавать и употреблять готовые блюда [7].

Недостаточный уровень культуры питания детей и их родителей приводит к пагубным привычкам и последствиям: полноценному обеду дети часто предпочитают богатый ассортимент предлагаемых торговой сетью и усиленно рекламируемых в СМИ сладких, сухих завтраков, газированных напитков, кондитерских изделий, несладких снеков (чипсы, сырные палочки, ароматизированные сухарики и т.п.) [8].

Школа представляет собой жизненно важную среду, используя которую можно оказывать влияние на процесс правильного питания и формировать у школьников нужные навыки и стандарты в данном вопросе [6].

Целью исследования являлось изучение уровня культуры питания младших школьников, который определялся знанием детей полезных продуктов и витаминов; правил гигиены; режима питания; видов и значения напитков, разнообразия пищевого рациона (методика №1 «Правильное питание») и умением правильно пользоваться столовыми приборами; вести себя за столом (не разговаривать во время еды; не нарушать последовательности приема блюд) и мыть руки перед едой (методика № 2 «Дети в столовой») [2, 9].

Диагностическое исследование в рамках констатирующего эксперимента было направлено на выявление актуального уровня культуры питания младших школьников. Для исследования были выбраны учащиеся 2 класса в количестве 29 человек.

В ходе анализа результатов проведения методик были получены следующие данные: 26 % учащихся имеют низкий уровень представления о правильном питании, 51 % учащихся средний, 23 % учащихся высокий.

Полученные результаты показали, что меньше всего дети имеют представление о полезных продуктах, витаминах и нормах режима питания. Так, например, на вопрос о том, знают ли дети о пользе овощей и как часто они употребляют их в пищу, большинство учащихся ответили, что крайне редко («если только во вкусных салатах»). А на вопрос: «Знаете ли вы, что такое «режим питания» и соблюдаете ли его?» большая часть ответили: «Нет». Оставшиеся констатировали, что знают, но не всегда соблюдают. Таким образом, оказалось, что у 100 % учащихся представление о правильном питании сформировано недостаточно.

Таким образом, у учащихся конкретного класса преобладает средний уровень сформированности культуры питания. Полученные результаты использованы нами при разработке факультативного курса, целью которого является воспитание у детей культуры питания, осознание ими здоровья как главной человеческой ценности. Тематический план занятий курса разработан в соответствии с «уровнем незнания» детей и предполагает изучение самых полезных продуктов и напитков, режима питания, сезонных предпочтений в еде, ежедневного и праздничного меню («День рождения Зелибобы»), разнообразия в питании, правил поведения за столом [4, 10].

Библиографический список

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова / Алгоритм здоровья. М., 2004. 504 с.

2. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. № 2. С.21–28.
3. Багрянцев О.В. Важность и понятие валеологии: межвузовский сборник научно-технических статей. Часть 2. Саратов: Научная книга, 2008. С. 8–10.
4. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–24.
5. Буцкина Д.К. Младший школьник. М.: Аверсев, 2001. 152 с.
6. Панкова Е.С. Возрастная анатомия, физиология и гигиена. Учебное пособие. Красноярск, 2014. 263 с.
7. Панкова Е.С. О реализации медико-педагогического подхода в подготовке учителей начальных классов. Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. «Педагогика и психология». Красноярск, 2009. С. 23–29.
8. Панкова Е.С. Подготовка будущего педагога к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе начальной школы. Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 74–78.
9. Панкова Е.С., Бунакова Н.С. О работе учителя школы в сфере охраны здоровья детей. Материалы 12 Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука 21 века». Красноярск, 2011. С. 198–200.
10. Рябинин С.П., Казакова Г.Н. Формирование положительной мотивации у детей дошкольного возраста на учебных занятиях // В рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016.

СОЗДАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

CREATION OF MULTIPLICATION FILMS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF EMPATISIS IN CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE

К.Е. Курилова, И.В. Дуда

K.E. Kurilova, I.V. Duda

Эмпатия, компоненты эмпатии, психолого-педагогическая работа, развивающая психологическая программа, комплексный подход, групповые занятия.

В статье рассматриваются особенности эмпатии детей младшего школьного возраста, содержание развивающей программы по формированию компонентов эмпатии с описанием сценарных планов.

Eempathy, the components of empathy, psycho-pedagogical work, developing a psychological program, an integrated approach, group classes.

The article examines the features of empathy of children of primary school age, the content of the development program for the formation of components of empathy with a description of scenario plans.

Эмпатия является многоаспектным понятием, изучаемым с позиций разных подходов. В настоящее время большинство исследователей рассматривают эмпатию как системное образование, которое включает в себя когнитивный (понимание эмоционального состояния другого человека), эмоциональный (сопереживание или сочувствие, которые испытывает субъект к другому лицу), конативный (активная помощь объекту эмпатии) компоненты. Таким образом, полный эмпатический процесс включает в себя сопереживание, сочувствие и содействие [3].

При рассмотрении проблемы эмпатии у детей младшего школьного возраста мы обратились к вопросу изучения ряда характеристик, способствующих развитию эмпатии в психолого-педагогической работе. В связи с этим был подобран диагностический комплекс с целью определения актуального уровня развития эмпатии у младших школьников.

По результатам констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности эмпатии у детей младшего школьного возраста:

1) Дети младшего школьного возраста характеризуются низким уровнем развития когнитивного компонента в общей структуре эмпатии, который включает в себя способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, мыслительные операции, фактическое знание об объекте или другом лице.

2) Младшие школьники обладают средним уровнем развития эмоционального компонента, связанного с сопереживанием или сочувствием, которые испыты-

вает субъект к другому лицу, эмоциональные реакции на некоторый объект или лицо, эмоции, чувства, переживания.

3) Младшие школьники обладают низкими показателями развития поведенческого компонента, который определяется как активная помощь объекту эмпатии, поведенческое намерение человека по отношению к лицу или объекту отношения, действия, поступка.

Итоговые результаты экспериментального исследования по изучению уровня эмпатии у детей младшего школьного возраста показали, что для большинства из них характерен средний уровень развития эмпатии.

Исходя из полученных результатов, была выделена группа детей, нуждающихся в формировании компонентов эмпатии. В процессе теоретического анализа и на основании результатов исследования были содержательно определены психолого-педагогические стратегии для разработки программы занятий с детьми.

На формирующем этапе исследования нами была разработана специальная программа, способствующая развитию эмпатии детей младшего школьного возраста. Целью программы стало формирование и развитие всех компонентов эмпатии у младших школьников.

Оптимальной формой работы с детьми явились групповые занятия. Такая организация позволила создать благоприятную атмосферу для формирования представлений о себе, других людях, позитивного настроения и активного вовлечения в работу каждого участника тренинга.

Следующим этапом было выделение основных этапов занятий, определение содержания каждого этапа и подбор соответствующих упражнений.

Программа включала в себя несколько блоков.

Первый блок вводный, включающий в себя 3 занятия. На этом этапе дети должны были погрузиться в изучаемую проблему.

Для этого на 1 и 2 занятия учитель должен был предоставить теоретические знания об эмоциях, чувствах, эмпатии (когнитивный компонент), в практической деятельности в игровой форме прочувствовать всю полученную информацию: научиться различать эмоции и чувства, проявлять эмпатию в представленных ситуациях, намечать план своих действий при вымышленных ситуациях. В игре были совмещены все компоненты эмпатии: когнитивный, эмоциональный, действенный.

На третьем занятии дети с учителем смотрели короткометражные мультипликационные фильмы, содержащие глубокий дидактический смысл, связанный с эмпатией. После просмотра мультфильма дети в беседе с учителем раскрыли смысл и значимость эмпатии для человека.

Основной блок состоял из 5 занятий. На них непосредственно создавался мультипликационный фильм. На этом этапе класс делился на 2 группы для дальнейшей продуктивной работы. Ведь чем меньше группа, тем большее количество человек вовлечены в деятельность. Для технического обеспечения занятий возможно подключение к работе специалиста по мультипликационным технологиям из центра дополнительного образования.

На первом занятии ученики вместе с педагогом должны были выбрать актуальную проблему, которую можно осветить; подумать, как будут включать эмпатийные проявления в сюжет; поразмышлять над персонажами своего фильма.

На втором занятии учащиеся вспоминали строение текста, диалогичность речи, прямую речь и слова автора. Все эти знания потребовались для написания сценария.

На третьем занятии детям предстояло определить, из какого материала сделаны наши герои. Здесь же дети конструировали своих персонажей, рисовали декорации, подготавливали «сцену» для своих актеров.

На четвертом занятии происходила сама съемка мультипликационного фильма.

На пятом занятии происходило распределение ролей по сценарию и запись аудиоряда.

Монтаж осуществлялся самостоятельно учителем в свободное время. В случае, если класс умеет работать с программами, то создается дополнительное занятие, на котором дети под присмотром преподавателя могут монтировать фильм.

Заключительный блок состоял из демонстрации своих результатов. Обе группы собирались вместе и защищали свой мультпроект. Также дети находили смыслы, которые вкладывала в мультфильм параллельная группа; моменты, в которых персонажи проявили эмпатию.

В конце завершающего занятия происходила рефлексия. Ученики высказывали общее мнение о занятиях, вносили коррективы, делились тем, что узнали и чем полезен данный курс.

Практическая значимость нашего исследования заключается в возможности использования его результатов в практике преподавания в начальной школе. Кроме того, разработанные рекомендации будут полезны для развития эмпатии у младших школьников, что позволит повысить их личностные качества и успешность в межличностных отношениях.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002. 752 с.
2. Красный Ю.Е., Курдюкова Л.И. Мультфильм руками детей. М.: Просвещение, 1990. 175 с.
3. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография. Минск: Беспринт, 2006. 76 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

THE USE OF THE VISUALISATION METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING JUNIOR SCHOOLCHILDREN THE SOLUTION OF PLOT ARITHMETIC PROBLEMS

В.Г. Лату, М.В. Басалаева

V.G. Latu, M.V. Basalaeva

Сюжетная арифметическая задача, визуализации, семантический анализ текста, младший школьник.

Статья посвящена исследованию актуального уровня сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи с использованием приема визуализации у младших школьников. Рассматривается процесс обучения решению сюжетных арифметических задач с использованием приема визуализации, разработанная программа, состоящая из комплекса упражнений четырех типов; результаты формирующего эксперимента.

Plot arithmetic problem, visualization, semantic analysis of the text, junior schoolchild.

The article is devoted to the research of the current level of skill formative to solve the plot arithmetic problems with the use of the visualisation method among junior schoolchildren. We examine the teaching process of the solution of plot arithmetic problems with the use of the visualisation method, program developed, which consists of set of four types of exercises, the results of the formative experiment.

Одним из требований освоения ООП НОО является умение учащимися начальной школы решать арифметические задачи и умение работать с информацией. Вслед за Н.Б. Истоминой, И.И. Аргинской, Л.В. Занковым, Л.М. Фридманом, мы считаем, что прием визуализации будет являться именно тем инструментом, который обеспечивает результативность на этапе семантического анализа текста, так как «сюжетная арифметическая задача – это некое математическое содержание в языковой оболочке. Именно эта двойственная природа задачи и определяет две ключевые проблемы учащихся при их решении, одна из которых лежит в области математики, другая – лингвистики» [1], а также помогает младшему школьнику более качественно решать сюжетные задачи.

Мы используем определение «визуализация», которое дают Р. Ленглер и М. Эпплер. Под визуализацией они понимают «систематическую, обоснованную, внешнюю, постоянную и графическую репрезентацию, которая отображает информацию таким образом, чтобы она способствовала пониманию общей идеи, выработке комплексного понимания или передачи впечатлений» [2].

Исследование мы проводили на базе гимназии № 16 г. Красноярск. В исследовании принимало участие 27 учащихся 4 класса. Всем учащимся было предложено решить три задачи и записать их решение на листе. Отдельно внимание

учащихся не акцентировалось на том, что необходимо выполнять визуализацию текста.

Работы учащихся оценивались по двум критериям:

1. Наличие или отсутствие у учащихся смысловых ошибок.
2. Наличие адекватной визуализации, по которой видна стратегия решения сюжетной арифметической задачи.

Были получены следующие результаты: правильно решили три задачи 33 % учащихся, 33 % школьников решили две задачи, 22 % – решили одну задачу и 11 % детей не решили ни одной задачи.

Результаты использования визуализации таковы: у 70 % учащихся отсутствует визуализация, 18 % учащихся представили визуализацию к одной из трех задач (одна и та же задача), у 11 % учащихся присутствовало две верных визуализации, не было учащихся, у которых была бы представлена визуализация ко всем трем задачам.

Анализируя полученные результаты, мы отметили, что количество учащихся, использующих визуализацию в процессе решения сюжетных арифметических задач, является небольшим. Мы можем и не знать о том, что визуализация была, так как учащиеся могли ее не изображать на листе. Однако результаты контрольного среза нам показали, что работ с визуализацией после проведения экспериментальной работы стало значительно больше, а это, в свою очередь, позволяет нам предполагать, что использование визуализации на бумаге значимо.

В процессе исследования нами была разработана программа, направленная на повышение уровня сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи с использованием приема визуализации на этапе семантического анализа текста, представленная комплексом заданий 4 типов:

1. Выбор визуализации, соответствующей тексту.
2. Незаконченная визуализация.
3. Подбор текста к готовой визуализации.
4. Дополнение текста с опорой на визуализацию.

В завершение формирующего эксперимента был проведен итоговый срез, цель которого – выявление уровня сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи с использованием визуализации учащимися 4 класса и на основе этих результатов определение степени эффективности разработанного нами комплекса упражнений.

Исследования на этом этапе осуществлялись с использованием набора задач того же уровня сложности и тех же критериев. Итоговый срез проводился в условиях, сходных с условиями констатирующего среза. В нем принимали участие учащиеся 4 класса в количестве 27 человек.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что использование приема визуализации в решении сюжетных арифметических задач дает положительную динамику. Из 27 учащихся 63 %, участвующих в опытно-экспериментальном обучении, успешно справились с заданиями, уменьшилось

количество смысловых ошибок, при решении задач у многих учащихся снизилось механическое манипулирование числами.

Таким образом, данные результаты являются подтверждением того, что разработанный нами комплекс упражнений эффективен, также подтверждена и эффективность использования приема визуализации на этапе семантического анализа текста в процессе обучения решению задач младших школьников.

Библиографический список

1. Басалаева М.В. Учимся решать сюжетные арифметические задачи на уроках русского языка // Начальная школа. 2012. № 7. Камардина Н.В., Камардин М.В.. Визуализация как метод обучения в работах зарубежных и отечественных авторов // Проблемы современной науки. 2015. № 20. С. 100–107.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF THE USE OF THE CASE METHOD IN MATHEMATICS LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

И.А. Лыхина, Т.В. Захарова

I.A. Lygina, T.V. Zaharova

Термин «кейс-метод», классификация, учебные ситуации.

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности использования кейс-метода на уроках математики в основной школе. Приводится анализ термина «кейс-метод» и его классификация. Выделяются идеи метода для математики case-study (метода ситуационного обучения).

The term «case method», classification, learning situation.

The article considers psychological and pedagogical features of the use of the case method in mathematics lessons in the elementary school. The analysis of the term «case method» and its classification. Stand out of ideas for mathematics case study (case study method).

Кейс-метод (Case study) это техника обучения, использующая описание реальных проблемных ситуаций (от англ. case «случай»). Во время работы с кейсом обучающиеся учатся находить и анализировать дополнительную информацию из различных областей знаний, в том числе связанных со своей будущей профессией [2]. «Вся суть данного метода заключается в том, что учащимся предлагают проанализировать реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы». При этом сама проблема имеет множество различных решений.

Основная цель этого метода – формирование у учащихся общими усилиями научиться анализировать ситуации case, возникающие при определенном положении дел, и создать свое практическое решение; результатом процесса является оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. В настоящее время появилась такая проблема, что очень часто вместо четко сформулированных математических задач на экзаменах появляются задания, основанные на реальной жизни.

На занятии вместо задания обучающимся предлагается сделать доклад, а также подготовить проект или компьютерную презентацию.

Очень важным является то, что кейс-метод направлен именно на самостоятельное выполнение работы учащимися. Этот метод подразумевает собой субъект-субъектное взаимодействие между обучающимися. Кейсы можно подразделить

на *практические*, это те, которые отражают реальную жизненную ситуацию; *обучающие*, основной задачей которых является обучение; *научно-исследовательские*, направленные на осуществление исследовательской деятельности. Также их можно условно классифицировать: на *личностные* (действующее лицо – конкретный человек); *организационно-институциональные* (в них действует какая-либо организация); *многосубъектные* (несколько действующих лиц).

Работа с кейсом на уроке осуществляется таким образом: знакомство с ситуацией; анализ и обсуждение решения в мини-группах; общее обсуждение решения, предложенного каждой группой, и выбор оптимального; обобщающее выступление учителя.

Создание школьного кейса по математике на любую тему требует выполнение определенных условий: кейс должен соответствовать реальности, то есть описывать факты, имеющие возможность быть; кейс не должен быть очень большим, так как рассчитан на детей, а не взрослых, и время работы с кейсом ограничено уроком; необходимая для решения кейса информация должна содержаться в тексте; возможность привлечения дополнительной или справочной литературы сведена к минимуму; должен быть актуальным на сегодняшний день; иллюстрировать типичные ситуации.

Как показывает практика, кейс завоевывает позитивное отношение со стороны учащихся, которые видят в нем игру, которая способствует освоению теоретических положений и овладению практическим использованием материала.

Таким образом, при работе с кейсом у обучающихся формируются следующие компетенции: умения решать проблемы, общаться, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность, толерантность, рефлексивные умения. Кейсы обычно используют для повторения или обобщения изученного материала, также они могут использоваться не только на уроках математики, но и во внеурочной деятельности.

Библиографический список

1. Кочеткова И.Ю. Учебно-исследовательская деятельность учащихся при изучении курса алгебры в средней школе // Математика в школе. 2010. № 6.
2. Темербекова А.А. Методика преподавания математики: учеб.пособие для студентов. М.: Владос, 2003. 211 с.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

GAME TECHNOLOGY IN ELEMENTARY SCHOOL

Н.О. Мешкова, Л.А. Милованова

N.O. Meshkova, L.A. Milovanova

Начальная школа, игровые технологии, развитие личности школьника.

В статье анализируются игровые технологии, возможности использования игровых технологий в начальной школе.

Elementary school, gaming technology, personal development of the student.

The article examines gaming technology, the possibility of using gaming technology in the elementary school.

В настоящее время большое внимание уделяется развитию творческой активности и интересу школьников к обучению, проводятся конкурсы, олимпиады. Это говорит о том, что принцип активности и заинтересованности ребенка в процессе обучения остается ведущим. Такая активность является результатом целенаправленной работы педагога, применяющего педагогические технологии. Любая технология обладает средствами, активизирующими деятельность учащихся. К таким технологиям можно отнести игровые технологии.

Г.К. Селевко считает, что игровая технология это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [2, с. 50].

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр. Г.К. Селевко предлагает классифицировать педагогические игры по нескольким принципам:

1. Деление игр по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

2. По характеру педагогического процесса: обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и другие [2, с. 50].

Согласно Г.К. Селевко, по характеру игровой методики педагогические игры делятся на предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации.

По предметной области выделяют игры по всем школьным циклам.

Игровые технологии можно использовать на всех уроках в начальной школе. Каждый педагог заинтересован в том, чтобы учащиеся показывали хорошие результаты в обучении. Детям 7–9 лет неинтересно изучать теорию, поэтому многие учителя используют в своей работе игровые технологии, которые позволяют сделать уроки в начальной школе интересными и увлекательными. Данные тех-

нологии направлены на развитие интереса учащихся к обучению. Цель игровых технологий в начальной школе – мотивация детей к обучению, а также укрепление их физического и психического здоровья.

Каждая игровая технология в начальной школе должна решать определенные задачи, а именно: развить у учащихся способности самостоятельно мыслить, добиться усвоения нового материала по предмету каждым учеником в школьном коллективе, а также сохранить физическое и психическое здоровье учеников во время учебного процесса.

Игра это естественная для учащегося форма обучения. Получая знания во время развлекательной учебной игры, ученик усвоит учебный материал лучше и получит моральное удовлетворение от работы и его участия в ней. Во время игры у детей вырабатывается привычка мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Увлеченные игрой, дети не замечают, что учатся: запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, развивают свою фантазию. Самые пассивные учащиеся включаются в игру, так как не хотят подвести товарищей по игре. Игра помогает справиться с неуверенностью в себе отдельных учащихся. В процессе игры учащиеся учатся общению в коллективе. В игре учащимся следует предоставлять самостоятельность. Важно, чтобы учащиеся сами следили за выполнением правил, чтобы каждый участник игры чувствовал ответственность перед коллективом.

Каждая игровая технология в начальной школе должна решать определенные задачи, а именно: развить у учащихся способности самостоятельно мыслить, добиться усвоения нового материала по предмету каждым учеником в школьном коллективе, а также сохранить физическое и психическое здоровье учеников во время учебного процесса.

Развивающие игровые образовательные технологии направлены на выявление новых способностей у ребенка. На таких уроках педагог учит детей логически рассуждать. Репродуктивные игры помогают закрепить выученный материал, на таких уроках учитель может выяснить, где есть пробелы в знаниях, какой материал учащиеся усвоили не полностью. Независимо от вида, каждая игра имеет четкую структуру и должна включать: роли, которые берут на себя играющие, игровые действия, сюжет. Для совершенствования учебного процесса в начальной школе могут использоваться два основных метода: ролевые игры на уроке и соревнования.

В жизни людей игра выполняет различные функции. Развлекательная функция игры заключается в том, чтобы развлечь, вызвать интерес у ребенка. Коммуникативная функция игры позволяет усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей различных национальностей, умение общаться. Функция самореализации в том, что игра позволяет снять конкретные жизненные затруднения у школьника. В процессе игры педагог может увидеть, есть ли у ребенка отклонения от нормативного поведения, в этом значение диагностической функции. Если у ученика есть проблемы в поведении и взаимоотношении с од-

ноклассниками, здесь они решаются спокойнее, благодаря коррекции. Школьник учится общаться с другими людьми и занимать свое место среди них, в этом заключается его социализация. Терапевтическая функция игры заключается в использовании игры как средства преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, общении, учении.

Таким образом, внедрение игровых технологий в процесс обучения в начальной школе дает положительные результаты. У обучающихся появляется интерес к изучению нелюбимых предметов, они стремятся стать лучше, получить похвалу. В процессе соревнований и ролевых игр учащиеся показывают свои способности одноклассникам, утверждают себя в классном коллективе. Особенность игровых технологий в начальной школе заключается в том, что они тесно связаны с процессом изучения предмета. Учитель должен приложить максимум усилий, чтобы заинтересовать детей, вовлечь в игру всех без исключения. Результатом станет прочное усвоение знаний и формирование мотивации к дальнейшему образованию в школе.

Библиографический список

1. Войтенко Т.П. Игра как метод обучения и личностного развития. Калуга: Адель, 2008. 361 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF ECONOMIC SOCIALIZATION OF CHILDREN OF ELEMENTARY SCHOOL AGE

М.Ю. Махняева, Ю.А. Безруких

M.Yu. Makhnyaeva, Y.A. Bezrukih

Младшие школьники, экономическая социализация, экономическое мышление.

В статье рассматриваются вопросы становления экономического мышления детей; раскрывается важность передачи семейных ценностей, установок, личного опыта в экономических вопросах как факторов экономической социализации детей младшего школьного возраста.

Younger schoolchildren, economic socialization, economic thinking.

The article deals with the development of children's economic thinking; Reveals the importance of the transfer of family values, attitudes, personal experience in economic issues as factors of economic socialization of children of elementary school age.

Экономическая социализация рассматривается как процесс становления экономического мышления, в том числе формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению новой реальности, включающей познание экономической действительности, усвоение экономических знаний и приобретение навыков экономического поведения [5]. Социализация рассматривается как непрерывный жизненный процесс соотношения и увязывания индивидуальных особенностей личности с общественными условиями, социальными нормами и правилами поведения, имеет серьезные эмоциональные последствия, которые влияют на психическое здоровье личности. Социализированность как результат социализации представляет собой сформированность эффективных в непрерывно изменяющихся обстоятельствах личностных и социальных качеств, установок, способов социального взаимодействия и является необходимым условием для активного самосознания, самосовершенствования, достижения желаемого уровня развития и статуса без ущерба для здоровья [2]. К структуре экономической социализации можно отнести освоение экономических ролей, успешность в хозяйственной деятельности, экономическое сознание, экономическую идентичность, экономическую направленность и т.д. От того какие факторы будут влиять на ребенка, сформируется его экономическая социализация: возраст ребенка, его социальный статус, материальное положение, взаимоотношения с родителями и ближайшим окружением (друзья, родственники), телевиде-

ние и др. Все зависит от того, какие родительские напутствия ребенок получал с детства, как он их воспринимал и как действовал впоследствии.

К особенностям экономической социализации детей можно отнести семейные ценности и установки, которые передаются ребенку в виде родительских напутствий. Родительское воспитание является важным фактором, влияющим на формирование экономических представлений детей. Именно родители сознательно или бессознательно формируют у ребенка отношение к деньгам, учат, как с ними обращаться. В большинстве случаев, если «установка» родителей была сформулирована в отрицательной форме, то это, возможно, плохо отразится на экономическом поведении ребенка в будущем [4]. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов. Также на экономическую социализацию младших школьников влияет и социальный статус родителей.

Их личный опыт является еще одним фактором экономической социализации детей. Самая первая экономическая деятельность, в которую вовлекается ребенок, – это покупки. Играя, ребенок учится тому, как обращаться с деньгами, какую функцию они несут и т.д. Например, в детстве дети используют вместо денег листья, камешки и др., подражая взрослым, которые совершают покупки.

Еще одним фактором, влияющим на экономическую социализацию детей, считается наличие карманных денег. Дети, которым выдаются карманные деньги, учатся пользоваться деньгами, распределять их. Если родители, выдавая деньги на карманные расходы, поощряют детей к поискам самостоятельного заработка, посвящают в финансовое положение семьи, то их ребенок в будущем будет более разумно распределять свои денежные средства. Однако зачастую родители не разъясняют детям материальное положение семьи, что осложняет понимание детьми, откуда берутся деньги, как их зарабатывают и почему им нельзя получить все и сразу по первой же просьбе. Кроме того, дети могут предъявлять необоснованные требования в форме дорогих подарков, покупок любой понравившейся вещи. Ведь в большинстве случаев ребенок расценивает покупку со стороны родителей как индикатор их любви по отношению к нему. Некоторые родители боятся, что деньги могут «испортить» их ребенка, другие просто считают это удобным способом «откупиться» от ребенка [4].

Социально-экономическая ситуация, в которую может быть помещен ребенок, также влияет на его экономическую социализацию. Нестабильность и противоречивость современной социальной ситуации в нашей стране приводит к резкому возрастанию количества детей, испытывающих трудности социализации и при вхождении в школьную жизнь. Влияние родителей на развитие ребенка очень велико [3].

Школьное экономическое образование и семейное экономическое воспитание выступают как факторы экономической социализации личности детей и под-

ростков. В узком смысле экономическое образование часто рассматривается только как процесс передачи людям и усвоения ими экономических знаний, умений и навыков экономического мышления, т. е. только как обучение. Экономическое воспитание в таком случае понимается как процесс, ориентированный на формирование отношения к таким знаниям и направленный на их глубокое осмысление, превращение в убеждения и поступки людей [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что целью экономической социализации младших школьников служит выработка адекватных представлений об экономических категориях, развитие навыков экономического поведения.

Библиографический список

1. Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. Детерминация экономической социализации детей и подростков: теоретический анализ // Вестник российского университета дружбы народов. серия: психология и педагогика. 2009. № 1. С. 16–21.
2. Кадиева М.Р. Социализация личности младшего школьника // Обучение и воспитание: методики и практика. 2012. № 1. С. 14–17.
3. Рошиор Е.И. Влияние типа родительского отношения на социализацию младшего школьника // Психология XXI века. Организация деятельности психологической службы образовательного учреждения. 2015. С. 62–66.
4. Сафронова Л.М. Экономическое образование школьников основа их социализации // Народное образование. 2011. № 10. С. 236–239.
5. Фернхем А., Хейвен П. Личность и деньги // Личность и социальное поведение. СПб.: Питер, 2001. Гл. 9. С. 297–336.

ТЕХНОЛОГИЯ МИНИ-ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

TECHNOLOGY OF MINI PROJECTS IN ELEMENTARY SCHOOL

А.А. Терехина, Л.А. Милованова

A.A. Terekhina, L.A. Milovanova

Начальная школа, технология мини-проектов.

В статье рассматриваются технология применения мини-проекта в начальной школе, раскрываются этапы работы над проектом, особенности оценки проекта.

Elementary school, technology mini-projects.

The article discusses the technology of using a mini-project in an elementary school, the stages of work on the project, the features of project evaluation are revealed.

Сегодняшний процесс обучения призван давать результат, нацеленный на будущее. В современном обществе образованный человек не только должен быть вооружен знаниями, но и должен уметь добывать эти знания, применять их в различных ситуациях, адаптироваться в изменяющихся условиях, критически мыслить, быть общительным. То есть у школьника должны быть сформированы ключевые компетенции, для развития которых педагог и образовательное учреждение должны создавать условия.

В системе школьного образования начальная школа это самая значимая и важная ступень, т.к. здесь учебная деятельность становится ведущей, основной. Успешность обучения, желание улучшить свое образование в дальнейшем зависят от того, как будет сформирована учебная деятельность, в какой степени будет привит интерес к получению знаний.

В настоящее время большое распространение получают альтернативные системы обучения, в которых активно применяются различные педагогические технологии (разноуровневое обучение, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, обучение в сотрудничестве, «портфолио ученика»).

В начальной школе эффективно используется проектная деятельность. Метод проектов применяется и как фрагмент урока, и как урок, на котором полностью реализуется проект. Для решения небольшой проблемы используются мини-проекты, где преобладает исследовательская, самостоятельно-поисковая, творческая, проблемная деятельность учащихся.

Применение на уроках мини-проектов способствует решению многих задач, в том числе стоящих и перед проектной деятельностью:– обучение планированию (ученик должен уметь четко определять цель, описывать основные этапы в достижении поставленной цели, сосредоточиваться на достижении цели в ходе всего исследования);

- формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (ученик должен уметь подобрать нужную информацию и верно ее применить);
- умение анализировать (критическое мышление и креативность);

– умение готовить письменный отчет (ученик должен уметь планировать свою работу, представлять собранную информацию, оформлять ссылки, библиографические источники);

– формировать положительное отношение к исследованию (ученик должен проявлять заинтересованность, выполнять работу вовремя) [2, с. 14].

Создавая мини-проект, учащиеся должны руководствоваться следующими этапами: постановка проблемы; планирование работы (можно предложить алгоритм, памятку о требованиях к созданию проекта и о критериях его оценивания); исследование, где ученики выполняют задания, соответствующие алгоритму, делают выводы по результатам выполненной работы; презентация мини-проекта в классе, защита своего проекта, ответы на вопросы [1].

Таким образом, выделяются следующие этапы работы над мини-проектом: мотивационный; планирующий; информационно-операционный; рефлексивно-оценочный [2, с. 14].

Для организации мини-проекта на уроке используется, как правило, групповая форма работы, цель которой заключается в активном включении каждого учащегося в процесс усвоения учебного материала. Работая с малыми группами, педагог успешнее контролирует, организывает, оценивает деятельность учащихся, участвует в работе групп, предлагает младшим школьникам различные варианты решений, выступает в качестве наставника, источника информации.

Для успешной организации мини-проекта необходимо четко соблюдать время, использовать групповую форму работы, иметь достаточный объем собранной информации по проблеме проектирования.

Оценивая мини-проекты в начальных классах, необходимо руководствоваться более простыми критериями: выполнение всех этапов исследования, законченность; качество продукта, его оригинальность; полнота и обстоятельность раскрытия темы проекта [1].

Мини-проекты обладают рядом достоинств: создают ситуацию успеха; ориентируют на быстрый практический результат; учат эффективно распределять время и умело его использовать; быстро ориентироваться в ситуации; строят новые взаимоотношения; проявлять свои организаторские способности [1].

Работая над мини-проектом, учащийся начальных классов не всегда может справиться сам, ему необходима помощь учителя. Со стороны педагога помощь нужно организовать так, чтобы ученик осознавал, что выполняемый проект это его изобретение, осуществление его личных замыслов и идей.

В ходе реализации проекта каждый ученик имеет возможность развития и личностного роста.

Преимущество метода проектов заключается в том, что он организует учебную деятельность, способствуя соблюдению баланса между теорией и практикой, обеспечивает нравственное и интеллектуальное развитие учащихся, раскрывает их активность и самостоятельность, дает возможность приобрести опыт социального взаимодействия, сплачивает учеников, развивает коммуникативные способности.

Библиографический список

1. Алексеева И.А. Использование мини-проектов на уроках окружающего мира в начальной школе // Электронный журнал «Профессиональная инициатива». 2014. Вып. 8. URL: <http://profesiniciative.ru/index.php/shm1/174-alekseeva>
2. Волкова М.Р. Технология мини-проектов в начальной школе // Научный поиск. 2012. № 2.1. С. 14–15.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РИСКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

STUDY OF THE RISK LEVEL OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES USE AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN

И.С. Тулюля, Е.С. Панкова

I.S. Tulula, E.S. Pankova

Вредные привычки, психоактивные вещества, младший школьник, минимизация риска, табак, алкоголь, наркотики, здоровье.

В статье рассматривается риск употребления психоактивных веществ (ПАВ) у младших школьников. Показано, что изучаемый риск определяется информированностью детей о психоактивных веществах, пониманием последствий негативного влияния на жизненно важные качества человека и наличием возможных сил противодействия их употреблению.

Bad habit, psychoactive substances, primary school children, value orientation, risk minimization, tobacco, alcohol, drugs, health.

The risk of use of psychoactive substances in primary school children is considered in the article. Three installation components: informational, evaluative, behavioral studied. The studied risk is determined by the awareness of children on psychoactive substances, understanding the negative impacts on the vital qualities of a person and the presence of possible forces opposed to their use.

Способности человека реализуются в зависимости от образа жизни и от тех вредных привычек, которые он приобретает еще в школьном возрасте. Эти привычки способствуют быстрому ухудшению состояния здоровья человека, преждевременному старению его организма и приобретению тяжелых заболеваний [4; 5].

Актуальность темы исследования заключается в том, что в настоящее время среди основных тенденций, характеризующих наркологическую ситуацию в России, наибольшую тревогу вызывает неуклонное омоложение потребителей психоактивных веществ. Все больше фиксируется случаев, когда первая проба ПАВ приходится на возраст 6-10 лет [1]. Начальная школа, бесспорно, должна вносить коррективы в образовательный процесс с учетом этого реального риска [6].

Цель исследования – изучение уровня риска употребления психоактивных веществ у младших школьников 2 класса в количестве 24 человек, определяемого их информированностью о ПАВ, пониманием последствий негативного влияния на жизненно важные качества человека и наличием возможных сил противодействия их употреблению.

Изучение литературы по проблеме исследования позволило выделить три компонента установки по отношению к употреблению ПАВ: информационный, оценочный и поведенческий [2; 3]. Первая методика (информационный компонент установки) подготовлена на основе рабочей программы превентивного обучения, разработанной в соответствии с проектом ХОУП (Международной некоммерческой организации «Project NOPE») и направлена на выявление степени информированности младших школьников о психоактивных веществах и последствиях их употребления [3].

Вторая (оценочный компонент установки) и третья (поведенческий компонент) методики заимствованы нами у Н.А. Гусевой и направлены на изучение понимания (или непонимания) ребенком факта негативного влияния употребляемых ПАВ (табака, алкоголя, наркотиков) на жизненно важные качества человека, наличия или отсутствия возможной силы противодействия ребенком употреблению ПАВ):

1. Поведение по отношению к употреблению алкоголя: предложение пробы со стороны значимого взрослого; предложение пробы со стороны сверстников; проба в одиночестве).

2. Поведение по отношению к употреблению табака: пассивное курение; предложение пробы со стороны сверстника; предложение пробы со стороны группы сверстников.

3. Поведение по отношению к употреблению неизвестного вещества: проба неизвестного вещества в одиночестве; предложение пробы неизвестного вещества со стороны сверстников [2].

Анализ результатов выявления степени информированности о ПАВ показал, что у всех учащихся представление о вредных привычках сформировано неполностью: в классе 21 % учащихся имеют низкий уровень представления о вредных привычках, 63 % учащихся средний и только 16 % высокий.

Выявленное в ходе опроса мнение детей о влиянии употребления ПАВ (табака, алкоголя, наркотиков) на организм показало, что дети не понимают негативного влияния на здоровье.

В ходе анализа результатов проведения методики №2 были получены такие данные: в классе 33 % учащихся имеют низкий уровень оценочного компонента установки по отношению к употреблению ПАВ, 54 % учащихся средний, 13 % учащихся высокий.

В результате проведения методики №3 оказалось, что все ученики имеют средний уровень поведенческого компонента установки ребенка по отношению к употреблению ПАВ. Важно отметить, что дети при выборе своего поведения (пробы или отказа от пробы) приводили объяснения, не связанные с употреблением ПАВ: отказ ребенка от психоактивного вещества был вызван не пониманием им пагубных последствий его употребления на организм, а боязнью родителей. В результате все дети отказались от пробы табака и алкоголя со стороны сверстников. Но в ситуации пассивного курения они не стремились уйти, а в случае предложения алкоголя со стороны значимых взрослых давали согласие.

Кроме того, в ситуации пробы неизвестного вещества 21 % попробовали бы неизвестное вещество «самостоятельно» и 38 % «посредством предложения пробы со стороны сверстников».

Полученные результаты показывают, что только 12 % учащихся имеют низкий уровень риска сформированности изучаемых вредных привычек, 88 % учащихся средний, высокого уровня риска среди респондентов нами обнаружено не было; меньшее негативное влияние употребления психоактивных веществ на организм человека учащиеся видят в курении.

Очевидна необходимость разработки комплекса специальных занятий, направленного на увеличение информированности о ПАВ и последствиях их употребления; формирование умения давать отказ на предложение пробы ПАВ; иллюстрацию вреда пробы неизвестного вещества.

Библиографический список

1. Безруких М.М., Макеева А.Г., Филиппова Т.А. Все цвета, кроме черного. Организация педагогической профилактики наркотизма среди младших школьников: пособие для педагогов. М.: ВентанаТраф, 2008. 64 с.
2. Гусева Н.А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей.
3. Гусева Н.А. Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами. СПб.: Речь, 2005. 256 с.
4. Жизнь без вредных привычек: учебно-методическое пособие по предупреждению табакокурения в общеобразовательных учреждениях / авт.-сост.: В.Н. Швецова, П.П. Миненко; под общ. ред. Л.И. Мироновой. Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2003. 60 с.
5. Панкова Е.С. О реализации медико-педагогического подхода в подготовке учителей начальных классов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. С. 23–29.
6. Панкова Е.С. Подготовка будущего педагога к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе начальной школы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 74–78.
7. Панкова Е.С., Бунакова Н.С. О работе учителя школы в сфере охраны здоровья детей. Материалы 12 Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». 17 мая. Красноярск, 2011. С. 198–200.
8. Рябинин С.П., Казакова Г.Н. Формирование положительной мотивации у детей дошкольного возраста на учебных занятиях: материалы IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY SCHOOL

М.А. Хабарова, Л.А. Милованова

M.A. Khabarova, L.A. Milovanova

Начальная школа, информационно-коммуникативные технологии (ИКТ).

В статье рассматриваются особенности использования информационно-коммуникационных технологий в начальной школе. Раскрываются оптимальные пути и методы их использования.

Elementary school, information and communication technology (ICT).

The article deals with the use of information and communication technologies in elementary school. The optimal ways and methods of their use are revealed.

Современные технологии способствуют расширению возможностей восприятия информации с помощью органов чувств. При этом используется познавательная способность воображения, эмоциональное и эстетическое воздействие, играющие основную роль при создании учебных программ нового поколения.

Одним из требований нового государственного образовательного стандарта начального общего образования является внедрение раннего освоения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Потребность в новых знаниях, в информационной грамотности, в умении самостоятельно получать знания послужила возникновению инновационного образования, где ИКТ выполняет интегрирующую и системообразующую функции.

Владение информационными технологиями ставится в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать. Человек, умело, эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникшей проблемы, к организации своей деятельности. Информационные технологии становятся неотъемлемой частью жизни современного человека. Главная цель внедрения ИКТ появление новых видов учебной деятельности. Новые информационные технологии обучения это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер [2, с. 39].

В информатизации начального образования выделяется несколько направлений:

– ИКТ используется как дидактическое средство обучения (разработка дидактических пособий, использование существующих компьютерных программ по разным дисциплинам);

- внедрение в начальных классах учебной дисциплины «Информатика»;
- оснащение урока элементами ИКТ (использование ИКТ на отдельных этапах урока, для закрепления и контроля знаний, с целью организации групповой и индивидуальной работы, внеклассной работы и работы с родителями) [1, с. 243].

Использование ИКТ способствует достижению следующих целей: переход от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному; активизация познавательной сферы обучающихся; повышение положительной мотивации обучения; использование как средства самообразования; осуществление проектной деятельности младших школьников; повышение уровня знаний [3, с. 120].

В настоящее время ИКТ это новый способ передачи знаний, соответствующий качественно новому содержанию обучения и развития младшего школьника. Эта технология способствует учиться с интересом, обнаруживать источники информации, формирует ответственность и самостоятельность при получении новых знаний, развивает организацию интеллектуальной деятельности [2, с. 40].

Применение ИКТ в образовательном процессе начальной школы содействует ориентации учеников в информационном потоке окружающей действительности, овладению практическими приемами работы с информацией, развитию умения с помощью современных технических средств обмениваться информацией. Педагог от объяснительно-иллюстрированного способа обучения переходит к деятельностному, когда учащийся становится активным субъектом учебной деятельности. Это помогает в осознанном усвоении знаний младшими школьниками.

В силу того что у младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, уроки с применением ИКТ особенно востребованы и актуальны в начальной школе. Уроки, на которых применяются компьютерные технологии, становятся более мобильными, интересными, продуманными. На таких занятиях можно использовать практически любой материал. На компакт-диске уже содержатся сведения из энциклопедий, различные репродукции, аудио- и видеосопровождения, поэтому это существенно сокращает время на подготовку.

Применение ИКТ в начальной школе способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, содействует проведению уроков на высоком эстетическом уровне, помогает дифференцированно подходить к каждому ученику, используя разноуровневые задания.

Среди преимуществ использования ИКТ можно выделить следующие: 1) данная технология существенно помогает сэкономить время на уроке; 2) ИКТ демонстрирует ученикам четкие и аккуратные образцы в оформлении; 3) повышает уровень наглядности в процессе обучения; 4) вносит элементы занимательности, оживляет образовательный процесс [3, с. 121].

Преимущество уроков с использованием ИКТ перед другими формами уроков состоит в том, что ученик сам определяет темп своей познавательной деятельности. Это следует из того, что учащийся управляет работой программы за компьютером. Следовательно, на таких уроках есть идеальная возможность осуществить разноуровневый подход к обучению, даже индивидуальное обуче-

ние каждого учащегося. Это достигается делением класса на подгруппы, подготовкой различных модульных заданий для каждой подгруппы.

Возможности компьютерных технологий позволяют учителю быстро, а главное качественно, подготовить интересный урок по любому предмету и теме.

Рассмотрим новейшие инструменты:

1. Интерактивная СМАРТ-доска. С ее помощью можно демонстрировать презентации, изготовленные в программе PowerPoint, показывать видеоролики, отсканированные материалы и др. Маркером можно делать пометки на экране.

2. Документ-камера. Она включена в цепочку: компьютер доска. Документ-камера позволяет: продемонстрировать готовую работу классу, коллективно проверить (формируются личностные УУД) и работать с текстом прямо под глазком документ-камеры (познавательные УУД, коммуникативные УУД). Хорошо помогает на уроках изобразительного искусства и технологии при поэтапной работе всем классом.

Использование ИКТ способствует расширению рамок учебника, позволяет учителю не делать много записей на доске, а значит, остается больше времени на закрепление. Использование ИКТ на уроках помогает не только детям усвоить учебный материал, но и учителю творчески развиваться.

Библиографический список

1. Гоголев А.А. Роль информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в достижении планируемых результатов ФГОС НОО // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 19. С. 242-245. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56291.htm>.
2. Ефимов В.Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников // Начальная школа. 2009. № 2. С. 38–42.
3. Какулина Н.М. Использование ИКТ в начальной школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа: Лето, 2015. С. 120–121.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОНЯТИЯ «ВЕЛИЧИНА» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE CONCEPT QUANTITY OF THE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Ю.В. Шалыгина, Н.Б. Тимофеева

J.V. Shalygina, N.B. Timofeeva

Величина, младший школьник, представление о величине, диагностика уровня сформированности представления о величине, выявление причин ошибок при изучении темы «Величина».

В статье представлены часто встречаемые ошибки, которые допускают младшие школьники при изучении темы «Величина». Для выявления причин ошибок были проведены методики, направленные на выявление уровня сформированности представления о величине у младших школьников. Данные, полученные из методик, отражают актуальность проблемы формирования представления о величине.

Quantity, elementary school students, representation of the quantity, diagnostics of the level of formation of the concept of quantity, revealing the causes of mistakes in the study of the topic «Quantity».

The article presents frequently encountered mistakes that elementary school students make when studying the topic «Quantity». To identify the causes of mistakes, methods were conducted aimed at revealing the level of the formation of the concept of quantity of the elementary school students. These methods reflect the urgency of the problem of forming a representation of the quantity.

Согласно планируемым результатам начального общего образования, изучив тему «Величина», младшие школьники научатся «читать и записывать величины, используя основные единицы измерения величин и соотношения между ними (килограмм – грамм; час – минута, минута – секунда; километр – метр, метр – дециметр, дециметр – сантиметр, метр – сантиметр, сантиметр – миллиметр)» [2, с. 57]. Кроме этого, выпускник начальной школы получит возможность научиться «выбирать единицу для измерения данной величины (длины, массы, площади, времени), объяснять свои действия» [2, с. 58].

В нашей работе под величиной мы будем понимать такие «свойства предметов, которые поддаются количественной оценке» [1, с. 193].

«Каждая изученная величина младшими школьниками это некоторое количество реальных объектов окружающего мира, которое вооружает обучающихся важными практическими навыками. Однако результат обучения свидетельствует, что обучающиеся недостаточно усваивают материал, связанный с изучением темы «Величина» [3]. Подтверждение этого мы находим в том, что обучающиеся допускают разного рода ошибки, а именно: а) не различают величину и единицу измерения величины; б) допускают ошибки при сравнении величин, выраженных в единицах других наименований; в) выполняя действия с числами, полученными от измерения, наименования обучающимися не принимаются во вни-

мание: $2 \text{ м} + 30 \text{ см} = 32; \text{ г}$) в записи именованных чисел школьники могут переставлять местами единицы мер: $3 \text{ м } 3 \text{ км}$.

Для выявления причин, которые возникают при допущении разного рода вышеизложенных ошибок, мы провели ряд методик, которые направлены на определение уровня представления о величине у младших школьников. Исследование проводилось на базе МАОУ «Средняя школа № 32» г. Красноярск. В исследовании приняло участие три вторых класса, общее количество испытуемых составило 52 чел. В рамках нашей работы была проведена методика А.З. Зака «Логические задачи», предназначенная для диагностики уровня сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий у младших школьников. Обучающимся было предложено 22 задачи, включающиеся в себя не только понятия из математики, но и многие понятия из области психологии и педагогики, например: смелость, вкус, слабость. Такие понятия, хотя они и измеряются на некоторой интуитивной основе при помощи абстрагирования от действительности, также называют величинами, но в отличие от привычных нами величин величинами латентными.

В ходе проведения методики А.З. Зака «Логические задачи» нами было установлено, что 50 % обучающихся имеют низкий уровень умения анализировать учебную задачу. Причина этого, на наш взгляд, заключается в недостаточно сформированном умении сравнивать величины разного рода и абстрагироваться от привычных наименований.

В рамках исследования нами также была проведена методика «Сохранение массы» [4]. Представим результаты исследования по выбранной методике. Низкий уровень, или «несохраняющие испытуемые» младшие школьники, которые считают, что равенство количества исчезает во время деформации одного из предметов. Средний уровень, или «полусохраняющие испытуемые» обучающиеся, которые колеблются между утверждением и отрицанием сохранения количества в ходе преобразований. Высокий уровень «сохраняющие испытуемые» младшие школьники, которые считают очевидным сохранение количества в ходе всех предложенных им деформаций первоначальных фигур.

Средний показатель данных вышеуказанной методики связан, на наш взгляд, с тем, что у младших школьников не разграничены такие понятия, как «количество», «части» предмета и «масса». Приведем пример: обучающимся было предложено рассмотреть два пластилиновых шарика, имеющих одинаковую массу, после чего один из шариков делился на 8 одинаковых частей. Младшим школьникам был задан следующий вопрос для размышления: «Если представить себе, что это тесто для пирога и Вы едите этот шарик теста, а я ем другой шарик, то у нас будет одинаково? Или у Вас больше? Или у меня? Как Вы думаете?». В результате опроса 38 (46 %) обучающихся ответили, что шарики теста не одинаковы, так как 8 частей больше, чем 1.

Таким образом, проблема формирования представления о величине у младших школьников остается актуальной и в настоящее время. Связано это, на наш взгляд, с рядом причин.

Во-первых, величина является понятием абстрактным, выражающим категорию количества. Так, величину нельзя потрогать, с ней нельзя выполнить физические операции, такие операции можно выполнять только с предметами, фигурами имеющими площадь, длину, массу и т.д.

Во-вторых, в курсе математики начальной школы встречаются такие сюжетные задачи, которые далеки от практического опыта учеников.

Следовательно, проблеме формирования представления о величине, по нашему мнению, следует уделять больше внимания, так как изучение темы «Величина» способствует развитию у обучающихся глазомера, аналитико-синтетической деятельности, логических универсальных учебных действий, а также развитию пространственного восприятия объектов окружающего мира.

Библиографический список

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курслекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2005. 455 с.
2. Планируемые результаты начального общего образования / Алексеева, Л.Л., Анащенкова, С.В., Биболетова, М.З. и др.; под ред. Ковалевой, Г.С., Логиновой, О.Б. М.: Просвещение, 2009. 20 с. (Стандарты второго поколения).
3. Шалыгина Ю.В., Тимофеева Н.Б. Методические основы изучения геометрических величин в начальном курсе математики // Альманах мировой науки. 2016. № 12–2(15). С. 56–57.
4. Электронный ресурс. URL: http://adalin.mospsy.ru/l_01a_00/logik.shtml (Дата обращения: 08.02.2017).

ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

PERSONAL REFLECTION OF STUDENTS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

М.И. Аликин, И.А. Аликин

M.I. Alikin, A.I. Alikin

Профессиональная подготовка, профессиональное саморазвитие, педагог-психолог, личностная рефлексия, профессиональная рефлексия.

В статье анализируется роль рефлексии в профессиональном развитии педагога-психолога. Обосновывается необходимость исследования развития рефлексии как свойства личности студентов психолого-педагогических направлений.

Vocational training, professional self-development, teacher-psychologist, personal reflection, professional reflection.

The article analyzes the role of reflection in the professional development of a teacher-psychologist. The necessity of investigating the development of reflection as a property of students in psychological and pedagogical directions is substantiated.

В современном постиндустриальном обществе меняются представления об образовании. Подготовка профессионала в любой области человеческой деятельности приобретает новые черты. Овладения системой знаний и наработки конкретного опыта по их применению уже недостаточно. Как на этапе подготовки специалиста, так и в его практической деятельности необходим постоянный профессиональный рост, саморазвитие. Неслучайно поэтому в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС 3+) для педагогического и психолого-педагогического образования выделена базовая, общекультурная компетенция способность к самоорганизации, самообразованию.

Профессиональное саморазвитие опирается на рефлекссию. Именно она является основой субъектности, профессиональных знаний и актуального опыта [1; 5], профессионального роста и профессиональных успехов и позволит выбрать эффективную индивидуальную траекторию профессионального развития.

Однако для профессий, связанных с образованием и поддержкой развития детей, одной когнитивной рефлексии недостаточно. В этих профессиях важны не только профессиональные знания и уровень владения профессиональными инструментами. Существенное значение в организации и реализации образовательного процесса играет личность педагога [6]. Все сказанное верно для такой профессии, как педагог-психолог.

Часто говорят, что педагог работает «собой», своей личностью. Для этих профессий чрезвычайно важна личностная зрелость и личностный рост. В основе же личностного саморазвития также лежит рефлексия. Причем как актуального состояния личности, так и процесса ее саморазвития.

Цель исследования – теоретическое обоснование необходимости исследования личностной рефлексии студентов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование.

Теоретический анализ показал, что в современной психологии под рефлексией понимается процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [1; 2; 5].

Однако применение и, следовательно, понимание рефлексии в каждом конкретном случае многообразно и имеет несколько трактовок. Рефлексия понимается как психическое свойство, присущее лишь человеку, как психическое состояние осознания, как психический процесс репрезентации психике собственного ее содержания [4].

В нашем исследовании мы опираемся на понимание рефлексии как психического свойства. Поскольку мы исследуем личность студента, то подразумеваем рефлексия как психическое свойство личности.

Под психическими свойствами личности мы понимаем индивидуальные особенности психики человека, проявляющиеся в отношении его к действительности и соответствующих формах поведения, носящих устойчивый характер [7].

Рефлексия как многогранное свойство может быть рассмотрена в разных аспектах: по модусам (свойство, процесс, состояние), по направленности (интрапсихическая, интерпсихическая), и временному принципу (ситуативная, ретроспективная, перспективная) [4]. Каждая выделенная сторона может служить в качестве диагностического аспекта.

Личностная рефлексия это осмысление, анализ содержания своего внутреннего мира (эмоций, чувств, мыслей, характера), а также действий и поступков, которые субъект совершает во внешнем мире.

Существуют различные типы личностной рефлексии, в зависимости от выделения исследователями определенного основания классификации. Если критерием является характеристика эмоциональных переживаний, сопровождающих целенаправленные размышления человека, то можно выделить два ее вида: позитивную и негативную [2].

Позитивная (или конструктивно-продуктивная) личностная рефлексия субъективное средство, обеспечивающее процесс самопознания, результатом которого является обогащение Образа-Я и «личностный рост» субъекта, конструктивное активно-практическое изменение способов деятельности и общения, построение позитивного, созидającego отношения к жизни в целом.

Позитивная личностная рефлексия рефлексия, дающая практически применимые результаты, т. е. субъект с ее помощью выясняет причины собственных неудач и работает над их устранением. Это так называемая поэтапная рефлексия, четко выделяющая цели, задачи и средства их достижения, вставших перед человеком.

Негативная (или деструктивно-непродуктивная) личностная рефлексия субъективное средство, обеспечивающее процесс самопознания, результатом которого являются непродуктивные размышления, не имеющие актуального практиче-

ского применения и выступающие в качестве средства саморазрушения человека. Такая рефлексия не способ поиска альтернатив, а собственно использование жизненных сложностей для «ухода в рефлексию» в процесс.

Негативная личностная рефлексия, не дающая практически применимые результаты. Она может быть излишне глобальна в своей негативной оценке происходящего. «...редукция рефлексии до ее экстенсивной формы сопровождается активизацией проявления личностного компонента мышления лишь в негативной форме в виде главным образом отрицательных самооценок» [3].

В современной литературе, посвященной изучению личностной рефлексии, можно выделить несколько направлений: выявление ее роли в психических процессах, изучение конкретных рефлексивных механизмов в развитии личности, возрастной подход, сосредоточенный на роли личностной рефлексии в развитии на отдельных возрастных стадиях.

Однако исследований, посвященных роли и механизмам развития рефлексии как свойства личности студентов педагогических и психолого-педагогических направлений, нами не найдено. Поэтому, опираясь на актуальность заявленной темы и недостаточную ее разработанность, мы приступаем к ее эмпирическому изучению.

Библиографический список

1. Гордиенко Е.В. Проблема рефлексии в психологической науке // Личность в изменяющихся социальных условиях: сборник научных статей / Гордиенко Е.В. (отв. ред.), ред. кол. Красноярск, 2010. С. 11–15.
2. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. Минск: Харвест, 1998. 976 с.
3. Данилкина Г.А. Личностная рефлексия и ее типы. URL: <http://rabota-psy.livejournal.com/101436.html>
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
5. Лукьянченко Н.В., Аликин И.А., Аликин М.И. Исследование обыденных представлений о психологическом просвещении // Modern Research of Social Problems. 2016. № 9. С. 33–46.
6. Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Взаимосвязи ценностей педагогической деятельности и профессионального самосознания педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4(38).С. 180–185.
7. Психомоторика: слов.-справ. / В.П. Дудьев. М.: ВЛАДОС, 2008. 366 с.

К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ДИССОЦИАТИВНОГО РАССТРОЙСТВА ИДЕНТИЧНОСТИ

THE INITIAL STAGE OF DISSOCIATIVE IDENTITY DISORDER

М.Ю. Бородин, Е.В. Гордиенко

M.Y. Borodin, E.V. Gordienko

Личность, диссоциативное расстройство идентичности.

В статье рассматриваются возможные причины возникновения диссоциативного расстройства идентичности.

Identity, dissociative identity disorder.

The article discusses the possible causes of dissociative identity disorder.

Клиническая психология как наука существует достаточно долго, но даже она не может полностью объяснить такое явление, как диссоциативное расстройство идентичности. Современные представления о расстройстве личности весьма неточны. Особый интерес ученых вызывает то, каким образом происходят изменения ряда психических функций, таких как: сознание, память, эго-идентичность. Как правило, эти функции являются одним целым с психикой индивида, но когда происходит диссоциация (защита психики от давления стимула), некоторые из них выбиваются из общего потока сознания и становятся в определенной мере независимыми.

Диссоциативное расстройство идентичности – это расстройство, при котором у человека наряду с сохранением основной возникают две или более самостоятельные, автономно функционирующие личности, которые с разной частотой и последовательностью сменяют одна другую (под влиянием сна, гипнотического транса) [2].

Нам представляется, что людей, страдающих расстройствами личности, трудно назвать больными, поскольку данное расстройство имеет врожденный характер. Это очень сложная, хоть и редкая особенность психики, которая под влиянием сильнейшего стресса, перенесенного, скорее всего, в детстве, превращается в посттравматическое стрессовое расстройство.

П. Бологов считает, что относительно происхождения этого расстройства мнения чаще всего сходятся: предполагается, что условия, способствующие развитию этого состояния, – это чаще всего тяжелые, травмирующие ситуации, связанные с насилием. Имеется в виду насилие физическое, сексуальное или психологическое, перенесенное в детском возрасте, то есть такой отложенный вариант реагирования на психотравму. Примерно у 80 % пациентов удастся выяснить, что в детстве у них были эпизоды насилия или инцеста или какие-либо другие тяжелые стрессовые ситуации [1].

В подобных обстоятельствах это могло послужить препятствием, которое мешало собрать свой жизненный опыт в единое последовательное целое. В тяжелых жизненных ситуациях у ребенка запускается определенный механизм психологической защиты, в результате чего он теряет ощущение реальности происходящего и начинает воспринимать все, как будто это происходит не с ним. Этот механизм защиты от повреждающих, непереносимых для человека воздействий, является в каком-то смысле полезным. Но при сильной его активации начинают появляться диссоциативные расстройства. В целях защиты психики ребенка стремилась «забыть» тяжелые негативные переживания, в критической ситуации, расщепляя себя на разные личности.

Пусковым механизмом для переключения личностей уже во взрослом возрасте служат обстоятельства, которые вызывают похожие эмоции из детства. На передний план выходит та личность, которая может перенести текущие условия, а остальные прячутся и предпочитают не помнить и не видеть то, что им неприятно или вызывает сильные непереносимые чувства.

В качестве еще одной причины возникновения диссоциативного расстройства, по мнению П. Бологова, можно назвать так называемую личностную предрасположенность. Ведь не каждый человек будет именно так реагировать на насилие. Что еще для этого нужно? Это должна быть легковнушаемая личность, которая способна к таким диссоциативным механизмам реагирования. В нашей отечественной психиатрической традиции такие личности рассматриваются в рамках истерического расстройства. Это, как правило, достаточно демонстративные люди, склонные к некой театральности, любящие производить яркое впечатление на окружающих и быть всегда в центре внимания [1].

Есть еще одно объяснение возникновения данного расстройства. Ребенок с данной особенностью, столкнувшись в семье с одиночеством (чрезмерный недостаток внимания), начинает создавать себе воображаемых друзей, некое «альтер-Эго». Можно с этим не согласиться, так как многие дети создают себе воображаемых друзей (классический пример Малыш и Карлсон), но в случае с «особенным» ребенком происходит излишняя фиксация в воображаемого друга. Ребенок входит в образ своего «друга» и начинает проживать его жизнь, ребенку становится трудно выйти из образа «альтер-Эго».

Кроме этого, в некоторых работах акцентируется внимание на определенной органической неполноценности нервной системы. В частности, существуют наблюдения, согласно которым у 25 % пациентов с этим диагнозом, оказавшихся в поле зрения психиатров, наблюдались отклонения в энцефалограмме. У них были изменения, свойственные больным височной эпилепсией. Таким образом, особенности работы мозга тоже могут стать фактором, который приводит к диссоциативному расстройству идентичности [1].

Как правило, при диссоциативном расстройстве в теле пациента происходит зарождение второй или большего количества личностей, переключение между которыми происходит под воздействием различных жизненных обстоятельств, сопровождающимися сильным всплеском эмоций.

Уникальность данного явления заключается в том, что личности пациента могут иметь разный пол, возраст, национальность, темперамент, умственные / физические способности, мировоззрение, по-разному реагировать на одни и те же ситуации и даже разговаривать на разных языках. К примеру, в даме Ширли Ардель Мейсон вмещалось 4 личности, каждая из которых отличалась характером, умом и что немаловажно, состоянием здоровья.

Интересно еще и то, что данные личности могут знать о существовании друг друга или не догадываться об этом вообще. Также степень и выраженность данного явления может быть разной. Например, при смене личности главная личность человека может оставаться в сознании (пациент видит и понимает происходящее, но не может контролировать ту личность, которая активна в данный момент) или же может исчезнуть вообще (временно).

Таким образом, в специальной литературе можно встретить описание достаточного количества случаев расщепления личности. Во всех примерах можно выделить некоторые одинаковые моменты: многие случаи расщепления личности были вызваны какой-либо психотравмой, произошедшей чаще всего в раннем детстве; в ходе психотерапии новые личности могут как пропадать, так и появляться в ответ на действия врача-психиатра; во многих случаях какая-то из личностей начинает доминировать и постепенно замещает собой другую личность; новые личности помогают адаптироваться к новым изменившимся обстоятельствам.

Мы предполагаем, что раздвоение личности является не расстройством, а нормой и способом адаптации слабой личности к условиям среды.

Библиографический список

1. Бологов П. Множественная личность. URL: <https://postnauka.ru/longreads/74383>
2. Жмуров В.А. Большой толковый словарь терминов по психиатрии, 2 изд. Джангар, 2012.
3. Золотых М. Диссоциативное расстройство личности // <http://psychosearch.ru/teoriya/problems/256-dissotsiativnoe-rasstrojstvo-lichnosti>
4. Сахарова О. Диссоциативное расстройство личности. Что такое множественное Я. URL: // <https://www.psysovet.ru/threads/4869/>

РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DEVELOPING GENDER REPRESENTATIONS OF YOUNG SCHOOLBOYS THROUGH THEATER ACTIVITY

Д.В. Голайдова, Н.А. Мосина

D.V. Golaydova, N.A. Mosina

Гендерные представления, театральная деятельность, младший школьник, театральный кружок.

В статье описываются результаты проведенного констатирующего эксперимента по определению уровня сформированности гендерных представлений в младшем школьном возрасте. Предложена программа по развитию гендерных представлений младших школьников с помощью театральной деятельности.

Gender representations, theatrical activities, junior schoolchildren, the theater group.

Gender representations were experimentally studied in pupils of the third grades in Zykovo. The ascertaining experiment with the purpose of definition of level of formation of gender representations of younger schoolboys was spent. The program on development of gender representations of younger schoolboys with the help of theatrical activity is made.

В настоящее время в образовательном процессе большое внимание уделяется гендерному аспекту в обучении. От уровня сформированности гендерных установок зависит психологический настрой детей, то, как они воспринимают постоянно возникающие в процессе обучения образы мужчин и женщин. Для того чтобы скорректировать гендерный аспект у учеников, необходимо для начала определить преобладающие гендерные установки.

Перед подбором диагностического инструментария были определены следующие критерии, по которым определялся уровень гендерных представлений: «сформированность представлений мужчины и женщины», «полоролевая идентификация», «соотнесенность со своим полом». Констатирующий этап эксперимента включал пять методик: «Рисунок мужчины и женщины» (Н.М. Романова), опросник «Пословицы» (И.С. Клецина), сочинение «Кто я?» (разработана на основе методики М. Куна), «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская), беседа по изучению гендерных установок у детей (Полустандартизированное интервью В.Е. Кагана).

В ходе исследования были сделаны следующие выводы: на низком уровне у детей сформированы представления о мужчинах и женщинах, такие характеристики, как фемининность и маскулинность отсутствуют; полоролевая идентификация сформирована на среднем уровне, преобладает соотнесение себя со своими интересами и увлечениями; соотнесение со своим полом сформировано.

Для улучшения показателей организуется театральная деятельность, в которой дети с помощью подготовки к спектаклям смогут расширить свои представления о мужчине и женщине. Театральная деятельность будет реализована на театральном кружке во внеурочное время. Цели программы: расширение представлений о мужчинах и женщинах; сравнение моделей поведения мужчин и женщин, выявление присущих им черт; сравнение отношений в различных семьях; выявление маскулинных, фемининных качеств личности; определение мотивов поведения героя исходя из его гендерной принадлежности.

В данной программе театральная деятельность выступает как фактор формирования образов мужчины и женщины младших школьников. Именно она поможет детям не только увидеть положительные гендерные установки, но и на себе ощутить тот или иной образ героя, выделить его положительные и отрицательные качества, последствия поступков и принятых решений. Участие в театральных постановках будет способствовать выработке у детей определенных моделей поведения, которые отражают принадлежность к полу, а также расширение представлений о мужчинах и женщинах.

Произведение для постановки на сцене – «Приключения Электроника» Е. Велтистова. Повесть полезна для работы тем, что в ней представлен большой круг действующих лиц с самыми различными позициями, характерами. В данном произведении также содержатся положительные и отрицательные образы мужчины и женщины.

Перед началом работы дети читают книгу. Затем приступают к первичному обсуждению произведения. Далее работа продолжается по выполнению специальных заданий, с помощью которых происходит гендерный анализ героя. Постановка произведения на сцене и выступление являются завершающим этапом в работе.

Примерное распределение учебного времени по темам

№	Тема занятия	Количество часов
1.	Подготовка к театральной деятельности	1
2.	Обсуждение книги «Приключения Электроника» Е. Велтистова	1
3.	Личное дело героя	5
4.	Портретная галерея	2
5.	Мой герой:...	2
6.	Биографы	2
7.	Герой и общество	2
8.	Глагол всему голова	1
9.	Фильм! Фильм! Фильм!	4
10.	Выбираю...	1
11.	Что я думаю о тебе	2
12.	Репетиции	15
Итого: 38 часов		

Разработанная программа театральной деятельности поможет скорректировать представления детей о мужчинах и женщинах. В ней большое внимание уделяется моделям поведения, в которых отражаются герои разыгрываемого произведения. С помощью заданий, которые предполагается выполнить по мере реализации программы, ученики увидят, как ведут себя те или иные герои в зависимости от принадлежности к определенному полу.

Библиографический список

1. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. СПб.: Прайм-Еврознак, 1996. 318 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНФЛИКТЕ

RESEARCH OF GENDER FEATURES OF BEHAVIOUR OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE CONFLICT

О.Н. Дзвинчук, Л.А. Маковец

O.N. Dzvinchuk, L.A. Makovets

Конфликтность, гендерные отличия поведения в конфликте, гендерные различия.

В статье рассматривается проблема гендерных особенностей поведения в конфликтной ситуации младших школьников; представлен анализ полученных результатов исследования, описаны основные проявления поведения в ситуации конфликта девочек и мальчиков.

Conflictness, gender differences of behavior in the conflict, gender distinctions.

In this article the problem of gender features of behavior in a conflict situation of younger school students is considered; the analysis of the received results of a research is submitted, the main manifestations of behavior in a situation of the conflict of girls and boys are described.

В настоящее время у современных школьников проявляется большая нетерпимость, агрессивность, враждебность. Это приводит к частым конфликтам в жизни школьников, которые ученики предпочитают разрешать наиболее удобным и выгодным для них способом [3; 8].

Согласно дифференцированному подходу к пониманию конфликта, конфликтное взаимодействие может выполнять как конструктивную, так и деструктивную функцию [7].

Гендерные отличия поведения в конфликте особенности поведенческих проявлений участников конфликта, которые определяются их половой принадлежностью. Говоря о гендерных отличиях поведения, следует отметить, что в обществе существует ряд правил (социальных норм), которые часто определяют поведение мужчин и женщин в различных ситуациях.

Дети получают знания о гендерно-ролевых особенностях, поведении и ожиданиях от представителей мужского и женского пола. Гендерную роль дети принимают на себя в процессе социализации. Так как, благодаря подражанию дети приобщаются к окружающей среде, они стремятся найти себе человека, быть похожим на которого будет для него значимо. Чаще всего дети выбирают себе человека одного пола: мальчики папу, девочки маму [2].

Понимание гендерной принадлежности оказывает влияние как на психику, так и на эмоциональное равновесие и поведенческие проявления в конфликтных ситуациях [2].

В связи с этим проблема формирования конструктивных форм поведения в ситуации конфликта с учетом гендерных особенностей является актуальной и требует пристального внимания как со стороны учителя, так и родителей.

Опираясь на изученный теоретический материал, нами было проведено исследование на базе летнего лагеря МОУ «Предивинская СОШ». В эксперименте приняли участие 35 респондентов в возрасте 10–12 лет, из них 16 девочек и 19 мальчиков.

Цель исследования – выявление уровня конфликтности, определение предпочтений в выборе стратегии поведения в конфликте у мальчиков и девочек и описание конфликтных проявлений младших школьников.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами было выделено 3 основных уровня конфликтности: высокий, средний, низкий.

Для учеников с высоким уровнем конфликтности характерно стремление найти причины для конфликтов. Такие дети склонны критиковать, но только, когда это выгодно им, стремятся навязать свое мнение, даже если оно ошибочно.

Ученики, для которых характерен средний уровень конфликтности, считаются менее конфликтными, так как они более терпимы друг к другу, но в ситуации спора они настойчиво отстаивают свои интересы, даже если это негативно сказывается на их отношениях с окружающими.

На низком уровне конфликтности находятся младшие школьники, которым не свойственны конфликты. Они стараются любыми способами их избегать. Если такие дети все же вступили в спорную ситуацию, то они стремятся разрешить ее такими способами, чтобы не испортить отношения с окружающими [1; 4].

Результаты наблюдения показали, что 26 % младших школьников не склонны к конфликтному поведению, для них характерна позиция «избегания конфликта», «нежелание конфликтовать»; у 31 % наблюдается средний уровень конфликтности; у 31 % респондентов выявлена предрасположенность к конфликтному поведению.

На основе полученных результатов представим, как распределен уровень конфликтности с учетом гендерных особенностей: у 48 % мальчиков и у 25 % девочек проявляется высокий уровень конфликтности; у 31 % мальчиков и у 44 % девочек – средний уровень; у 21 % мальчиков у 31 % девочек наблюдается низкий уровень конфликтности.

Наблюдение за учениками показало, что большинство мальчиков в конфликте ведут себя агрессивно начинают оскорблять противоположную сторону, а если конфликт затягивается, то может начаться драка. К тому же они стараются любой ценой отстоять свои интересы, при этом интересы противоположной стороны стремятся подавить. Но такое наблюдается не у всех мальчиков, некоторые в ситуации конфликта спокойно идут на примирение [6].

Поведение девочек в конфликте отличается от поведения мальчиков. Они более сдержаны, чаще идут на контакт для разрешения противоречий, идут на уступки в пользу другого участника конфликта. К тому же девочки больше склонны искать разрешение конфликта, которое удовлетворит обе стороны конфликта. Такое случается не всегда. У девочек наблюдается тенденция включать в конфликт третьих лиц, это могут быть подруги, одноклассники, родители, психологи, педагоги. Тем самым девочки удовлетворяют свою потребность в защите [5; 9].

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что универсального способа разрешения конфликтов, который можно использовать в различных ситуациях, не существует. Каждый выбирает для себя наиболее подходящий способ в данной ситуации в зависимости от своих личностных особенностей. Гендерные особенности в ситуации конфликта касаются личностных характеристик конфликтующих. Девочки чаще всего используют такие стратегии поведения в конфликте, как компромисс, избегание, приспособление, а мальчики в конфликтной ситуации прибегают к компромиссу и сотрудничеству, но и проявляют физическую и вербальную агрессию, которая выражается в стратегии соперничества.

Библиографический список

1. Басова А.Г. Сравнительный анализ стратегий поведения в конфликте школьников подросткового и юношеского возраста // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 627–631.
2. Берн Ш. Гендерная психология. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
3. Богданов Е.Н. Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: учебное пособие. 2 изд. СПб.: Питер, 2004. С. 224.
4. Воронин Г.Л. Конфликты в школе // Социологические исследования. 1994. № 3.
5. Емельянов М.С. Практикум по конфликтологии // Питер. 2009. 384 с.
6. Казарина Н.Г. Поведение в конфликте младшего школьника как исследовательская задача // Вестник Удмуртского университета. 2013. № 1.
7. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 126–143.
8. Попова О.С. Конфликт между учениками в классе // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1765–1768.
9. Степанов Е.И., Баныкина С.В. Конфликты в современной школе // Серия: «Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения». М.: КомКнига, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FORMATION OF GROUP UNITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE COURSE OF JOINT ACTIVITY

А.С. Зайка, М.В. Сафонова

A.S. Zayka, M.V. Safonova

Младший школьник, групповая сплоченность, совместная деятельность.

В статье рассматриваются результаты изучения групповой сплоченности младших школьников, обсуждается возможность развития групповой сплоченности в процессе совместной деятельности.

Younger school student, group unity, joint activity.

In article results of studying of group unity of younger school students are considered, possibility of development of group unity in the course of joint activity is discussed.

В современной социально-психологической науке малые группы занимают особое место. Вопросы становления детского коллектива и межличностных отношений в нем, влияние школьной группы на формирование личности отдельных детей все это представляет исключительный интерес.

Групповая сплоченность является многоаспектным понятием, изучаемым с позиций различных подходов. Проблемами групповой сплоченности занимались такие деятели, как: А. и Б. Лотты, Л. Фестингер, К. Левин, Д. Морено, Т. Ньюком, А.В. Петровский, В.В. Шпалинский, А.И. Донцов и др. В настоящее время большинством исследователей групповая сплоченность определяется как показатель прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий и взаимоотношений в группе, характеризующийся взаимной эмоциональной притягательностью членов группы и удовлетворенностью группой. В структуру групповой сплоченности входят: формирование единства в эмоциональной сфере, в сфере ценностных ориентаций (наличие общей цели, единство мнений, интересов), в поведенческой сфере (сотрудничество).

Рассматривая проблему групповой сплоченности у детей младшего школьного возраста, необходимо было обратиться к вопросу изучения ряда характеристик, способствующих формированию групповой сплоченности, на развитие которых направлена психолого-педагогическая работа. Был подобран диагностический комплекс с целью определения актуального уровня развития групповой сплоченности у младших школьников: методика «Определение индекса групповой сплоченности» Ф. Сишора, методика «Определение ценностно-ориентационного единства группы» В.С. Ивашкина и В.В. Онуфриевой, наблюдение (схема Р. Бейлза).

Результаты исследования показали, что дети младшего школьного возраста характеризуются высоким уровнем когнитивного компонента групповой сплоченности, поэтому можно говорить о согласованности мнений, позиций членов данной группы в отношении наиболее значимых для ее жизнедеятельности объектов. Эмоциональный компонент групповой сплоченности младших школьников имеет уровень «выше среднего». В группе существует справедливое отношение ко всем ее членам, доброжелательность к новичкам, поддержка неопытных, ценится и уважается личность каждого. Члены группы эффективно работают просто в силу самого членства в данной группе (принадлежность как поощрение). Уровень поведенческого компонента групповой сплоченности младших школьников средний. Все члены группы тесно сработались друг с другом, активно обмениваются знаниями, велико желание трудиться совместно. При возникновении трудностей все объединяются. Характерно участие всех членов группы в выработке групповых решений, свободный обмен информацией, высокая степень самостоятельности. В целом для детей младшего школьного возраста характерен средний уровень развития групповой сплоченности, необходимо развивать ее эмоциональный и поведенческий компоненты.

В процессе теоретического анализа и на основании полученных результатов были содержательно раскрыты психолого-педагогические стратегии для разработки программы занятий с детьми, способствующей комплексному развитию групповой сплоченности младших школьников.

Цель программы – формирование групповой сплоченности младших школьников. Работа была запланирована в различных направлениях, касающихся формирования групповой сплоченности, развития навыков сотрудничества.

Нами была выбрана совместная деятельность как вид работы, которая способствовала расширению знаний учащихся о традициях, обычаях, играх разных народов, приобретению навыков конструктивного взаимодействия. Занятия были посвящены созданию книги, отражающей особенности национальностей, встречающихся на территории г. Новосибирска. Каждое занятие включало в себя цели, приветствие, основной этап (информативная часть занятия), выводы, апробация игр, задания к следующему занятию, оформление книги.

Занятие № 1. Вводное. «Классное издательство».

Занятие № 2. Русский и украинский народ.

Занятие № 3. Знакомство с узбекским и татарским народами.

Занятие № 4. Немцы и таджики.

Занятие № 5. Народ Армении и народ Киргизии.

Занятие № 6. Азербайджанцы и белорусы.

Занятие № 7. Казахский и корейский народы.

Занятие № 8. Презентация книги.

Работа на занятиях осуществлялась в группах со сменным составом участников. Были выявлены и определены правила работы в группе. На занятии «Из истории» дети увлеклись докладами о разных странах, их обычаях. С большим

интересом дети отнеслись к занятиям, на которых они пробовали играть в игры разных народов. Детям очень понравилось, что на наших встречах они не только сидели за партами, делали доклады и сообщения, а также могли поиграть в подвижные игры.

Конечным результатом занятий-встреч с учащимися стала книга-сборник «Народы мира», в которую были включены несколько разделов, каждый из которых был посвящен определенной тематике занятий. Книга состояла из 12 глав, по количеству национальностей, которые встречаются в Новосибирске. Каждая глава состояла из 4 разделов: традиции, обычаи, праздники, игры.

Анализ данных формирующего эксперимента показал положительную динамику изменений уровня развития групповой сплоченности. Групповая сплоченность развита на высоком уровне. Таким образом, мы экспериментально доказали, что проведение специально организованных занятий создает благоприятные условия для развития групповой сплоченности.

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВНЫХ СОМАТОСКОПИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

STUDY OF THE BASIC SOMATOTOPICALLY INDICATORS IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

М.В. Земурбейс, Е.С. Панкова

M.V. Zemurbeis, M.V. Pankova

Соматоскопические показатели, нарушение осанки, саггитальные искривления, форма стопы, плантограмма, профилактика, заболевания опорно-двигательного аппарата. Экспериментально исследовались нарушения соматоскопических показателей (осанка, форма стопы) у младших школьников.

Somatotopically performance, posture, sagittal curvature, the shape of the foot pentagramma, prevention, diseases of the musculoskeletal system.

Experimentally investigated the violation somatotopically indicators (posture, shape of the foot) in elementary school children.

Проблема нарушения соматоскопических показателей, а именно осанки, уплощения стопы у младших школьников занимает важное место в системе воспитания и оздоровления детей. Поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Наблюдения физиологов, педиатров, ортопедов, педагогов показывают, что среди детей младшего школьного возраста наблюдаются изменения основных соматоскопических показателей – нарушение осанки и уплощение свода стопы. По данным НИИ гигиены детей и подростков, у 40 % детей дошкольного возраста обнаружены заболевания опорно-двигательного аппарата, в том числе – нарушения осанки и плоскостопие. Более чем у 60 % младших школьников имеются нарушения осанки, и число обучающихся с такими нарушениями за время обучения в школе увеличивается [5; 6].

Хорошее физическое развитие и полноценное здоровье возможно только при правильной осанке. Неумение держать свое тело влияет не только на внешний вид школьника, но и на состояние его внутренних органов, организма в целом. Нарушение осанки и плоскостопие приводит к ухудшению работы органов и систем растущего организма, особенно сказывается на функциях костно-мышечного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем, а иногда даже приводит к серьезным заболеваниям. Данные дефекты могут стать причиной моральных переживаний ученика и отразиться на его успеваемости [7].

Необходимо контролировать состояние основных соматоскопических показателей младших школьников в учебном процессе, независимо от их состояния заниматься гимнастикой, формирующей правильную осанку и физиологическую

форму стопы. Начинать приучать ребенка к постоянному контролю за положением своего тела необходимо как можно раньше [8].

Цель исследования – изучение основных соматоскопических показателей младших школьников. Нами была изучена литература по проблеме исследования, выявлены критерии для оценки состояния осанки и формы стопы и подобраны адекватные методики их определения: методика по изучению уровня знаний школьников об осанке и стопе [4]; методика «Соматоскопия» [1]; методика «Диагностика плантограммы» (по методу И.М. Чижина) [2].

Таким образом, состояние осанки и форма стопы младших школьников определяются уровнем стояния плеч, ключиц, углов лопаток, «треугольников талии», формой грудной клетки, отсутствием саггитальных искривлений, формой плантограммы.

Диагностическое исследование в рамках констатирующего эксперимента было направлено на выявление уровня знаний детей об осанке человека и форме стопы и на оценку состояния осанки и формы стопы у младших школьников. Для исследования были выбраны учащиеся 2 класса в количестве 25 человек.

Анализ результатов проведения методики № 1 по выявлению уровня знаний детей о состоянии осанки и формы стопы показал, что у учащихся 2 класса он различен. Так, 16 % респондентов имеют низкий уровень знаний об осанке и стопе, 48 % учащихся средний, 36 % учащихся высокий. Большинство детей привыкли сидеть за столом сутулясь, не контролируя свою осанку, носить сумку на одном и том же плече, не чередуя; много времени проводить в положении сидя (выполнение домашнего задания, просмотр телевизионных передач, игры и занятия за компьютером), редко и недолго гулять на свежем воздухе.

По результатам проведения методики № 2 нами были отмечены следующие нарушения: несимметричность или частичная симметричность стояния плеч, ключиц и лопаток, саггитальные искривления позвоночника, отклонения в походке, ассиметрия грудной клетки. Анализ результатов показал, что: у 4 % учащихся состояние осанки находится на низком уровне, у 56 % учащихся на среднем, у 40 % учащихся – на высоком уровне.

Оценка результатов методики «Диагностика плантограммы» (по методу И.М. Чижина) проводилась следующим образом: значение индекса более 2 соответствовало плоской форме стопы ребенка; значение от 1 до 2 уплощенной; а значение индекса от 0 до 1 являлось свидетельством нормальной формы стопы. Анализ результатов показал, что у 16 % учащихся форма стопы – плоская, у 44 % учащихся уплощенная, а у 40 % учащихся – нормальная.

Следовательно, у 60 % детей конкретного класса в различной степени нарушены как состояние осанки, так и форма стопы; 64 % детей плохо осведомлены о значении правильной осанки и формы стопы для здоровья, мало информированы об элементарных мерах профилактики их нарушения.

Возможными причинами нарушения осанки младших школьников могут быть: слабость мышечного корсета, длительное пребывание в неправильном по-

ложении тела и недостаток двигательной активности; а возможными причинами плоскостопия – слабость мышечного тонуса свода стопы, долгое стояние на ногах, избыточный вес [9].

Очевидна необходимость разработки комплекса специальных занятий, направленных на повышение уровня знаний детей об осанке и форме стопы и включающих специальные упражнения и игры с целью профилактики нарушения осанки и плоскостопия.

Библиографический список

1. Арсланов В.А. Осанка, рабочая поза и здоровье: учебное пособие. Казань, 1987. 84 с.
2. Беспутчик В.Г., Хотько А.В., Ярмолук В.А. Здоровьесберегающие и здоровьесформирующие технологии профилактики нарушений и воспитание осанки у детей младшего школьного возраста // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2009. № 10. С. 11–14.
3. Боковец Ю.В. Воспитание правильной осанки у детей младшего школьного возраста: пособие для педагогов, руководителей учреждений. Мозырь: Белый Ветер, 2015. 102 с.
4. Борейша Ю.С., Борейша Е.А., Дорохов Е.В., Усачева Е.А. К вопросу о состоянии осанки, физическом развитии, уровне здоровья школьников 10–11 лет и коррекции выявленных нарушений // Успехи современного естествознания. 2013. № 9. С. 24–Николаев В.Г., Медведева Н.Н., Синдеева Л.В., Ефремова В.П., Казакова Г.Н., Орлова И.И., Ольгин И.И., Николенко В.Н., Юсупов Р.Д. Физическое развитие детей и подростков в возрасте 4–10 и 16–18 лет (субъект РФ – Красноярский край), этническая принадлежность – русские) // Физическое развитие детей и подростков Российской Федерации: сборник материалов. Вып. VI. М.: ПедиатрЪ. 2013. С. 111–114.
5. Панкова Е.С. Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учебное пособие. Красноярск, 2014. 263 с.
6. Панкова Е.С. О реализации медико-педагогического подхода в подготовке учителей начальных классов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. С. 23–29.
7. Панкова Е.С. Подготовка будущего педагога к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе начальной школы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 74–78.
8. Панкова Е.С., Бунакова Н.С. О работе учителя школы в сфере охраны здоровья детей. Материалы 12 Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». 17 мая. Красноярск, 2011. С. 198–200.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГА В ГРУППАХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF MANIFESTATION OF THE BULLING IN GROUPS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

О.В. Злобина, М.В. Сафонова

O.V. Zlobina, M.V. Safonova

Младший школьник, буллинг, эмоциональное насилие.

В статье рассматриваются результаты изучения проявления буллинга среди младших школьников. В исследовании приняли участие 51 школьник, описаны характерные признаки буллинга.

Younger school student, bullying, emotional violence.

In article results of studying of manifestation of a bullying among younger school students are considered. Took part in research 51 school students, characteristic signs of a bullying are described.

Впервые публикации на тему школьной травли появились довольно давно, в 1905 г. К. Дьюкс опубликовал свою работу, посвященную буллингу. Первые исследования буллинга проведены скандинавскими учеными: Д. Ольшеусом, П.П. Хайнеманном, А. Пикасом, Е. Роландом в конце 70-х гг. прошлого столетия, что позволило глубже понять проявления данного феномена, поведение в ситуации буллинга и факторы, его вызывающие. В нашей стране проблема представлена в работах И.С. Кона, исследования школьной травли проводились И.Б. Ачитаевой, О.Л. Глазман, В.Р. Петросянц в 10-х гг. нынешнего века. Но в целом проблема буллинга еще остается мало исследованной, а отсутствие информации преграда для ее решения.

Общеустановленным является определение, предложенное Д. Ольшеусом: буллинг это систематическое целенаправленное агрессивное поведение при условии неравенства участников ситуации по силе / власти / статусу.

Что касается участников буллинга, то они играют в нем разные роли: роль обидчика (булли), жертвы, свидетеля. При возникновении буллинга в классе в нем прямо или косвенно принимают участие все обучающиеся.

Зарубежные исследователи попытались описать типологические портреты участников буллинга. Обидчик, как правило, имеет высокий уровень агрессивности, положительное отношение к насилию, высокий статус. Жертва, напротив замкнутый, склонен к депрессии, застенчив, осторожен в общении, тревожный. Существует такая особенность буллинга, как проявление обидчиком упреждающей агрессии по отношению к жертве, т. е. наступательной, которая направлена на формирование у жертвы состояния страха и растерянности.

Унижение чести и достоинства может быть физическим (избиение, шлепки, подзатыльники, пинки), эмоциональным (угрозы, насмешки, присвоение обид-

ных кличек, критика, оскорбление, унижение ученика в присутствии других детей, принуждение делать что-то, чего ребенок делать не хочет, распространение слухов и сплетен, социальное исключение и изоляция), сексуальным (использование ребенка взрослым (учителем), или другим ребенком для удовлетворения сексуальных потребностей или для получения выгоды), экономическим (порча и отнятие личных вещей, вымогательство, отбирание денег, повреждение имущества, принуждение к воровству имущества такая тактика используется для возложения вины исключительно на жертву).

В исследовании мы изучали особенности проявления буллинга в группах младших школьников. Цель констатирующего эксперимента выявление признаков буллинга в группах младших школьников. В нем приняли участие 51 человек. Из них 24 ученика из 1 «Б» класса в возрасте 7–8 лет (14 девочек и 10 мальчиков) и 27 учеников из 1 «В» класса в возрасте 7–8 лет (15 девочек и 12 мальчиков). За основу выявления феномена буллинга был выбран опросник Д. Олвеуса. Всем участникам эксперимента было предложено ответить на ряд утверждений.

Следует отметить, что среди учащихся двух классов отмечается два случая буллинга. Среди 29 опрошенных девочек никто не отметил каких-либо проявлений буллинга в свой адрес. Из 22 опрошенных мальчиков два ребенка показали, что их травят. Также можно сказать о том, что действия буллинга чаще всего осуществляются со стороны одноклассников. С учетом того, что в исследовании принимали учащиеся первых классов, можно заключить, что феномен травли перестает быть преимущественно подростковым явлением.

Анализ вопросов, на которые мальчики, являющиеся жертвами буллинга, дали положительные ответы, показывает, что действия, направленные против этих учеников, говорят об игнорировании, отвержении. Это подчеркивает важность работы педагога по формированию детского коллектива, предотвращению появления изолированных, непринимаемых детей.

Положительные ответы были получены на следующие действия буллинга: одноклассники не предоставляют учащимся-жертвам возможность свободно говорить, кричат на них, высказывают в их адрес ругательства и обидные прозвища, не проявляют желания сотрудничать. В данном случае мы можем говорить о проявлении эмоционального насилия, крайне неблагоприятно сказывающемся на развитии личности ребенка, его психологическом благополучии.

Поскольку травля приводит к неблагоприятным последствиям в жизни ребенка, необходимо предотвращать данную проблему на ранних стадиях. Следовательно, дальнейшие усилия будут направлены на разработку программы предотвращения буллинга в школьном классе.

Библиографический список

1. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
2. Кон И.С. Что такое буллинг и как бороться с ним? // Семья и школа, 2006. № 11. С. 15–18.
3. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. СПб., 2001.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ КРУЖОК ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

BOOK CLUB FOR CHILDREN OF ELEMENTARY SCHOOL AGE

К.А. Калинина, Н.А. Мосина

K.A. Kalinina, N.A. Mosina

Агрессия, литература, личность, нарушения, нормы, отклонения, поведение, правила.

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме нарушений поведения детей младшего школьного возраста. В статье рассматривается возможность коррекции поведения младших школьников средствами литературы. Литературный кружок для детей младшего школьного возраста это условие для воспитания и развития личности ребенка.

Aggression, literature, personality, violations, norms, deviations, behavior, rules.

The article is devoted to the actual problem of violations of behavior of children of elementary school age. The article deals with the creation of a literary club – these are the conditions for correcting the behavior, upbringing and development of the child's personality.

Изменения, которые происходят на сегодняшний день в нашем обществе, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема коррекции поведения детей младшего школьного возраста.

Методологической основой исследования являются труды Л.С. Выготского, С.А. Беличевой, А.А. Александрова, Е.А. Личко, А.Я. Варги и др.

В начале работы была выдвинута гипотеза: профилактика и коррекция поведения детей младшего школьного возраста даст положительные результаты, если будут подобраны индивидуальные или групповые методы и формы коррекции поведения детей и при этом будут учтены:

- возрастные и психолого-педагогические особенностей детей младшего школьного возраста;
- причины и факторы нарушений поведения детей младшего школьного возраста.

Далее была определена цель работы: на основе теоретического анализа специальной литературы и наблюдения за поведением младших школьников в процессе обучения разработать программу профилактики и коррекции нарушений поведения детей младшего школьного возраста.

Психолого-педагогические исследования показывают, что у большинства детей встречаются различного рода проблемы и трудности, среди которых нарушения поведения занимают одно из ведущих мест [1]. Вместе с тем в психолого-педагогической литературе не удалось обнаружить определение понятия и типологию нарушений поведения детей.

Согласно справочной психиатрической литературе [2], поведение определяется как психологическая и физическая манера вести себя, с учетом стандартов, установ-

ленных в социальной группе, к которой принадлежит индивид. В связи с этим нарушения поведения рассматриваются как повторяющиеся устойчивые действия или поступки, включающие главным образом агрессивность деструктивной направленности с картиной глубоко распространившейся дезадаптации поведения [2].

С точки зрения деструктивной направленности различают: нарушения поведения одиночный агрессивный тип; нарушения поведения групповой агрессивный тип и нарушения поведения в виде непокорности и непослушания [3].

Педагогическая целесообразность литературного кружка это создание условий для коррекции поведения, воспитания и развития личности ребенка.

В качестве основных методов и приемов на занятиях в различной последовательности планировалось использовать: коммуникативные игры, беседы на различные темы, разыгрывание и решение «трудных ситуаций», психогимнастические упражнения, психологические этюды, ауторелаксация, чтение и обсуждение художественных произведений; обыгрывание эмоционального состояния; подвижные игры.

Спецификой содержания программы является воспитание грамотного и культурного читателя, знающего нормы и правила, принятые в обществе, а также умеющего сопереживать окружающим. В процессе общения с книгой развивается интерес и любовь к книге, расширяется кругозор детей, обогащается нравственно-эстетический опыт.

Формами организации деятельности учащихся были групповая, парная, индивидуальная, коллективная.

Общая характеристика заключается в том, что программа литературного кружка способствует приобщению учащихся 3 класса к чтению и воспроизведению лучших образцов детской художественной литературы, осознанию и принятию социальных, эстетических, культурных норм, обогащение эмоционального мировосприятия. Очень важно, что в данном литературном клубе учитель помогает раскрыть содержание литературного произведения, подтолкнуть к его осмыслению, а также направить ребенка к дальнейшему развитию.

Содержание занятий поможет младшему школьнику больше общаться со сверстниками, включаться в деятельность, которая соответствует нормам и правилам.

Занятия в литературном кружке дают возможность для воспитания грамотного и культурного читателя, знающего нормы и правила, принятые в обществе, а также умеющего сопереживать окружающим.

Библиографический список

1. Варга А.Я. Психодиагностика отклоняющегося поведения ребенка без аномалий психического развития / Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция. М.: МГПИ. 2002. С. 142–160.
2. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. М.: Сфера, 2004. 528 с.
3. Фурманов И.А., Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе: методическое пособие. Минск: БНИИО, 2003. С. 37.

О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ABOUT THE PROBLEM OF THE DEVELOPING OF EMPATHY AT ELEMENTARY SCHOOL AGE

М.В. Канунникова, Л.А. Маковец

M.V. Kanunnikova, L.A. Makovets

Эмпатия, компоненты эмпатии, младший школьник, арт-педагогика, арт-технологии, театрализованная деятельность, пальчиковая кукла.

В статье освещается теоретический анализ понятия «эмпатия», рассматриваются особенности проявления эмпатии у младших школьников и предлагается один из способов арт-технологии – театрализованная деятельность.

Empathy, the components of empathy, a young pupil, art pedagogics, art technologies, theatrical activity, a finger puppet.

The article illuminates the theoretical analysis of the conception of empathy and its components, describes the peculiarities of showing empathy sense of young pupils and one of the ways of art technologies theatrical activity and the creation of finger puppet theatre is suggested here.

Актуальность изучения эмпатии и ее развития в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что чувство в большинстве исследований рассматривается как условие, необходимое для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия, обеспечивающее духовно-нравственное развитие и успешную адаптацию в современном мире.

Эмпатия выступает как ведущая социальная эмоция и в общем виде определяется как способность индивида эмоционально откликаться на переживание других людей. Данный феномен предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, чувств и мыслей.

Изучением эмпатии как эмоциональной отзывчивости индивида на переживания других людей занимались такие специалисты, как А.А. Бодалев, В.В. Бойко, Л.С. Выготский, Т.П. Гаврилова, А.В. Запорожец, П.В. Козина, В.П. Кузьмина, Н.Н. Обозов, К. Роджерс, Л.П. Стрелкова и другие.

История изучения эмпатии берет начало в конце XIX в. в таких философских дисциплинах, как этика и эстетика, но в психологию этот термин впервые ввел Э. Титченер. Обобщая представления отечественных и зарубежных авторов, можно заключить, что эмпатия это: осмысление внутренней жизни человека, которое не сопровождается переживаниями, то есть чисто интеллектуальный процесс [5]; компонент любви человека к окружающим, как опосредованное эмоциональное отношение к ним [10]; способность индивида эмоционально откликаться на переживания другого [11]; отклик одной личности на переживания другой [8]; вос-

приятие внутреннего мира другого человека как своего собственного и постоянная «открытость» к изменениям в переживаниях другого [9].

Изучая исследования, посвященные эмпатии (Т.П. Гаврилова, И.М. Юсупов, К. Роджерс и др.), мы выделили три компонента этого качества личности: эмоциональный компонент заключается в распознавании эмоциональных состояний другого человека; когнитивный компонент – восприятие понимания внутреннего мира, чувств и переживаний другого человека; поведенческий компонент – способность к установлению межличностного взаимодействия, стремление к оказанию действенной помощи.

Таким образом, многие зарубежные и отечественные психологи исследуют эмпатию и как процесс чувственного отражения, возникающий у субъекта при виде переживаний другого, и как способность, присущую различным людям в разной степени.

В связи с бедностью нравственного опыта детей младшего школьного возраста, ограниченностью получаемой информации, слабым развитием критичности мышления у младшего школьника слабо развита способность к эмпатии. Мы солидарны со словами К.И. Чуковского: «Необходимо научить ребенка с детства волноваться чужим несчастьям, радоваться радостям другого, пробудить в восприимчивой детской душе эту драгоценную способность сопереживать, сорадоваться, сострадать...», поэтому важно уделить внимание формированию эмпатии в младшем школьном возрасте, которая в дальнейшем может стать источником нравственного развития ребенка.

В настоящее время широко используется понятие «арт-педагогика». Арт-педагогика как наука находится сейчас в стадии становления. Большинство исследователей определяют цель арт-педагогики в целом с небольшими вариациями как воспитание, обучение (в более широком значении социализация) средствами искусства [6, с. 155–156]. Например, Е.А. Медведева определяет арт-педагогику как особое направление в педагогике, где воспитание, образование, развитие личности, ее коррекция осуществляются средствами искусства... [7]. Искусство как уникальное средство приобщения к социальным ценностям через эмоционально-чувственные переживания формирует отношение человека к окружающей действительности, другим людям и самому себе, показывая различные модели поведения в мире [6, с. 155–156].

Именно арт-технологии влияют на развитие эмоционально-чувственной, образной сферы ребенка; развитие эмоционально-эмпатической впечатлительности, способности к переживанию, состраданию, вживанию в образы природы, искусства, состояние окружающих людей и собственный внутренний мир; желание перейти от сопереживания и сочувствия к взаимодействию, помощи [4, с. 58–60].

Одним из способов арт-технологий для развития эмпатии в младшем школьном возрасте может выступать театрализованная деятельность, а именно кукольный пальчиковый театр, который и будет являться предметом нашего исследования. Как отмечает Л.С. Выготский, «театрализованная деятельность наибо-

лее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями» [1]. В.А. Сухомлинский утверждает, что «театрализованная деятельность является неисчерпаемым источником развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий ребенка, которая приобщает его к духовному богатству» [3].

Участвуя в театрализованной деятельности, ребенок берет на себя определенную роль, образ различных игровых персонажей, что дает ощущение эмоционального единства и сопричастности с ними и позволяет выражать собственные чувства, тем самым проявляя и обогащая свой эмоционально-чувственный опыт. Игра в театр подходит как гиперактивным, так и замкнутым, застенчивым детям. Одних это разряжает, другим помогает почувствовать себя свободными.

Таким образом, арт-технологии наиболее целесообразное средство развития эмпатии у данной возрастной группы. Театрализованная деятельность особенно удачна для работы с младшими школьниками потому, что дает им возможность выразить чувства и переживания, преодолеть неуверенность в себе, прийти к осознанию того, что они могут обсуждать совместно с ровесниками, распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в его мысли, чувства и действия, выбирать адекватный эмпатический ответ на переживания другого, использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
2. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. // Вопросы психологии. 1975. № 2. 157 с.
3. Голышева И.А., Сбитнева Е.С. Театрализованная деятельность как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников // Молодой ученый. 2016. № 27. С. 659–662.
4. Клемашова Е.М. Арттехнологии в воспитании младших школьников // Начальная школа. 2011. № 1. С. 58–60.
5. Козина А.В. Процесс эмпатии как эмоциональный фон педагогического общения // Вузовская наука. Ставрополь: СевКавГТУ, 2003. 187 с.
6. Маковец Л.А., Митасова С.А. Артпедагогика: смыслообразование посредством искусства // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. № 3. С. 155–156.
7. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Академия, 2001. 248 с.
8. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 2001. 192 с.
9. Роджерс К. Становление личности. М., 2011.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. 720 с.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. 304 с.

РАЗВИТИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE DEVELOPMENT OF FRIENDLY RELATIONS AMONG CHILDREN OF ELEMENTARY SCHOOL AGE IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITIES

К.Н. Колесень, М.В. Сафонова

K.N. Colesen, M.V. Safonova

Младшие школьники, дружеские отношения, проектная деятельность.

В статье рассматриваются результаты изучения дружеских отношений у младших школьников, предлагается применение проектной деятельности в целях развития дружеских отношений у учащихся.

Younger schoolchildren, a friendly relationship, project activities.

The article discusses the results of the study of friendly relations of Junior schoolchildren, is the use of project activities in the development of friendly relations among students.

В настоящее время проблема межличностных отношений в психологии является одной из тех, актуальность которой не утрачивается со временем. В отечественной психологии данной темой занимались такие авторы, как В.Н. Мясищев, В.А. Лосенков, И.С. Кон, Н.Н. Обозов, Л.Я. Гозман, Л.А. Гордон, Э.В. Клопов, А.В. Мудрик. Однако все работы названных авторов относятся к 70–80-м гг. XX столетия. Современных исследований, касающихся проблематики дружеских отношений, очень мало.

Дружба выполняет множество функций, главными из которых является развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных. Содействовать развитию дружеских отношений учащихся может проектная деятельность, поскольку важным ее результатом является то, что дети учатся работать в команде, договариваться между собой, находить нестандартные решения, проявлять инициативу. Все это может способствовать развитию дружеских отношений между детьми.

Нами был подобран диагностический комплекс с целью определения актуального уровня развития дружеских отношений у младших школьников, а также для выявления и описания значимых качеств, которые учитывают дети данного возраста при развитии дружеских отношений. В него вошли анкета, изучающая характеристики дружбы, значимые для младших школьников личностные качества, ценности, занятия, задающие взаимоотношения в коллективе, социометрия, метод ранжирования характеристик, значимых в понятии «дружба».

Результаты исследования показали, что почти половина младших школьников имеет высокий уровень представлений о дружеских отношениях, которые ха-

рактируются: полными представлениями о дружеских взаимоотношениях (взаимовыручка, сопереживание, ответственность, честность); полными представлениями о значимости личностных качеств для дружеских отношений. Ценность дружбы занимает значимое место в иерархии ценностей младших школьников. Дети имеют полные представления о значимости совместной деятельности для дружбы. В то же время, есть дети с низким уровнем развития дружеских отношений (мальчики 20 %; девочки 30 %). У них слабо развиты навыки общения, дети замкнуты и закрыты. Они не умеют строить доверительные отношения и поддерживать контакт со сверстниками.

На формирующем этапе исследования была разработана программа, целью которой стало развитие качеств, необходимых для построения дружеских отношений детьми младшего школьного возраста. Итогом работы стало создание книги, посвященной обучению в начальной школе, в которой нашли отражение все пожелания детей. В будущем, после окончания 4 класса, она станет воспоминанием о начальной школе.

Программа представляет собой ряд тематических встреч, каждая из которых посвящена определенной теме и достижению конкретных задач, которых дети добиваются через совместную творческую деятельность, самостоятельную подготовку и проектирование. Это позволяет ученикам контактировать между собой, выстраивать совершенно новые взаимоотношения, познавать друг друга.

План реализации проекта был расписан поэтапно. Разработано 7 занятий-встреч, каждое из которых посвящено определенной теме и направлено на достижение своей цели. Эти занятия отличаются от обычных уроков своей структурой (отсутствие подготовительного этапа, этапа закрепления и оценивания). Работа была выстроена таким образом, что дети по группам или самостоятельно готовили информацию для выступления, потом рассказывали это остальным и создавали страницы книги на основе материала. Для создания книги использовались цветные карандаши, иллюстрации, аппликации, фотографии, некоторый текст дети самостоятельно вписывали в разделы, делали зарисовки. Были использованы такие виды деятельности: классный час, викторина, беседа, дискуссия, игра.

Конечным результатом занятий стала книга «Мои первые ступеньки на пороге школы». Заключительным этапом наших встреч стала презентация книги перед родителями, классным руководителем и другими учителями начальной школы.

Анализируя результаты нашего проекта, отметим, что работа прошла успешно. Наши встречи пошли на пользу ученикам и их дружеским отношениям. Даже на основе наблюдений можно заметить, что дети научились сотрудничать, помогать друг другу и выслушивать предложения и советы одноклассников.

Библиографический список

1. Бережковская Е.Л. Становление отношения к другу в школьном возрасте // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2009. № 7.
2. Кон И.С. Дружба М.: Просвещение, 2005.

3. Кравцова Е.Е. Психологические особенности детей младшего школьного возраста. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2008.
4. Морозова Н.Г., Кравченко Н.Г., Павлова О.В. Технология 5–11 классы: проектная деятельность учащихся. Волгоград: Учитель, 2007.
5. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

THE STUDY OF THE CHARACTERISTICS OF CONFLICT BEHAVIOR IN STUDENT AGE

Л.К. Нуреева, Л.А. Маковец

L.K. Nureeva, L.A. Makovets

Конфликтное поведение, диспозиционный подход, ситуационный подход, интегральный подход, корреляционный анализ, групповое консультирование.

В статье рассматриваются результаты изучения конфликтного поведения обучающихся колледжа. Корреляционный анализ позволил выделить статистически значимые корреляции между уровнем общей агрессии и выбором стратегий поведения в конфликте. Представлены результаты апробации программы группового консультирования.

Conflict behavior, dispositional, situational, integral approaches, correlation analysis, group counseling.

In the article, the results of studying of the conflict behavior of the students of the College are analyzed. Correlation analysis revealed statistically significant correlations between: the level of general aggression and the choice of strategies of behavior in conflict rivalry, the level of general aggression and the choice of strategies of behavior in conflict adaptation, the level of physical aggression and the adjustment, the level of indirect aggression and the choice of strategy of behavior in conflict rivalry, the level of irritation and adjustment, the level of verbal aggression, and the choice of strategy of behavior in conflict adaptation, the level of verbal aggression, and choice of strategy of behavior in the conflict cooperation. The results of approbation of a program of group counseling are presented.

Изучение особенностей конфликтного поведения в студенческом возрасте вызывает значительный интерес, так как период студенчества – это, прежде всего, период становления и формирования личности, в котором складываются общественные отношения и устанавливается социальная иерархия.

Анализ литературы показал, что в науке наблюдается дефицит эмпирических исследований конфликтного поведения различных категорий населения, в частности молодежи. Отдельные исследования студенчества, проводимые в настоящее время, показали незначительность вопроса изучения конфликтного поведения в студенческой среде.

В отечественной психологии исследованием конфликтного поведения занимались А.Н. Алексеева, Н.В. Гришина, А.А. Ершов, М.М. Кашапов, Н.И. Леонов, М.С. Мириманова, Л.А. Петровская.

Анализ научной литературы, посвященной изучению теоретических основ конфликтного поведения личности, дал возможность увидеть несколько основных точек зрения к изучаемому явлению:

Диспозиционный подход или личностный в качестве особенностей конфликтного поведения рассматривает личностные причины, которые связаны с личност-

ными свойствами человека, такими как: характер, эмоции, установки, ценностные ориентации, цели, мотивы, интересы, потребности, акцентуации характера [3].

Ситуативный подход предполагает изучение ситуаций и адекватность использования той или другой стратегии поведения в определенных обстоятельствах [2].

Интегральный подход рассматривает конфликтное поведение с точки зрения субъективной реальности, т. е. образа конфликтной ситуации [2].

В настоящей статье мы представляем результаты исследования, в котором приняли участие 25 студентов первого курса Красноярского педагогического колледжа № 2 в возрасте от 17 до 18 лет.

В качестве основного конструкта исследования выделены следующие содержательные компоненты: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Указанные компоненты легли в основу выбора комплекса диагностических методик, в который вошли: наблюдение, методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, тест «Стратегии поведения личности в конфликте» К. Томаса, методика общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко, методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга.

Анализ результатов показал, что у студентов исследуемой группы доминирует средний уровень проявления конфликтного поведения. Обучающиеся в процессе взаимодействия проявляют агрессивные реакции, приводящие к конфликту, такие как: вербальная и косвенная агрессия, подозрительность. В конфликте выбирают стратегию поведения – приспособление, избегание. Также в исследуемой группе прослеживается достаточное количество обучающихся с высоким уровнем агрессивных форм поведения (физическая агрессия, подозрительность, раздражение).

Полученные результаты подверглись корреляционному анализу с целью выявления взаимосвязей между показателями общей агрессии и стратегией поведения в конфликте. В результате расчета удалось установить следующие (на уровне $p \leq 0,05$) корреляционные взаимосвязи: стратегия поведения в конфликте «соперничество» имеет взаимосвязь с общим уровнем агрессии, что может свидетельствовать о том, что чем выше уровень общей агрессии, тем увереннее студенты выбирают данную стратегию; между уровнем косвенной агрессии и выбором стратегии поведения в конфликте «соперничество» – высокий уровень косвенной агрессии провоцирует студентов избирать стратегию поведения в конфликте «соперничество».

Обратные связи выявлены между: уровнем общей агрессии и выбором стратегии поведения в конфликте «приспособление» ($r = -0,45$), следовательно, чем выше уровень общей агрессии, тем сложнее студенты применяют стратегию поведения в конфликте «приспособление»; уровнем физической агрессии и приспособлением ($r = -0,35$), для студентов с высоким уровнем данной формы агрессии стратегия приспособления менее характерна; уровнем раздражения и приспособлением ($r = -0,41$), данный результат позволяет сделать вывод: чем выше уровень раздражения у обучающихся, тем менее вероятно применение ими данной стратегии в разрешении конфликта; уровнем вербальной агрессии и выбо-

ром стратегии поведения в конфликте приспособление ($r = -0,42$), на основе этих данных можно сделать вывод: чем выше уровень вербальной агрессии, тем менее характерна для студентов стратегия поведения в конфликте приспособление; уровнем вербальной агрессии и выбором стратегии поведения в конфликте сотрудничество ($r = -0,37$) – для студентов с высоким уровнем вербальной агрессии стратегия сотрудничества не является приоритетной.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о необходимости разработки программы, направленной на снижение уровня конфликтных проявлений и расширение стратегий поведения в конфликте.

С учетом возрастных особенностей участников программы в качестве средства формирования неконфликтного поведения и расширения стратегий поведения в конфликте мы выбрали групповое консультирование. Данная форма, на наш взгляд, является наиболее удачной для работы со студентами, т.к. дает им возможность исследовать свой стиль отношений с другими людьми и приобрести более эффективные социальные навыки, в частности через эксперименты с альтернативными формами поведения, что в итоге позволит участникам прийти к самопониманию и индивидуальным изменениям конфликтного поведения. Основной акцент в программе во взаимодействии с первокурсниками был сделан на получение теоретических знаний (психологическое просвещение) и практического опыта (групповые дискуссии, анализ ситуаций, упражнения, домашние задания).

Для оценки эффективности реализации программы мы провели второй диагностический срез, который показал, что у участников консультаций произошли изменения в уровнях проявления конфликтного поведения. Увеличилось число обучающихся со средним (с 46 до 54 %) и низким уровнем проявления конфликтного поведения (0 до 38 %), снизилось число обучающихся с высоким уровнем проявления конфликтного поведения (с 54 до 8 %).

Опираясь на анализ полученных результатов, можно заключить, что внедренная нами программа групповых консультаций действительно способствует формированию неконфликтного поведения. Наиболее значительные изменения произошли в стратегиях избегания и приспособления в конфликте. Испытуемые стремились к компромиссу, но, тем не менее, в ряде случаев могли применять и другие методы отстаивания своих интересов. На наш взгляд, это наиболее эффективная модель в студенческом сообществе.

По окончании эксперимента у обучающихся появилась устойчивая система знаний, способствующая распознаванию своих эмоциональных состояний, способов поведения в конфликте. Участники консультаций научились управлять своим эмоциональным состоянием, высказывать свои претензии к одноклассникам с помощью Я-высказываний, обсуждать конфликт открыто.

Таким образом, реализация программы группового консультирования позволила минимизировать поведение обучающихся с высоким уровнем конфликтных проявлений. Расширился диапазон применяемых стратегий разрешения конфликтных ситуаций. Обучающиеся научились идентифицировать собственные

эмоциональные состояния, ориентироваться на продуктивное поведение в ситуации межличностного взаимодействия, появилась самостоятельность, способность преодолевать препятствия в конфликте.

Библиографический список

1. Алексеева А.Н. Влияние самооценки на способ разрешения конфликтной ситуации: дис... канд. психол. наук.19.00.01 Ленинград, 1983. 176 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 591 с.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 528 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
5. Кашапов М.М. Основы конфликтологии: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 116 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FORMATION OF TOLERANCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE COURSE OF JOINT ACTIVITY

И.П. Пилипавичуте, М.В. Сафонова

I.P. Pilipavichute, M.V. Safonova

Младший школьник, толерантность, совместная деятельность.

В статье рассматриваются результаты исследования развития толерантности у младших школьников. Рассматривается программа развития толерантности на основе совместной деятельности.

Younger school student, tolerance, joint activity.

In article results of research of development of tolerance in younger school students are considered. The program of development of tolerance on the basis of joint activity is considered.

Толерантность является многоаспектным понятием, изучаемым с позиций различных подходов. В настоящее время большинством исследователей (Г.Б. Барышникова, Б.З. Вульфова, В.Н. Гуров, Т.Г. Стефаненко) толерантность определяется как терпимость к чужому мнению, взглядам, поведению, культуре, национальности, то есть это проявление терпимости, понимания и уважения к личности другого человека независимо от каких-либо отличий.

Рассматривая проблему толерантности у детей младшего школьного возраста, нам необходимо было обратиться к вопросу изучения ряда характеристик, способствующих становлению толерантности. Для этого был подобран диагностический комплекс, включающий методику «Диагностика толерантного поведения. Незаконченные предложения» У.А. Кухаревой, методику «Кинотеатр», «Анкету самооценки навыков толерантного поведения младших школьников» Я.А. Батрак.

По результатам проведенного констатирующего исследования были выявлены следующие особенности толерантности младших школьников:

1) дети младшего школьного возраста характеризуются низким уровнем развития когнитивного компонента в общей структуре толерантности, демонстрируют непринятие разнообразных социокультурных групп, разделяют, а также транслируют некоторые культурные предрассудки, используют стереотипы в отношении представителей тех или иных культур;

2) младшие школьники обладают средним и высоким уровнем развития эмоционального компонента, непохожие люди и люди другой национальности воспринимаются положительно, но при этом есть некоторая напряженность в отношении представителей тех или иных культур. Ситуационно-эмоциональное отно-

шение к отличиям других зависит от внешних условий. Непохожие люди и люди другой национальности воспринимаются положительно;

3) младшие школьники обладают средними показателями развития поведенческого компонента: признают толерантное поведение со стороны других, но проявляют межличностную толерантность избирательно. Средний уровень пропускает в оборотах речи: «такие люди вызывают противоречивые чувства», «если захотеть, его можно вытерпеть в качестве партнера».

Итоговые результаты показали, что для большинства детей младшего школьного возраста (80 %) характерен средний уровень развития толерантности.

На формирующем этапе исследования нами была разработана программа «Я в Мире людей», способствующая развитию толерантности младших школьников. Основой формирующего эксперимента послужили методические рекомендации Я.А. Батрак, А. Аксельрода, Е. Люборской.

Программа включала в себя несколько блоков:

I. «Толерантность: что это?» – для стимуляции и развития когнитивного компонента.

II. «Наши чувства» – для развития эмоционального компонента.

III. «Взаимодействие с другими людьми» – для совершенствования поведенческого компонента.

Оптимальной формой работы с детьми являлись групповые занятия. Такая организация позволяет создать благоприятную атмосферу для формирования представлений о себе, самораскрытия, позитивного настроения и активного вовлечения в работу каждого из участников.

В содержании развивающей программы были представлены сценарные планы всех занятий с достаточно подробным описанием используемых упражнений, игр и заданий; программа имела компилятивный характер, в ней представлены известные игры и упражнения в новом сочетании, некоторые задания модифицированы. Рассмотрим подробнее содержание каждого блока программы.

Для развития когнитивного компонента мы включили блок занятий под названием «Толерантность: что это?». В первом блоке для расширения представлений детей о понятии толерантности были выделены такие задачи, как стимулирование воображения участников в поисках собственного понимания толерантности тремя способами: 1) на основе выработки «научного определения»; 2) посредством экспрессивной формы; 3) с использованием ассоциативного ряда.

На развитие эмоционального компонента толерантности в блоке «Наши чувства» были направлены такие задачи, как формирование представлений детей об эмоциональных состояниях, умения их различать и понимать, развитие способности к саморегуляции эмоций и настроения, развитие сопереживания, актуализация и проработка чувств, которые возникают у участников при встрече с непохожими на них людьми.

Последним блоком программы являлся блок развития поведенческого компонента толерантности «Взаимодействие с другими людьми». Он содержал

техники, направленные на формирование у детей социально одобряемых способов общения и бесконфликтного взаимодействия. В нем были поставлены задачи формирования коммуникативных навыков, обучения детей способам разрешения конфликтов.

Следующий этап нашей работы будет направлен на апробацию составленной программы, которая позволит отобрать более эффективные техники для развития всех компонентов толерантности.

Библиографический список

1. Аксельрод А., Люборская Е. Мир различий: Сборник упражнений для учащихся образовательных школ. URL: <http://www.tolerance.ru/Mir-razlichii.php?PrPage>
2. Батрак А.Я. Развитие толерантности младших школьников. Братск: ГИМНЦ, 2010. 97

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

INTERRELATION OF STYLE OF FAMILY EDUCATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Е.А. Полищук, М.В. Сафонова

E.A. Polishchuk, M.V. Safonova

Младший школьник, навыки общения, стиль семейного воспитания.

В статье рассматривается взаимосвязь стиля семейного воспитания и развития общения у младших школьников, показано негативное влияние стилей воспитания «гипопротекция», «потворствующая гипопротекция», «эмоциональное отвержение».

Younger school student, skills of communication, style of family education.

In article the interrelation of style of family education and development of communication in younger school students is considered, is shown negative influences of styles of education «hypopatronage», «the indulging hypopatronage», «emotional rejection».

Значение семейного воспитания в развитии ребенка трудно переоценить: семья является первым и наиболее важным фактором личностного, интеллектуального, духовного развития человека. В семье ребенок осваивает практически все виды общественной деятельности: общение, труд, учение и пр. На фоне общих характерных особенностей в каждой семье ребенка воспитывают уникальным, присущим лишь этой семье, образом. Это связано с большим количеством факторов, влияющих на складывание стиля воспитания в семье: образ жизни семьи, уровень культуры и образования, представления о воспитании родителей и мн. др. Цель нашей работы изучить взаимосвязь стилей родительского воспитания и развития общения младших школьников.

Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия.

Общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Младший школьник это человек, активно овладевающий навыками общения. В этом возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками.

В своем исследовании мы изучали, как стили семейного воспитания влияют на развитие общения младших школьников. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы в Каратузском районе, в нем приняли участие 41

учащийся 3-х и 4-х классов, также были опрошены родители учащихся. В диагностический комплекс вошли методика «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого, методика «КОС» В. Синявского и Б.А. Федоришина, карта наблюдения Д. Стотта и методика незаконченных предложений.

Таблица

Взаимосвязь стиля семейного воспитания и уровня развития общения

Стили семейного воспитания	Уровни развития общения	Развитость навыков общения	Активность в социальном общении	Эмоциональное состояние, связанное с общением
Потворствующая гиперпротекция	в	25 %	-	75 %
	с	50 %	25 %	25 %
	н	25 %	75 %	-
Доминирующая гиперпротекция	в	50 %	-	75 %
	с	50 %	25 %	25 %
	н	-	75 %	-
Эмоциональное отвержение	в	-	-	100 %
	с	-	100 %	-
	н	100 %	-	-
Гипопротекция	в	25 %	-	75 %
	с	75 %	50 %	-
	н	-	50 %	25 %
Повышенная моральная ответственность	в	4 %	-	72 %
	с	85 %	68 %	14 %
	н	11 %	32 %	14 %

При потворствующей гиперпротекции активность в социальном общении низкая. Младший школьник проявляет незначительный интерес к вопросам коллективной жизни, участвует в коллективных делах, но не стремится к ним самостоятельно, выполняет роль исполнителя.

При доминирующей гиперпротекции развитость навыков общения высокая, у младших школьников выражена постоянная потребность и способность к общению. Они являются успешными чтецами, собеседниками.

При стиле «эмоциональное отвержение» развитость навыков общения у детей низкая, так как присутствует недостаток в общении в кругу семьи, недовольство ребенком, постоянное ощущение родителей, что он не «тот, не такой». Также при эмоциональном отвержении выявлен средний уровень активности в социальном общении. Дома ребенок недополучает внимания и чувствует себя ненужным но, находясь в социуме, он проявляет активное общение. Высокий уровень при эмоциональном отвержении имеет негативное эмоциональное состояние, связанное с общением. При этом стиле воспитания младший школьник не-

редко испытывает чувство одиночества, ему не хватает общения и понимания его близкими людьми.

При стиле воспитания гипопротекция активность детей в социальном общении находится на среднем и низком уровнях, что связано с недостатком внимания к физическому и духовному благополучию ребенка, доходящем иногда до полной безнадзорности, невключение его в семейную общность.

Негативное эмоциональное состояние, связанное с общением, при стиле повышенной моральной ответственности находится на высоком уровне. Здесь прослеживаются игнорирование реальных потребностей ребенка, его собственных интересов, недостаточное внимание к его психофизическим особенностям, а также несоответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка требования.

Для развития навыков общения у детей и оптимизации стиля семейного воспитания со стороны родителей была предложена программа работы с родителями и детьми на основе групповых занятий. Такая организация позволила создать оптимальную атмосферу для самораскрытия, активного вовлечения в работу каждого из участников.

Задачами работы с детьми были: формирование позитивного отношения к себе; развитие невербального общения; развитие способности к эффективной коммуникации; развитие умения понимать свое эмоциональное состояние и чувства других людей.

Задачи работы с родителями заключались в формировании представлений о роли отца и матери в воспитании ребенка; формировании представлений о стилях семейного воспитания; обучении навыкам общения с ребенком.

Задачи совместной работы детей с родителями включали в себя: эмоциональное принятие друг друга; уменьшение дистанции между родителем и ребенком.

Реализация предлагаемой программы будет способствовать оптимизации стиля семейного воспитания, что, в свою очередь, будет содействовать развитию навыков общения у младших школьников.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

DEVELOPMENT OF SKILLS OF SELF-CHECKING IN EDUCATIONAL ACTIVITY AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS ON STUDIES

Е.А. Пономарева, М.В. Сафонова

E.A. Ponomareva, M.V. Safonova

Младший школьник, навыки самоконтроля, учебные занятия.

В статье рассматриваются результаты изучения навыков самоконтроля младших школьников, предлагаются приемы работы педагога по развитию навыков самоконтроля на учебных занятиях.

Younger school student, skills of self-checking, studies.

In article results of studying of skills of self-checking of younger school students are considered, working methods of the teacher on development of skills of self-checking on studies are offered.

В Концепции модернизации российского образования сформулированы ключевые компетенции, предполагающие ориентацию образования не только на «усвоение обучающимися определенной суммы универсальных знаний, умений и навыков, но и на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей». Модернизация предполагает создание таких условий обучения, при которых ученики приобретут «опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности».

Самоконтроль относится к числу обязательных признаков сознания и самосознания человека. Он выступает как условие адекватного психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной реальности. В работах педагогов Ю.К. Бабанского, Е.Д. Божович, Б.П. Есипова и др. исследовано значение контроля в учебной деятельности. Л.В. Занков, С.Г. Манвелов, Л.М. Фридман рассматривали вопросы формирования действий самоконтроля при исследовании общих положений учебной деятельности.

В последние годы проблема самоконтроля все больше становится предметом психологических и педагогических исследований. Это обусловлено тем, что самоконтроль является одним из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Формирование учебной деятельности рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля.

Для изучения уровня сформированности самоконтроля учащимся 3-го класса были предложены методика И.И. Аргинской «Рисование бус», методика «Определения уровня саморегуляции», методика определения сформированности способов контроля.

По уровню сформированности навыка самоконтроля класс можно разделить на 3 группы.

В первую группу вошли учащиеся, у которых контроль проявляется только в случае, если учитель ставит такую задачу (28 %). У детей потенциальный контроль на уровне произвольного внимания. Выполняя новое задание, ученики могут допустить ошибку. Выполнив действие без осознаваемого контроля, тут же по просьбе учителя могут проконтролировать его ретроспективно и в случае необходимости внести соответствующие исправления. Одновременно совершать новое действие и соотносить его со схемой учащиеся затрудняются. Во всех случаях, исправляя ошибку, учащиеся могут обосновать свои действия, ссылаясь на схему действия.

Во вторую группу вошли учащиеся, у которых навык самоконтроля развит крайне незначительно (62 %). У детей контроль на уровне непроизвольного внимания выполняется неустойчиво и неосознанно. Хорошо знакомые действия совершают безошибочно, а если допускают ошибку, могут обнаружить ее самостоятельно или по просьбе учителя, однако делают это не систематически.

Третью группу составили учащиеся, у которых самоконтроль сформирован в достаточной степени (10 %). У детей развит актуальный рефлексивный контроль, они умеют контролировать не только соответствие выполняемых действий обобщенной их схеме, но и соответствие самой обобщенной схеме изменившимся условиям задачи.

С целью развития навыка самоконтроля учащихся используют систему работы:

- создание потребности в самоконтроле. Подбор ситуации, в которых учащиеся встречаются с условиями, ставящими их перед необходимостью самостоятельно контролировать правильность полученного ответа;
- предложение учащимся таких заданий, неправильность полученного ответа которых выяснится только в результате проверки;
- сообщение учащимся способа проверки выполняемого задания. Разъяснение, что проверять надо не только окончательный, но и промежуточные результаты;
- предложение учащимся самим оценить свою работу. Это повышает ответственность ученика за ее выполнение и способствует воспитанию умения и привычки самоконтроля;
- использование такого вида контроля, как взаимопроверка, полученные навыки контроля ученик переносит на свою деятельность (самоконтроль);
- иногда преднамеренное допущение ошибки на доске.

Одним из средств обучения самоконтролю являются указания учителя о порядке его проведения при выполнении задания, которые даются в процессе инструктирования учащихся. Для этого используют карточки с порядком проведения самоконтроля, выполнения проверки. Умение пользоваться алгоритмом также способствует формированию самоконтроля учащихся. На уроках коллективно составляют правила-алгоритмы. Продуктивным приемом формирования самоконтроля являются диктанты. Наиболее эффективный взаимодиктант. Он может проводиться в парах с взаимопроверкой при использовании образца.

Систематическое использование представленных приемов и упражнений способствуют формированию самоконтроля у учащихся.

Библиографический список

1. Лында А.С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. М.: Просвещение, 2007. 180 с.
2. Хакунова Ф.П. Особенности организации самостоятельной работы обучаемых // Начальная школа. 2011. № 1. С. 70.
3. Габеева Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 1. С. 18–22.

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК КОМПОНЕНТА Я-КОНЦЕПЦИИ

FEATURES OF THE YOUNG SCHOOL CHILDREN'S SELF-ASSESSMENT AS A COMPONENT OF THE I-CONCEPT

Е.С. Смирнова, М.В. Сафонова

E.S. Smirnova, M.V. Safonova

Младший школьник, Я-концепция, самооценка.

В статье рассматривается одна из составляющих Я-концепции самооценка на примере младших школьников по личностному и учебному факторам, а также по половому признаку.

The younger school student, I-the concept, a self-assessment.

The article considers one of the components of the self-concept self-esteem by the example of junior schoolchildren in terms of personal and educational factors, and also by gender.

Для учителя важно уметь выбрать способ для индивидуальной работы со школьниками, в частности с учениками начальной школы, т.к. в этом возрасте закладываются основные особенности взрослеющей личности. Для реализации индивидуального подхода необходимо знать особенности такого компонента Я-концепции, как самооценка.

В настоящее время в психолого-педагогической практике происходит рост интереса к феномену Я-концепции продукту процесса самосознания, от которого зависит выражение личностной активности человека, т. е. его взаимодействие с окружающим миром. Тем не менее комплексных исследований Я-концепции, включая ее эмоциональную составляющую (самооценку), на сегодняшний день недостаточно, что позволяет считать проблему становления Я-концепции, а конкретно уровня самооценки, малоизученной и потому весьма актуальной.

Цель нашего исследования – выявление общих черт сформированности самооценки у младших школьников по личностному, учебному факторам, а также по половому признаку.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя школа № 8» города Ачинска. В нем приняли участие 48 детей, 22 мальчика, 26 девочек в возрасте 9 лет. Для изучения самооценки младших школьников были выбраны следующие методики: «Лесенка» В.Г. Щур и «Три оценки» А.И. Липкиной. При анализе результатов было проведено сравнение в группах, разделенных по признаку пола.

Цель методики «Лесенка» определить особенности самооценки детей как общего отношения к себе, так и представлений детей о том, как их оценивают другие люди.

Из полученных данных можно увидеть, что по личностному фактору уровень адекватной самооценки младших школьников превышает уровень завышенной

и тем более заниженной, что говорит о достаточной сформированности у школьников представлений о себе и о том, как их оценивают другие люди. Это расходится с общепринятыми данными о преобладании в младшем школьном возрасте завышенной самооценки как нормы для этого периода.

У мальчиков преобладает адекватный уровень самооценки, при этом доля мальчиков с адекватной самооценкой превышает долю девочек, у девочек завышенная и адекватная самооценка представлены в равной степени. Среди мальчиков совсем незначительное число детей с завышенной самооценкой и почти треть с заниженной. Это обуславливается, на наш взгляд, скрытым учебным планом, транслируемым учителями-женщинами. Предпочтение женской модели поведения, женских качеств прилежность, дисциплинированность, вежливость, способствует высокой самооценке девочек. Мальчикам же чаще приписывают неаккуратность и небрежность. Однако, среди мальчиков преобладает число детей с адекватной самооценкой, а не заниженной, как можно было полагать, что говорит о достаточной сформированности умения адекватно оценивать себя и свои поступки и сопоставлять их с поступками других.

Цель методики «Три оценки» А.И. Липкиной – выявление уровня самооценки младших школьников, но уже в учебной сфере.

В группе младших школьников дети с завышенной, заниженной и адекватной самооценкой распределились практически поровну, т. е. только треть учащихся умеет адекватно оценить результаты своей учебной деятельности, что говорит о необходимости активного включения процедур самооценивания в учебный процесс.

Среди детей, которые оценивают свои успехи и неудачи в учебной деятельности на адекватном уровне, преобладают мальчики, девочек в этой группе почти в два раза меньше. Мальчиков и девочек с завышенной самооценкой практически равное количество, а вот заниженная самооценка в учебной деятельности преобладает у девочек. Возможно, это связано с более высокими требованиями, которые предъявляют девочкам взрослые, и, соответственно, девочки сами к себе.

Подводя итог, можно сказать, что в исследуемой группе детей преобладает адекватный уровень самооценки. При этом адекватная самооценка и личных качеств, и учебной деятельности, в большей степени свойственна мальчикам. В учебной деятельности заниженная самооценка проявляется преимущественно у девочек, а в оценке личностных качеств у мальчиков. Эти данные расходятся с существующими представлениями о самооценке в младшем школьном возрасте и делают актуальными дальнейшие исследования в этом направлении.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

THE USE OF THE ART TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING THE YOUNGER TEEN

Е.А. Чихачева, Л.А. Маковец

E.A. Chikhacheva, L.A. Makovets

Самооценка личности, подростковый возраст, арт-технологии, арт-приемы.

В статье рассматривается проблема формирования самооценки у младших подростков, дан анализ эмпирических данных, предлагаются способы формирования адекватной самооценки на основе арт-технологий.

Self-identity, adolescence, art technology, art reception.

This article discusses the problem of low level of formation of self-attitude of younger adolescents. One way to solve this problem, we propose the use of the art methods in optional classes.

На сегодняшний день в практике школьного обучения основное внимание уделяется формированию знаний, умений и навыков. Не столь важными для учителей являются личностные образования, к их числу, несомненно, относится и самооценка.

Проблемой развития личности занимались многие ученые (М.И. Безруких, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и др.). Особый интерес представляют работы Л.И. Божович, А.И. Липкиной, Е.И. Савонько, в них рассматриваются педагогические проблемы формирования самооценки.

По мнению психологов, самооценка влияет на все сферы жизнедеятельности человека, способствует саморазвитию личности, является важнейшим регулятором деятельности. От особенностей самооценки зависит, какие человек будет ставить перед собой цели, и насколько активно он будет стремиться к их достижению. Также оценивание личностью самой себя влияет на взаимоотношения с окружающими людьми.

Самооценка является одним из компонентов самосознания, а развитие самосознания это центральный процесс переходного возраста. Подростковый возраст – крайне сложное время, время бурных перемен во всех сферах жизни.

Поэтому проблема формирования адекватной оценки личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей в подростковом возрасте является актуальной и требует дополнительного внимания со стороны учителей и педагогов дополнительного образования.

Цель нашего исследования – изучение самооценки у младших подростков и описание способов формирования адекватной самооценки школьников.

Исследование проводилось на базе Красноярской гимназии № 1 «Универс». В эксперименте приняли участие 15 респондентов, ученики художественной школы, 3 мальчика и 12 девочек в возрасте 10–13 лет.

Анализ результатов показал, что у большинства учеников художественной школы экспериментальной группы неустойчивая неадекватная самооценка: с заниженной самооценкой 42 %, с высоким уровнем проявления самооценки 26 %, и только у 32 % от общего числа респондентов наблюдалась адекватная самооценка.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что учитель должен проводить систематическую и планомерную работу с подростками, направленную на обучение адекватно оценивать свои поступки, свое личностное развитие, для реализации их возможностей.

Существует много способов развития самосознания, среди которых можно выделить: способ создания учителем ситуаций успешности / неуспешности; способ коммуникации учителя и ученика (обратная связь); система оценивания; арт-технологии.

Арт-технологии новое перспективное направление в современном образовании. В их основе находится тот или иной вид искусства. Это инновационные педагогические технологии, которые еще не приобрели в нашей стране широкого признания и распространения. Творческая деятельность, на которой базируется арт-технология, обеспечивает повышение интереса обучающихся к учебе, пробуждает стремление понять себя и окружающих, помогает детям осознать собственные эмоциональные состояния [5].

Согласно исследованиям И.М. Кунгуровой, арт-технологии это совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели. М. Либман определяет арт-технологии как средство искусства для передачи чувств и иных содержаний психики человека с целью изменения структуры его мироощущения. Н.Д. Никандров отмечает, что арт-технологии – слияние творчества и коррекционной практики, как метод, направленный на реализацию скрытой энергии в результате творческого осмысления, тренировки, личностного роста, как воздействие на мотивационную, эмоциональную, адаптивную сферу.

Если разложить термин «арт-технология» на составляющие, то сразу видно содержательное наполнение данного понятия. Арт (от англ. art) визуальное искусство, технология совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств [5].

Основная цель арт-технологий создание условий для решения учебно-воспитательных задач на основе гармонизации внутреннего мира школьника и его личностного развития. М.В. Киселева определяет задачи арт-технологий: актуализация и развитие творческих способностей учащихся; формирование умения решать свои внутренние проблемы и проблемы в группе; формирование умения выражать эмоции; повышение уровня самооценки личности [2].

Арт-технологии включают в себя такие арт-приемы, как музыка, стихотворения, игры, кинематограф, компьютерное творчество, театральные постановки, танцы, рисование и другие [1].

На основе полученных данных эксперимента мы составили развивающую программу познавательно-творческих занятий с использованием арт-приемов. Занятия варьировались по времени и имели в своем содержании комплексное использование разных видов искусства, таких как музыка и изобразительное искусство. Встречи включали в себя познавательные лекции, интерактивные беседы, творческие задания и упражнения.

Таким образом, проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам: самооценка формируется с раннего детства и должна быть в основном сформирована к юношескому возрасту, на ее развитие влияют установки родителей и учителей, их представления о «хорошем», «плохом» ребенке, ученике. Для школьника большое значение имеет оценивание его качеств значимыми взрослыми людьми. Также на формирование самооценки в младшем подростковом возрасте влияет окружение сверстников.

В ходе исследования мы выявили, что у младших подростков образ Я характеризуется недостаточной четкостью, дифференцируемостью и разработанностью, а самооценка в основном неадекватная и имеет тенденцию к завышению.

Арт-технологии имеют особую силу, способствующую гармоничному развитию личности. Использование на занятиях с учениками разных видов искусства и арт-приемов помогут подростку раскрыть не только свой творческий потенциал, но и понять и принять себя, оценить свои возможности и место среди других людей.

Библиографический список

1. Валеева Р.З. Дидактическая игра как технология развития речевой деятельности // Казанский педагогический журнал. 2008. № 7. С. 31–37. Кириллова А.И. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования». URL: <http://human.snauka.ru> (дата обращения: 3.05.17).
2. Маковец Л.А., Митасова С.А., Сурай В.Н. Воспитательное значение искусства в процессе инкультурации молодежи: теоретико-методологический аспект: материалы международной конференции «Искусство, дизайн и современное образование», М., 2015. С. 451–455.
3. Неменский Б.М. Культура, искусство, образование. М., 1993.
4. Светоносова Л.Г. Арт-технологии как средство формирования педагогической культуры будущего учителя [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/> - Интернет-журнал «Мир науки».

Раздел 2.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER STUDENTS

Я.В. Беляева, А.А. Бариловская

Y.V. Belyaeva, A.A. Brylowska

Речь, младший школьник, развитие речи, обогащение словаря, уточнение словаря, активизация словаря.

В статье приводятся лингвистические, психолого-педагогические аспекты развития у детей активного словаря; теоретическое описание основных этапов работы над развитием речи. Также предлагаются практические советы, которые можно использовать на уроках русского языка и литературного чтения в начальных классах.

Speech, Junior schoolchildren, the development of speech, enrichment of vocabulary, refinement dictionary, activation dictionary.

This article summarizes the linguistic, psychological and pedagogical aspects of development in children's active vocabulary; theoretical description of the main stages of the development of speech. Also offers practical advice that you can use.

В последнее время, как среди педагогов-практиков, так и среди исследователей-методистов, часто поднимается вопрос о речевом развитии учащихся [2; 5]. Учеными доказано, что речь фундамент интеллекта. Грамматически и лексически правильная, логически четкая, образная речь является показателем умственного развития ребенка [3]. Однако в ходе исследований было обнаружено, что современные младшие школьники в большинстве своем не умеют использовать эмоционально-экспрессивные средства языка с целью повышения образности своей речи. Они испытывают затруднения в построении контекстной, а не ситуативной речи. Их активный лексикон зачастую остается скудным, шаблонным, маловыразительным [1; 4]. Хотя по своим психофизическим данным возраст учащихся начальных классов наиболее подходящий для восприятия и осознания образных значений слова. Современной лингвистической наукой накоплено немало сведений, необходимых для разработки методики обучения младших школьников пониманию эстетических возможностей слова и использованию ими образных средств языка, обладающих этими возможностями, в собственной речи. Однако в ряде ме-

тодических работ [2; 5; 6; 7] отмечается, что данным речевым явлениям в школьной практике уделяется недостаточное внимание.

Причинами такого отношения к работе над образными средствами языка являются отсутствие или недостаточность упражнений, направленных на формирование у школьников умений, связанных с определением выразительности и уместности употребления слова и использованием образных выражений в собственной речи [3; 6], недостаточный уровень теоретической подготовки учителей к организации и осуществлению данной работы [5; 7].

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для усвоения ребенком определенных культурных ценностей. Обогащение лексического запаса ребенка как один из показателей общего развития его личности, наряду с развитием нравственным, духовным, интеллектуальным – это способ введения в культуру, условие саморазвития, способности общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры [3]. Кроме того, речевая способность является первоосновой любой деятельности человека.

Поскольку речь это основа любой деятельности, то и учить, а соответственно, и развивать ее нужно как деятельность. Главное условие работа над речью школьника должна начинаться с первых его дней обучения и проводиться постоянно, систематично и практически на всех уроках.

Одной из первых задач развития речи является обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые имелись в словарном запасе. Это достигается посредством прибавления к словарю ребенка ежедневно 4–6 новых словарных единиц. Но недостаточно было бы только обогатить память школьника каким-то количеством слов, словосочетаний, предложений. Это чревато увеличением доли лексического запаса в пассивном словаре и незначительными изменениями в активном. Кроме того, необходимо активизировать пассивную лексику. Задача учителя подобрать такие задания, чтобы ребенок хотел их выполнять. Использование на уроках игровых приемов, ярких наглядных пособий, интересных сообщений, качественно улучшит и ускорит не только процесс усвоения новых лексических единиц, а также введение их в активный словарь.

Следующим важным заданием является уточнение словаря. Учащиеся начальных классов не всегда правильно понимают значение употребляемых слов, что ведет за собой смысловые ошибки при пересказе или контекстной коммуникации. Для их устранения необходимо выполнение нескольких этапов: а) на-полнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно, б) усвоение лексической сочетаемости слов, в) усвоение многозначных слов, г) усвоение синонимии. При работе над ними используются различные методы и приемы, позволяющие детям легко усваивать и применять новый материал на практике. Здесь важна роль учителя как инициатора развития познавательных способностей школьников [5; 6].

Продолжением работы над развитием речи является активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря

в активный. Слова включаются в предложение и словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, беседу, рассказ. Этот этап включает в себя целый арсенал приемов, которые можно использовать как фронтально, так и индивидуально-групповыми методами.

Также большое внимание необходимо уделять развитию образности детской речи. Исследования психологов по проблеме развития речи учащихся путем ее обогащения образными средствами языка, восприятия ими выразительности слова позволили выявить наличие у младших школьников психологических черт, определяющих их готовность к восприятию и осознанию образных значений слова. Наилучший источник обогащения тропов – живое общение, речь, устная и письменная, литература: слово в тексте всегда как бы высвечивается семантически и художественно [6]. Солидное место на таких уроках занимает работа над выразительностью речи. Например, учитель может предложить нарисовать, раскрасить «образные картинки» детских стишков, прибауток, потешек, дразнилок, скороговорок, песенок. Дети с удовольствием выполняют это задание, используя образцы малых фольклорных жанров, таких как потешки: «Чешу, чешу волосыньки», «Ходит зайка по саду», считалки: «Заяц белый, куда бегал?», «Инцы-брынцы, балалайка», проигрывая диалоги: «Где же ты был, черный баран?», «Зайчонок и еж». Таким образом, в результате данной работы активизируются познавательные, коммуникативные умения школьников. Дети учатся говорить более выразительно, глубже выражать свою мысль. Занимательные задания способствуют улучшению артикуляции, дикции, развитию логики мышления, пространственных представлений, воображения и воли детей, расширению их кругозора и общей осведомленности об окружающем мире.

Выразительность, ясность речи совершенствуется у детей певческими упражнениями, которые исполняются с различной эмоциональной интонацией [7]. Такая работа будет прививать детям любовь к языку, а соответственно, интерес к учебному предмету. Только тогда дети будут стремиться запоминать и использовать в своей речи новые слова, что в итоге поможет им овладеть литературным языком.

Библиографический список

1. Григорьева Т.П. Развитие речи младших школьников // Молодой ученый. 2014. № 14. С. 289–292.
2. Ладыженская Т.А. и др. Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя / Т.А. Ладыженская, Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова. М.: Просвещение, 2010. 240 с.
3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2009. 464 с.
4. Львов М.Р. Основы развития младших школьников // Начальная школа. 2010. № 7. С. 8–13.
5. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М.: Просвещение, 2010. 170 с.
6. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; под ред. Т.А. Ладыженской. М.: Просвещение, 2011. 240 с.
7. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская. М.: Просвещение, 2011. 383 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ВОСПРИЯТИЯ ВТОРОКЛАСНИКАМИ СТИХОТВОРЕНИЯ А.Л. БАРТО «В ПУСТОЙ КВАРТИРЕ»

RESEARCH OF LEVEL OF PERCEPTION BY SECOND-GRADERS OF THE POEM OF A. L. BARTHO «IN THE EMPTY APARTMENT»

П.В. Волкова, Г.С. Спиридонова

P.V. Volkova, G.S. Spiridonova

Восприятие художественного произведения, полноценное восприятие, младшие школьники, эмоции, воображение, мышление.

В статье представлен констатирующий эксперимент по выявлению уровня восприятия художественного произведения (стихотворения А.Л. Барто «В пустой квартире») учащимися второго класса.

Perception of a work of art, full-fledged perception, younger school students, emotions, imagination, thinking.

The stating experiment on identification of level of perception of the work of art (A.L. Bartho«s poem «In the empty apartment») pupils of the second class is presented in article.

Определение актуального уровня восприятия художественного произведения младших школьников необходимо для того, чтобы формировать у них читательскую компетентность. Этот процесс иногда оказывается довольно трудоемким и нелегким как из-за возможности разного толкования и своеобразия художественных произведений, так и сложности самого процесса восприятия, учета разных его сторон, то есть эмоций, воображения и мышления. Наиболее традиционные способы проверки читательских умений постановка вопросов к тексту и ответы на вопросы.

Полноценное восприятие художественного произведения происходит тогда, когда у читателя в процессе чтения задействованы три сферы: сфера эмоций, сфера воображения, сфера мышления. Учитывая эти обстоятельства и опираясь на методики, предложенные Н.Д. Молдавской [3], М.П. Воюшиной [1] и Т.В. Рыжковой [4], мы провели констатирующий эксперимент с целью определить, насколько развито у современных младших школьников восприятие художественного произведения.

Констатирующий эксперимент проходил в МБОУ «Двуреченская СОШ № 8», Рыбинского района Красноярского края. Испытуемыми явились учащиеся второго класса в количестве 11 человек.

Задания учащимся предъявлялись индивидуально. Эксперимент состоял из трех этапов, каждый из которых проходил с перерывом в три дня. На первом этапе каждому испытуемому давался текст А.Л. Барто «В пустой квартире».

На втором этапе текст Я.М. Сипаткиной «Клоун Чарли». И на третьем этапе текст Н.Н. Носова «Прятки». Мы подобрали произведения трех разных жанров (стихотворение, сказка, рассказ). На всех этапах задания были одинаковыми: прочитать текст и ответить письменно на вопросы. К каждому тексту было предложено по семь вопросов, направленных на разные стороны процесса восприятия художественного произведения: эмоции, воображение и мышление.

Представим ход и результаты первого этапа.

В ПУСТОЙ КВАРТИРЕ

Я дверь открыл своим ключом.
Стою в пустой квартире.
Нет, я ничуть не огорчен,
Что я в пустой квартире.
Спасибо этому ключу!
Могу я делать, что хочу, –
Ведь я один в квартире,
Один в пустой квартире.
Спасибо этому ключу!
Сейчас я радио включу,
Я всех певцов перекричу!
Могу свистеть, стучать дверьми,
Никто не скажет: «Не шуми!»
Никто не скажет: «Не свисти!»
Все на работе до пяти!
Спасибо этому ключу...
Но почему-то я молчу,
И ничего я не хочу
Один в пустой квартире.

А.Л. Барто

Вопросы к тексту:

1. Понравился ли тебе текст? Почему?
2. Каким кажется тебе текст: веселым или грустным?
3. Какой представляется тебе квартира?
4. Какие чувства испытывал бы герой, если бы он находился в квартире не один?
5. Что значит «пустая» квартира?
6. От чьего лица написано это стихотворение? «Я» это кто?
7. Какие чувства испытывает герой, находясь один в квартире?

Учащиеся особенно затруднялись при ответе на вопросы, направленные на осмысление художественной формы произведения. Например, на вопрос № 6 «От чьего лица написано это стихотворение?» типичными ответами были: «стихотворение написано Агнией Львовной Барто», «Я» это автор», «Который один

дома». Реже встречались ответы типа «Я» это мальчик» или «Стихотворение написано от лица мальчика», которые были зачтены нами как верные.

Также дети затруднялись, отвечая на вопрос: «Какие чувства испытывает герой, находясь один в квартире?» Каждый из испытуемых отметил только одно из чувств: «Чувство грусти» или «Чувство радости», хотя лирический герой стихотворения испытывает оба эти чувства, одно постепенно переходит в другое. Этой перемены настроения никто из второклассников не уловил.

Нами была разработана шкала оценивания: ученик мог получить от 0 до 2 баллов за каждый ответ на вопрос, за исключением первого вопроса, максимальная оценка за который была 1 балл. Максимальный балл за всю работу 13, но таких работ в классе не оказалось. Лучший результат 11 баллов (это высокий уровень восприятия) у одного учащегося, четверо учеников набрали 9–10 баллов (средний уровень) и шесть испытуемых 5–8 баллов (низкий уровень). Таким образом, высокий уровень восприятия наблюдается у 9 % участников эксперимента, средний уровень у 36 %, низкий уровень у 55 %, то есть более чем у половины испытуемых.

Таким образом, эксперимент показал, что необходимо проводить систематическую работу по повышению уровня восприятия художественного произведения у младших школьников. В дальнейшем мы планируем опираться на различные приемы формирования осознанного чтения [2], отбор которых проводится на данном этапе.

Библиографический список

1. Воюшина М.П. Методика обучения литературе в начальной школе. М., 2010. 288 с.
2. Кулакова Н.В. Приемы формирования осознанного чтения // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е.В. Савелова, сост. Е.Н. Лунегова. 2015. С. 32–39.
3. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Просвещение, 1976. 224 с.
4. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 416 с.

О ВОСПРИЯТИИ ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

ABOUT PERCEPTION OF LYRICAL WORK YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Ж.А. Джафарова, Г.С. Спиридонова

J.A. Dzhafarova, G.S. Spiridonova

Восприятие, лирика, изучение лирического произведения в школе, младший школьник.

В статье описаны результаты констатирующего эксперимента по проверке уровня восприятия лирического текста младшими школьниками. Эксперимент подтвердил распространенное мнение о том, что лирика наиболее трудный для детского восприятия род литературы.

Perception, lyrics, studying of lyrical work at school, the younger school student.

In article results of the stating experiment on check of level of perception of the lyrical text by younger school students are described. Experiment confirmed a popular belief that lyrics the most difficult literature sort for children's perception.

Лирика отражает жизнь специфическими, только ей доступными средствами. В лирическом стихотворении, как правило, нет широкого изображения событий или действий героев, его предмет внутренний мир человека, переживания и чувства [3]. Поэтому читательское восприятие лирического произведения сопровождается обычно некоторым эмоциональным напряжением. Кроме того, лирика требует от читателя внимательного отношения к языку, особого языкового чутья, которое развито далеко не у всех детей [4].

Полноценное восприятие лирического текста предполагает: умение определить тему стихотворения; умение понимать характер и эмоции лирического героя; умение истолковывать словесный художественный образ.

Мы расцениваем уровень восприятия лирики как низкий, если младший школьник неверно определяет тему; неточно интерпретирует эмоции лирического героя (не улавливает их) и при этом понимает тропы буквально, либо истолковывает тропы произвольно, вне контекста. О среднем уровне восприятия можно говорить, если младший школьник вместо темы произведения указывает на сюжет и главных героев; не совсем точно или неполно интерпретирует эмоции лирического героя, опираясь только на свой жизненный опыт; недостаточно точно истолковывает смысл тропов, не опирается при этом на контекст. Утверждать, что восприятие лирики у младшего школьника находится на высоком уровне можно, если он правильно определяет тему произведения; адекватно интерпретирует эмоции, чувства лирического героя, опираясь на текст; адекватно истолковывает смысл тропов, опираясь на контекст.

Для того чтобы проверить, насколько осознанно современные младшие школьники воспринимают лирику, нами был проведен эксперимент на базе гим-

назии № 16 г. Красноярска, в третьих классах, выборка составила 50 человек. Для диагностики восприятия были выбраны три лирических стихотворения, разные по характеру и теме: «Он не вернулся из боя» В. Высоцкого, «Зима не даром злится» Ф.И. Тютчева и «Когда никого нет дома» Саша Черного. Задача детей прочитать стихотворения и письменно ответить на вопросы. К каждому тексту предлагалось по три вопроса в соответствии с параметрами объекта исследования. Первый на определение темы, второй на понимание характера и эмоций лирического героя, третий на понимание смысла отдельных выражений (тропов). Например, после чтения стихотворения «Когда никого нет дома», испытуемые должны были ответить на следующие вопросы:

1. Как ты думаешь, о чем это стихотворение?
2. Как ты считаешь, на самом ли деле мальчик не боится?
3. Как ты понимаешь строчки:

Я не мальчик, я слоненок,
Я тигренок,
Задремавший в камышах...

В стихотворении речь идет о мальчике, которому страшно быть дома в одиночестве, он скучает, боится и пытается развлечь сам себя с помощью фантазии и игры. У этого небольшого произведения достаточно сложный психологический рисунок, потому что основное содержание его (страх мальчика) оказывается в подтексте.

Лучше всего испытуемые справились здесь с определением темы (ответы: «О воображении мальчика», «О храбрости мальчика», «О том, что мальчик остался дома один и он говорит, что ничего не боится» и др.). Хотя были и неудачные ответы: «обо мне», «о месяце», «то, что мальчик озверел».

Эмоции героя некоторыми учениками были восприняты очень точно: («Нет, он боится и утешает себя», «Я считаю, что он боится, но уверяет себя, что нет, чтобы не бояться» и др.), а некоторыми совершенно не поняты («Он ничего не боится»).

Наибольшие трудности вызвал у детей третий вопрос (о смысле строк). Например, один мальчик последние строчки понял так: «он (герой стихотворения) не хочет быть мальчиком», хотя на самом деле речь в них идет о фантазиях, которые помогали мальчику переживать страх.

Аналогичные результаты были получены и в процессе знакомства испытуемых с двумя другими текстами.

Ученик мог заработать от 0 до 2 баллов за каждый ответ, значит, в целом за один текст можно было получить 6 баллов. Максимальный балл после разбора трех произведений 18.

Уровень восприятия лирики младшими школьниками после анализа трех текстов определялся по следующей шкале: 15-18 баллов высокий уровень, 9-14 баллов средний уровень, 0-8 баллов низкий уровень.

После анализа результатов оказалось, что 6 % учеников обладают высоким уровнем восприятия лирики. Детей с низким уровнем восприятия 32 %.

У большинства третьеклассников восприятие лирического произведения развито на среднем уровне (62 %). Следовательно, восприятие лирики младшими школьниками требует специального внимания.

Мы предполагаем, что уровень восприятия лирического произведения младшими школьниками можно повысить, если на уроках литературного чтения регулярно использовать групповые формы работы.

Библиографический список

1. Воюшина М.П. Методика обучения литературе в начальной школе. М., 2010. 288 с.
2. Кулакова Н.В. Приемы формирования осознанного чтения // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е.В. Савелова, сост. Е.Н. Лунегова. 2015. С. 32–39.
3. Медведев В.П. Изучение лирики в школе: книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
4. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 416 с.

ПРЕДРАСПОЛОЖЕНЫ ЛИ СОВРЕМЕННЫЕ ШКОЛЬНИКИ К ТВОРЧЕСТВУ?

ARE MODERN SCHOOLCHILDREN PREDESTINED FOR CREATIVITY?

А.Д. Елагина, Г.С. Спиридонова

A.D. Elagina, G.S. Spiridonova

Творческое мышление, младший школьник, проектная деятельность.

В статье поднимается вопрос о значении творческого мышления для современного человека. Описываются результаты исследования по выявлению уровня творческого мышления у младших школьников, а также намечается один из возможных путей развития творческого мышления в современной начальной школе.

Creativity thinking, young schoolchildren, project activity.

The article raises the question of the importance of creative thinking for modern man. The results of the research on revealing the level of creative thinking among young schoolchildren are described, and one of the possible ways of developing creative thinking in the modern elementary school is outlined.

Для общества XXI в. основной ценностью является информация, объем которой неуклонно растет: по некоторым оценкам, он каждые десять лет увеличивается вдвое. Пройдет немного времени, и человечество просто утонет в информационном потоке. В связи с этим возникает потребность в людях, способных не столько усваивать и перерабатывать полученную информацию, сколько принимать неординарные решения, творчески мыслить и действовать в нестандартных ситуациях. «Современному обществу необходим человек, способный предвидеть результаты своей жизнедеятельности, что невозможно <...> при стереотипном стиле мышления» [3]. Поэтому формирование личности, готовой к творчеству, является важнейшей задачей современного образования.

«Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития» [1]. Принято считать, что дети, в отличие от взрослых, более склонны к творческой деятельности, а значит, и к тому, чтобы мыслить творчески. Однако, по мнению специалистов, творческий подход, свойственный детям, утрачивается ими по мере того, как они взрослеют. Этому способствуют некоторые педагоги и «очень серьезное» взрослое окружение в семье.

Мы поставили перед собой цель проверить уровень развития творческого мышления у учащихся 3 классов. Для этого был проведен эксперимент на базе МАНОУ «Гимназия № 2» г. Мариинска. В исследовании приняли участие 44 младших школьника, из них 25 девочек и 19 мальчиков в возрасте 9–10 лет.

При проведении исследования была использована методика «Субтест 3б. Выражение» из методики Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса в модификации Е.Е. Туник «Тест Дж. Гилфорда». Организационно-методическая схема состояла в следующем: испытуемому предлагалось придумать в течение пяти минут как можно больше предложений из четырех слов, каждое слово которого начиналось бы с указанной буквы (В, М, С, К). Использовать буквы следует только в указанном порядке. При подведении итогов учитывалось количество составленных предложений и их соответствие вышеуказанной схеме (В, М, С, К), число слов, используемых ребенком, и число оригинальных по смысловому содержанию предложений [4].

При анализе составленных детьми фраз было выявлено, что большая часть предложений построена из нейтральных по стилю общеупотребительных слов, таких как: *мальчик, высокий, смотрит, слушает, концерт, клубника, кино, качели, мама, веселый*.

В целом схемы построения предложений у большинства детей идентичны: определение подлежащее сказуемое дополнение. Например, учащимися были составлены следующие предложения: *«Высокий мальчик собирает клубнику», «Веселая мама слушает концерт», «Веселая мама сшила куклу»*.

Встречались также предложения иной структуры, к примеру: *«Валя моет сковородки, кастрюли»* использовано имя собственное, предложение распространено однородными членами предложения; *«В Москве сажают клены»* употреблен предлог и имя собственное (топоним); *«Всех можно сделать красивыми»* использовано слово с модальным значением возможности (предикатив) и др. Но таких конструкций было всего 7 из 46 (то есть 14 %).

Как показывали данные, большинство испытуемых продемонстрировали средний уровень сформированности творческого мышления (в 3 «В» – 59 %, в 3 «А» – 45 %), в то время как высокий уровень творческого мышления показали очень немногие участники эксперимента (9 % в обеих группах). Следует отметить, что в 3 «А» классе практически равное количество (около половины) испытуемых обладает низким и средним уровнем развития творческого мышления (46 % и 45 % соответственно). В 3 «В» учеников со средним уровнем творческого мышления на 17 % больше, чем с низким, т. е. в целом в 3 «В» ситуация более позитивная.

Таким образом, эксперимент показал, что у большинства участников эксперимента творческое мышление развито на среднем уровне (52 %), у небольшого числа учащихся (9 %) на высоком уровне, а низкий уровень развития творческого мышления наблюдается у 39 % испытуемых (это больше, чем третья часть). Цифры говорят о том, что далеко не все участники эксперимента обладают ярко выраженной способностью мыслить творчески и косвенно подтверждают вывод ученых о том, что по мере взросления склонность детей к творчеству угасает. Хотя для того, чтобы принять последнее утверждение окончательно, необходимы дополнительные исследования.

Все вышесказанное обуславливает важность организации работы по формированию у младших школьников предрасположенности к творческой деятельности, в частности, по развитию у них творческого мышления. Мы планируем делать это на уроках литературного чтения с помощью разнообразных заданий, имеющих творческий характер и выполняемых в процессе проектной деятельности.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с. URL: // http://pedlib.ru/Books/7/0060/7_0060-28.shtml#book_page_top
2. Лопухина Е.М., Меренков Д.В. Воспитание творческой личности // Наука и жизнь. 2003. № 1.
3. Орлова С.Н. Психологические факторы развития творческого мышления личности в процессе когнитивной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2002. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16006561>
4. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: метод. рук. Спб.: Иматон. 1998. 171 с.
5. Хьюсон Н.И., Хьюсон Р., Янова М.Г. Общая креатология – Темпи. Amazing Books. 2008. 552 с.

ОТРАЖЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ТРЕБОВАНИЯХ ФГОС НОО

REFLECTION OF ELEMENTS OF LINGUISTIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART OF THE PRIMARY GENERAL EDUCATION

Р.А. Иккес, Ю.Р. Юденко

R.A. Ickes, Y.R. Yudenko

Лингвистическая компетенция, начальная школа, раздел грамматики, ФГОС НОО.

В статье рассматривается проблема формирования и развития лингвистической компетенции младших школьников в процессе изучения русского языка как родного на материале грамматики, соотносятся элементы лингвистической компетенции в соответствии с требованиями ФГОС НОО по русскому языку.

Linguistic competence, primary school, section of grammar, Federal State Educational Standard of the Primary General Education.

In article the problem of formation and development of linguistic competence of primary school students in the course of studying of Russian as native on grammar material is considered, the elements of linguistic competence are correlated in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of the Primary General Education for Russian language.

Современный этап развития методологии преподавания русского языка характеризуют новые подходы к определению целей обучения. Специальными целями преподавания русского языка в школе является формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции учащихся. Данные понятия находятся в русле компетентностного подхода – одного из оснований модернизации образования [3, с. 198].

Обучение русскому языку своим конечным результатом имеет формирование готовности грамматически правильно, стилистически точно, содержательно высказывать свои мысли. Для достижения этого результата важно, чтобы у обучающихся было сформировано представление об уровнях языковой системы, ее внутренних связях. При изучении курса «Русский язык» все вышеназванное формируется одновременно со становлением и развитием таких общеучебных умений, как обобщение, классификация, переход от внешнего контроля к самоконтролю [2, с. 103].

Изучение русского языка в начальной школе представляет собой первый этап формирования основ лингвистической компетенции. В данной работе будем придерживаться точки зрения Е.А. Быстровой и, вслед за ней, определять «лингвистическую компетенцию как результат осмысления речевого опыта учащимися». Выделение в качестве самостоятельной лингвистической компетенции важ-

но для осознания познавательной функции предмета родной язык. Лингвистическая компетенция включает в себя знание основ науки о русском языке, предполагает усвоение комплекса лингвистических понятий, элементов истории о русском языке, о ее выдающихся представителях [1, с. 21].

Соотнесение элементов структуры лингвистической компетенции с требованиями ФГОС по освоению ООП НОО по русскому языку является значимой частью планирования работы по данному предмету. Поскольку интересом дальнейшего исследования является изучение младшими школьниками раздела грамматики, нами была предпринята попытка сгруппировать грамматические составляющие лингвистической компетенции в соответствии с требованиями ФГОС НОО по русскому языку. Схематически это можно представить следующим образом (табл.).

Таблица

**Отражение результатов освоения ООП НОО
в основных элементах лингвистической компетенции
(на материале раздела «Грамматика русского языка»)**

Результаты освоения ООП НОО	Составные элементы лингвистической компетенции	Грамматика как раздел русского языка
Предметные	– усвоение знаний о системе русского языка	– усвоение знаний о взаимосвязи сторон изучаемого языка: фонетики, грамматики, морфемики
	– овладение учебными действиями с языковыми единицами	– овладение способами анализа единиц языка
	– усвоение понятия о языке как общественном явлении	– усвоение начальных представлений о нормах русского литературного языка
	– усвоение лингвистических понятий	– усвоение понятийной базы курса (часть речи, падеж, род, склонение)
	– формирование умения классифицировать материал	– формирование умения характеризовать, сравнивать, классифицировать языковые единицы
Метапредметные	– формирование знаний о взаимосвязях элементов языковой системы	– формирование знаний о лексико-грамматических разрядах; соотнесении формального и семантического в слове
	– освоение способов решения лингвистических задач	– освоение способов анализа единиц языка
	– освоение способов поиска информации в разнообразных источниках	– освоение способов ориентировки в соответствующих словарях и справочниках, интернет-источниках
Личностные	– формирование знаний об истории русского языка	– формирование знаний об истории языка, выдающихся лингвистах
	– усвоение знаний о национальной культуре народа	– усвоение обобщенного культурного опыта
	– формирование позитивного отношения к русскому языку	– формирование умений сравнивать категории русского языка с другими языками
	– формирование коммуникативных навыков	– формирование правильности выбора языковых средств; отношения к правильной речи как показателю культуры человека

Таким образом, выстраивание подобных взаимосвязей между требованиями к результатам освоения ООП НОО, составляющими формируемой компетенции и отдельного раздела предметной области позволяет точнее формулировать образовательные результаты и продуктивно планировать работу над ними.

Библиографический список

1. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе. М.: Дрофа, 2004.
2. Жажева Д.Д. Формирование лингвистической компетенции на основе использования дидактической игры // Вестник Адыгейского государственного университета. 2013. № 4.
3. Кулакова Н.В. Развитие лингвистической компетентности младших школьников посредством использования окказиональных слов // Теория и практика развивающего образования школьников. Ульяновск: SIMJET, 2015.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ (НА ПРИМЕРЕ ОДНОГО СТИХОТВОРЕНИЯ)

PECULIARITIES OF PERCEPTION OF THE ARTISTIC IMAGE OF THE YOUNGER STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF THE VERSE)

П.С. Максимова, Г.С. Спиридонова

P.S. Maksimova, G.S. Spiridonova

Восприятие, младший школьник, художественный образ, умение конкретизировать художественный образ.

Исследовался уровень умения конкретизировать художественный образ у третьеклассников МБОУ СОШ № 4 г. Боготола. Уровень определялся по трем параметрам, которые раскрывали это умение. Результаты эксперимента показали, что умение конкретизировать художественный образ у младших школьников развито слабо.

Perception, the younger school student, an artistic image, ability to concretize an artistic image.

We investigated the skill level to refine the artistic image of the pupils of the third class MBOU SOSH № 4 of the city of Bogotol. The level was defined by three parameters that reveal this ability. The results of the experiment led us to the conclusion that the ability to elaborate an artistic image in primary school children is weak.

Еще в 1969 г. известный психолог О.И. Никифорова писала о младших школьниках: «Обычно их не учат непосредственному восприятию художественного текста, а заменяют такое обучение разъяснением содержания изучаемых произведений. <...> Этим объясняется тот факт, что многие, окончив школу, воспринимают литературу на очень низком уровне» [3]. По мнению многих современных исследователей, данная проблема до сих пор не решена окончательно, в последние годы ситуация даже обострилась (см. Национальную программу поддержки чтения).

Читателю любого возраста необходимо уметь конкретизировать художественный образ, что напрямую связано с развитием воображения, как воссоздающего, так и творческого [4].

Говорить о том, что ребенок умеет конкретизировать художественный образ можно, когда он способен словесно описать целостную картину, созданную в художественном произведении; может описать отдельного персонажа, вещь или явление природы, изображенные в художественном произведении; способен невербально (в рисунке, лепке и проч.) воссоздать художественный образ.

Умение конкретизировать художественный образ развито на высоком уровне, если целостная картина воссоздается ребенком подробно, ее описание представ-

лено связным текстом, воспроизведены все основные детали, указанные в художественном произведении, фактические ошибки отсутствуют; описание персонажа, вещи, явления природы, изображенных в художественном произведении, воспроизводится им также подробно, при этом указываются отдельные детали (2–3) и основные цвета для будущей картины; если при невербальном воспроизведении художественного образа ребенок не допускает фактических неточностей.

Умение конкретизировать художественный образ развито на среднем уровне, если ребенок описывает картину без подробностей, либо упускает 1–2 важные детали, либо допускает одну фактическую неточность; описывает персонажа, вещь и т.д. без каких-либо уточнений, общими словами, одним-двумя предложениями; допускает неточности (1–2) при невербальном воспроизведении художественного образа, верно передавая при этом существенные признаки (например, цветовую гамму).

Умение конкретизировать художественный образ развито у ребенка на низком уровне, если описание картины дается им без подробностей, упускаются более 3 важных деталей, допускается 2 фактические неточности или более; персонаж, вещь и т.д. описаны односложно; если невербальное воспроизведение образа не соответствует его характеристикам в художественном произведении [1].

Пользуясь данными критериями, мы провели эксперимент с целью проверки умения конкретизировать художественный образ у современных младших школьников. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 4 города Боготола в марте 2017 г.

В эксперименте приняли участие 20 учеников 3 класса.

Для констатирующего эксперимента нами было выбрано стихотворение боготольского поэта Геннадия Тисленкова «Барабашка». Дети должны были выполнить три задания:

1. Что ты представил, когда читал это стихотворение? Опиши подробно.
2. Как ты представляешь себе Барабашку? Опиши его подробно.
3. Нарисуй Барабашку.

Задания выполнялись детьми письменно.

Наибольшее затруднение у детей вызвал первый пункт описание целостной картины. Ответы детей были односложными и краткими. Никто не отметил, что кроме Барабашки, в стихотворении есть другой герой одинокий мальчик, которому не хватает веселого друга и который поэтому мечтает подружиться с Барабашкой. Ответы на второй вопрос были различными, но никто из учеников, описывая Барабашку, не указал на слова «невидимка», «наваждение», «проказник» и проч., встречающиеся в тексте.

Что касается рисунков, то они дали наиболее интересный материал для размышления. Все портреты Барабашки, выполненные детьми, можно разделить на несколько категорий: Барабашка в образе человека (иногда мужчины, иногда прекрасной дамы); Барабашка в виде животного (медведя, собаки-лайки); Барабашка симпатичный монстр (доброе привидение); Барабашка некое существо,

играющее на барабане. Практически все дети отразили главный незлобивый нрав персонажа, за редким исключением Барабашка на рисунках улыбается.

Оценив ответы по двухбалльной шкале, мы выяснили, что высокий уровень умения конкретизировать художественный образ продемонстрировали 10 % учащихся, средний 60 %, низкий 30 %. Таким образом, результаты нашего эксперимента показали, что большинство детей не могут представить себе художественный образ в полной мере, а это усложняет восприятие произведения в целом.

Поскольку умение конкретизировать художественный образ у третьеклассников сформировано недостаточно, его необходимо развивать. Хорошим материалом для «оттачивания» этого умения могут стать произведения региональных сибирских (в частности, боготольских) поэтов. Мы планируем использовать на уроках литературного чтения художественные тексты, которые посвящены тем местам и культурным объектам города Боготола, которые хорошо известны детям. В этих условиях у младших школьников есть возможность опереться на собственный опыт (зрительный, слуховой и проч.), что не всегда случается при чтении классики.

Библиографический список

1. Кулакова Н.В. Приемы формирования осознанного чтения // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е.В. Савелова, сост. Е.Н. Лунегова. 2015. С. 32–39.
2. Методика обучения литературе в начальной школе / под ред. М.П. Воюшиной М.: Академия, 2010.
3. Никифорова О.И. О воссоздающем воображении в процессе чтения литературно-художественных произведений. «Материалы совещания по психологии (1–6 июля 1955 г.)». М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1957.
4. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. М.: Академия, 2007.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ТЕКСТАМИ

USING OF VISUALIZATION FACILITIES IN THE PROCESS OF WORK WITH SCIENTIFICALLY AWARENESS TEXTS

И.В. Ромашкина, Н.В. Кулакова

I.V. Romashkina, N.V. Kulakova

ФГОС НОО, младший школьник, чтение, читательское восприятие, смысловое чтение, научно-познавательный текст, средства визуализации, критическое мышление, информация.

В статье рассматривается необходимость использования средств визуализации, способствующих усвоению младшими школьниками содержания научно-познавательных текстов. Исходя из требований ФГОС НОО по литературному чтению, определен состав элементов читательской компетенции. Также указаны несколько точек зрения на проблему формирования читательского восприятия.

FSES PGE, junior schoolchild, reading, reading perception, semantic reading, scientific-cognitive text, visualization tools, critical thinking, information.

The article discusses the need to use visualization tools that facilitate the adoption by younger students of the content of scientific and cognitive texts. Based on the requirements of the FSES PGE on literary reading, the composition of the elements of the reader's competence is determined. There are also several points of view on the problem of the formation of the reader's perception.

В современной образовательной системе предъявляются высокие требования к качеству образования младших школьников.

Стоит отметить, что одной из целей ФГОС НОО является формирование у младших школьников читательской компетентности, которая определяется: владением техникой чтения; приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения; знанием книг и умением их выбирать.

Чтение, являясь сложным психофизиологическим процессом речевой деятельности (техническая сторона), направлено на смысловое восприятие (смысловая сторона) графически зафиксированного текста (Л.Е. Гулина). Понимание смысловой стороны произведения, по мнению Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, это высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития. Поэтому важно в начальной школе закладывать основы смыслового чтения, т. е. создавать условия, при которых ученики могли бы максимально точно и полно понять содержание текста и практически осмыслить извлеченную информацию.

Первым этапом осмысления произведения является читательское восприятие. Т.В. Рыжкова выделяет три сферы читательского восприятия, от работы которых зависит конечный результат читательской деятельности – осмысление и интерпретация произведения:

I. Сфера читательских эмоций.

II. Сфера читательского воображения.

III. Сфера осмысления произведения.

Также Т.В. Рыжкова выделила этапы осмысления содержания, которые протекают на трех уровнях: а) репродуктивный уровень (Оср), б) аналитический уровень (Оса), в) концептуальный уровень (Оск).

М.П. Воюшина выделила четыре уровня восприятия художественного произведения, характерные для младших школьников: фрагментарный уровень, констатирующий уровень (соответствует репродуктивному уровню осмысления), уровень персонажа (аналитический), уровень идеи (концептуальный).

Отсутствие единой точки зрения на классификацию уровней читательского восприятия позволяет говорить о необходимости дальнейшего изучения данной проблемы.

Смысловое чтение включает в себя умения извлекать необходимую информацию из текстов различных жанров; определять основную и второстепенную информацию; свободно ориентироваться и воспринимать тексты художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей.

Для учащихся особую сложность для восприятия и анализа представляет научно-познавательная литература, так как тексты содержат термины, большой объем данных, в них отсутствует привычная сюжетная линия. В силу этого всестороннее понимание школьниками познавательных произведений требует от учителя дополнительного внимания, специфических приемов и способов работы на уроке. М.П. Воюшина в качестве примеров работы с познавательной литературой предлагает выделение известной и новой информации, постановку познавательных вопросов к тексту, определение темы и основной мысли текста [4]. В процессе работы с такими текстами необходимо использовать и средства визуализации: работа со схемами, таблицами и иллюстрациями (иллюстрация это наглядное изображение того, что описано в тексте). В.С. Гречинская в своей работе писала, что учащиеся начальных классов лучше запоминают те образы изучаемого произведения, которые видели в графическом отражении. Тем самым иллюстрации конкретизируют и обогащают представления и воображения учащихся такими деталями, которые им трудно представить самостоятельно [2]. Если рисунок помогает наглядно демонстрировать процесс, указанный в книге, то схемы и таблицы включают каждого ученика в активную деятельность, доводя до его понимания представления по изучаемой теме. Работая с такими приемами, как кластер, инсерт, синквейн, таблица «З-Х-У», бортовой журнал и др., учащиеся развивают информационную компетентность, критическое мышление. Анализируя материал, школьники учатся вычленять существенное, преобразовывать и интерпретировать информацию.

В качестве примера можно взять работу с текстом для 3 класса «Обыкновенный еж». Учащимся представлен научно-познавательный текст, в котором содержится информация об особенностях жизни ежа в диких условиях. Можно использовать прием Таблица «З-Х-У» («Знаю Хочу знать Узнал») (Один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала).

1 шаг: до знакомства с текстом учащиеся самостоятельно или в группе заполняют первый и второй столбики «Знаю», «Хочу узнать».

2 шаг: по ходу знакомства с текстом или же в процессе обсуждения прочитанного, учащиеся заполняют графу «Узнали».

3 шаг: подведение итогов, сопоставление содержания граф.

Итак, в процессе работы с текстом учащиеся осознанно работают с новой информацией, ликвидируя свои дефициты (незнание).

Таким образом, смысловое чтение не может существовать без познавательной деятельности, в ходе которой учащиеся точно и полно понимают содержание текста, осмысливают информацию. И средства визуализации способствуют этому процессу.

Библиографический список

1. Гладилина Г.Л., Спиридонова Г.С., Самотик Л.Г. Мир природы в произведениях сибирских писателей: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013.
2. Гречинская В.С. Наглядность на уроках русской литературы: Пособие для учителя. Киев: Рад. шк, 1983. 152 с.
3. Кулакова Н.В. Приемы формирования осознанного чтения // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: проблемы трудоустройства и адаптации молодого специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2015 г., г. Хабаровск. Хабаровск: ФГБОУ ВПО «ХГИИК», 2015. С. 32–39 // [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24659203>
4. Русакова Т.Г. Особенности работы с познавательными текстами на уроках литературного чтения. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4.

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ОРФОГРАММЫ «БОЛЬШАЯ БУКВА В ИМЕНАХ СОБСТВЕННЫХ»)

EXERCISE COMPLEX AS MEANS OF FORMING SPELLING VIGILANCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS (IN THE CASE SPELLING OF «CAPITAL LETTER PROPER NAMES»)

Т.К. Симакова, В.В. Зорина

T.K. Simakova, V.V. Zorina

Орфографическая зоркость, имя собственное, заглавная буква, эксперимент, упражнения, младший школьник, орфограмма.

Статья посвящена развитию орфографической зоркости у младших школьников. Раскрыто понятие орфографической зоркости. Статья выделяет правописание большой буквы в именах собственных как одну из проблемных тем в развитии орфографической зоркости младших школьников. Автором проведен констатирующий эксперимент на базе одной из школ и предлагается комплекс упражнений.

Spelling vigilance, proper name, capital letter, experiment, exercises, primary school student, spelling.

The article is devoted to the development of spelling vigilance of primary school students. The spelling vigilance definition was disclosed. The article accents on the spelling of capital letter proper names, as one of the problem in the development of primary school students. The author offer a set of exercises to development of spelling vigilance for students. These exercises are based on the results of experiments in school.

Важнейшей задачей современной начальной школы является формирование у младших школьников прочного орфографического навыка. Д.Н. Богоявленский так определяет орфографический навык: «Орфографический навык – навык сложный. Он включает в себя навык письма, умение анализировать звуковой состав слов. На основе грамматических умений опознавать орфограмму, применить к ней нужное правило и, наконец, правильно написать орфограмму» [1, с. 95].

Орфографическая зоркость, то есть умение обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы, является одним из необходимых условий формирования орфографического навыка и начальным этапом обучения орфографии.

По данным исследований М.Р. Львова, учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45 % орфограмм в тексте и лишь в отдельных классах, где учитель работает над формированием орфографической зорко-

сти, самостоятельно обнаруживают орфограммы 70–90 % учащихся. При этом под орфографической зоркостью ученый понимает «способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи» [5, с. 42]. Кроме того, орфографическая зоркость это «выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением» [7, с. 130]. П.С. Жедек отмечает: «Орфографическая зоркость – это умение фонологически_(позиционно) оценивать каждый звук слова, то есть различать, какой звук в сильной позиции, а какой – в слабой, и, следовательно, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании» [3, с. 65].

Правописание большой буквы в именах людей, кличках животных, географических названиях традиционная для начальной школы орфографическая тема. Достаточно часто учителя не считают ее трудной и уделяют ей недостаточно внимания. Кроме того, в современных учебниках содержится малое количество упражнений, направленных на изучение данной орфограммы. В связи с этим учителю приходится самостоятельно разрабатывать комплекс упражнений для работы по этой теме. Так, например, традиционно комбинируют данную работу с изучением слов с непроверяемыми написаниями [4]. Стоит отметить, что ошибка на правописание большой буквы в именах собственных встречается в работах учеников значительно реже, чем на правописание других изученных орфограмм. Данный факт легко объяснить: слова, обозначающие собственные имена, используются в письменной речи намного реже, чем, например, слова с проверяемой безударной гласной в корне слова. Однако это не позволяет считать обозначенную тему совсем уж легкой для усвоения.

С целью исследования особенностей орфографической зоркости младших школьников проведен констатирующий эксперимент на базе одной средней общеобразовательной школы г. Красноярск среди 45 учеников первых классов.

В соответствии с целью констатирующего эксперимента была подобрана диагностическая программа, которая включала в себя задания на орфограмму «Заглавная буква в именах собственных»: «Выбери и подчеркни нужную букву», «Спиши текст» и «Подчеркни слова». Основным методом исследования выступал анализ письменных работ.

Проанализировав полученные данные, мы выяснили, что наибольшая часть экспериментального и контрольного классов выполнили задания на среднем и низком уровне.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования, результатов проведенного констатирующего среза позволил разработать комплекс упражнений, нацеленный на выявление особенностей орфографической зоркости у младших школьников. В процессе создания комплекса учитывались ошибки, допущенные первоклассниками в заданиях констатирующего среза.

Комплекс упражнений рассматривается как «совокупность типов, родов и видов упражнений, объединенных между собой по назначению, материалу и способу их выполнения» [2, с. 279].

Упражнение это планомерно организованное повторное выполнение действия (умственного или практического) с целью его усвоения. Упражнение лежит в основе приобретения тех или иных навыков и умений [6, с. 62].

Сформированный комплекс состоит из упражнений трех типов.

Первый тип упражнений «Знакомство с орфограммой» направлен на формирование умения видеть орфограмму, выделять имя собственное в письменной речи. Например: «Спиши текст. Подчеркни большую букву одной чертой. «Ранним апрельским утром его имя узнал весь мир. Юрий Алексеевич Гагарин стал первым космонавтом планеты.». Еще одно упражнение, направленное на данное умение: «Как тебя будут называть, когда ты станешь взрослым? Представь соседа по парте».

Второй тип упражнений «Выбери верное написание» – способствует отработке умения видеть орфограмму, позволяет учащимся самостоятельно применять полученные знания. Например: «Спиши, вставляя большую букву:

- в женские имена: льга, юдмила, ветлана;
- в мужские имена: ергей, икита, ладимир;
- в названия рек: он, ама, непр;
- в названия городов: осква, моленск, верь.

Упражнения третьего типа «Напиши правильно» позволяют определить уровень овладения орфограммой, умение учащегося использовать имена собственные в письменной и устной речи. Кроме того, они дают возможность развивать речь учащихся. Упражнения третьего типа имеют два уровня сложности в зависимости от степени самостоятельности учащихся. Например: творческий самодиктант с подготовкой.

– Прочитай. Вместо точек вставь нужные имена, отчества, фамилии, названия города или деревни, улицы.

Меня зовут А моих родителей ... и

Мы живем в ... на улице

Ещё у меня есть брат (сестра)

– С какой буквы (большой или малой) ты их напишешь? Запиши их в тетрадь.

– Прочитай остальные слова в предложениях по слогам, запомни.

– Проверь по книге, верно ли ты запомнил текст.

– Закрой книгу и запиши предложения по памяти.

Считаем, что представленный комплекс упражнений окажет положительное влияние на формирование орфографической зоркости младших школьников.

Библиографический список

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. 2-е изд. перераб. и доп. М., 2006. 299 с.

2. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1993. 371с.
3. Голуб И.Б. Трудности русской орфографии. Правила, примеры и упражнения в стихах: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2010. 144 с.
4. Зорина В.В. Изучение трудных слов в начальных классах (учебно-методическая разработка). Красноярск: РИО КГПУ, 2009. 32 с.
5. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М.: Просвещение, 1998.
6. Поздняков А.Н. Общие основы педагогики: тезисы лекций: учебное пособие. Саратов: Наука, 2009. 68 с.
7. Шереметевский В.П. Об орфографии вообще и о письме под диктовку как упражнении элементарном в особенности [1883] // Сочинения. М., 1897. С. 1–34.

АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ

ACTUAL LEVEL OF SENSOMOTORNY DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF FOREIGN STUDENTS OF ELEMENTARY GRADES

Е.Е. Симоченко, Ю.Р. Юденко

E.E. Simochenko, Y.R. Yudenko

Инофон, сенсомоторное развитие речи, фонематическое восприятие, звукопроизношение, звуко-слоговой строй слова, произносительные навыки.

В статье рассматриваются особенности сенсомоторного развития речи инофонов для дальнейшей корректировки фонематических и произносительных навыков.

Foreign student, interference, sensomotorny development of the speech, phonemic perception, sound pronunciation, sound-syllabic system of the word, pronounce skills.

In article features of sensomotorny development of the speech of foreign students for further adjustment phonemic and the pronounce skills are considered.

В связи с процессами миграции, происходящими в России, в российских общеобразовательных учреждениях значительно возросло число обучающихся-инофонов. Как правило, эти ученики, попав в российскую школу, сталкиваются со специфическими трудностями в социальной адаптации и обучении. Они обусловлены целым рядом социальных, психологических причин, но основная причина это низкий уровень владения русским языком.

Среди проблем, возникающих у инофонов, обучающихся в российских школах, традиционной является проблема низкого уровня сенсомоторного развития речи.

По И.А. Зимней, сенсомоторный уровень речи включает в себя: артикуляцию; речеслуховое, в частности, фонематическое восприятие речи; построение интонационной и звуко-слоговой структуры слова.

Артикуляционный аппарат детей младшего школьного возраста уже хорошо приспособлен к фонологической системе родного языка. Хорошо сложившиеся навыки восприятия и произношения звуков родного языка накладываются на только развивающуюся способность владеть фонологической системой русского языка, восприятие и воспроизведение фонем изучаемого русского языка происходит по законам и правилам фонологической системы родного языка обучающегося, что приводит к ошибкам в области фонетики.

Сенсомоторный уровень развития речи играет большую роль в устранении этих ошибок. Развитие сенсомоторного уровня речи необходимо для того, чтобы обучающиеся-инофоны могли отличать буквы и звуки при обучении грамоте, а также дифференцировать звуки русского языка с точки зрения значимых перцептивных и сигнификативных характеристик, что в свою очередь является базой для усвоения устной и письменной речи.

В нашем исследовании мы сформулировали гипотезу: младший школьник-инофон обладает специфическими особенностями сенсомоторного уровня развития речи.

Для проверки данной гипотезы был проведен констатирующий эксперимент. Цель эксперимента выявить уровень и особенности сенсомоторного развития речи у обучающихся-инофонов.

Для достижения цели была подобрана монопольная группа детей, включающая в себя школьников 9–11 лет, чьи семьи приехали из Киргизии в течение последнего года.

Диагностика уровня сенсомоторного развития речи у инофонов младшего школьного возраста проводилась с помощью части тестовой экспресс-диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой.

В рамках проведения методики школьникам было необходимо продемонстрировать уровень фонематического восприятия фонем русского языка, соответствие звукопроизношения артикуляционным характеристикам системы русского языка, способность воспроизводить звуко-слоговую структуру слов.

Проводимая диагностика строится на выполнении репродуктивных заданий на повторение за исследователем. Диагностический материал подобран с учетом особенностей фонетической системы русского языка (уровень голоса и шума при произношении согласных, наличие дополнительной артикуляции; ритмико-слововые модели русских слов).

Критериями оценивания выступали фонематическое восприятие, звукопроизношение, звуко-слововая структура слова.

Изучение показателей сенсомоторного развития речи группы школьников-инофонов показало, что 60 % тестируемых находятся на высоком уровне, а 40 % на среднем.

Данные результаты говорят о том, что дети-инофоны младшего школьного возраста достаточно быстро адаптируются к новому языку. Однако при рассмотрении результатов по каждому критерию отдельно было замечено, что у всех детей наибольшие трудности возникли с фонематическим восприятием фонем русского языка.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить, что у инофонов младшего школьного возраста преобладает высокий уровень сенсомоторного развития речи, при этом наибольшую точность тестируемые показали в соответствии звукопроизношения артикуляционным характеристикам системы русского языка, а наибольшие трудности возникли с фонематическим восприятием фонем русского языка.

Библиографический список

1. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. СПб.: Астрель, 2007.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1984.
3. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие. М.: Айрис-пресс, 2006. 96 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДИНЕ

THE IMPROVEMENT OF THE LINGUISTIC IDENTITY OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT ON THE BASIS OF IDEAS ABOUT THE MOTHERLAND

К.В. Свид, Г.Л. Гладилина

K.V. Svid, G.L. Gladilina

Языковая личность, ядерный компонент понятия «Родина», младший школьник.

Статья посвящена проблеме исследования языковой личности младшего школьника. Автор предлагает серию заданий, связанных с изучением понятия «Родина», которые могли бы способствовать развитию языковой личности учащихся начальной школы на вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационном уровнях.

Language personality, the core component of the concept of «homeland», a Junior high school student.

The article is devoted to the study of language personality of Junior schoolboy. The author proposes a series of tasks related to the study of the concept of «homeland», which could contribute to the development of language personality of elementary school students on the verbal-semantic, thesaurus and motivational levels.

Запросы современной жизни требуют от учащихся не только знаний в области языка, но и предполагают формирование определенных компетенций, позволяющих использовать эти знания в практических целях. Требования федерального государственного образовательного стандарта для начальной школы направлены на удовлетворение потребностей речевой коммуникации. Поэтому актуальным становится исследование того, как в речи детей реализуются их представления о мире и целеустановки. Одним из направлений такого исследования стало изучение языковой личности младших школьников.

Проблема языковой личности, то есть отражение картины мира в языке отдельного человека, начала рассматриваться в 90-е гг. XX в. Работы в этом направлении появились сначала в лингвистике (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, Е.В. Иванцова и др.), а затем изучение языковой личности стало предметом педагогических исследований в начальной и средней школе (Ж.Б. Есмурзаева, Н.Д. Десяева и др.).

Ю.Н. Караулов понимает под языковой личностью «субъект, обладающий совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие целям и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь». Ученый выделяет три уровня языковой личности: вербально-семантический (предполагает использование

языка на всех его уровнях), тезаурусный (определяет формирование понятий) и мотивационно-прагматический (связан с коммуникативными потребностями и коммуникативным поведением личности) [4, с. 52].

Задачей настоящей статьи является определение путей развития языковой личности младшего школьника на трех уровнях развития. В результате экспериментального исследования автором был выявлен актуальный уровень развития языковой личности младшего школьника на основе его представлений о Родине. Для этого, вслед за Ж.Б. Есмурзаевой, выделялись основные компоненты понятия «Родина»: «Россия», «малая Родина», «гражданская Родина», «географическая среда обитания», «личностные чувства», «долг / обязанность» [2, с. 8].

В ходе экспериментального исследования уровня развития языковой личности младших школьников были предложены задания на порождение текста (мини-сочинения «Что такое Родина?», «Зачем нужно знать историю своей Родины?»), интерпретацию пословицы «Родина мать, умей за нее постоять».

Все задания предполагали выяснение того, какие из компонентов понятия «Родина» представлены в языковой личности младшего школьника, как он может их реализовать с помощью языковых средств и какие целеустановки ему доступны.

По результатам исследования нами была составлена программа развития языковой личности младшего школьника на основе представлений о Родине. Учитывались все основные компоненты понятия «Родина», которые должны реализовываться на трех уровнях языковой личности: вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационном. Работу над развитием языковой личности младших школьников предполагалось проводить на уроках русского языка, литературного чтения и окружающего мира.

На уроке русского языка учащимся может быть предложен текст упражнения из учебника русского языка для 4 класса [5; с. 8] «Москва»: *Москва ст...лица России. Центр Москвы Красная площадь, Кремль. Первый Кремль был деревянным. В 1367 году началось строительство Кремля из белого камня... Москва древний город. Ему больше 850 лет.*

На основе анализа данного текста формируется такой компонент понятия «Родина», как «Россия», «страна». Текст позволяет дать представление о России как государстве с древней историей.

На материале упражнения необходима словарная работа: выясняется значение слова *столица*, вводятся уникальные наименования, связанные с историей России: Москва, Кремль, Красная площадь, которые образуют тематическую группу «столица»; выясняется родо-видовое соотношение слов *столица*, *город* (*столица* это главный город), *Россия* (страна). Выясняется главная мысль текста, роль заголовка, средства и способы связи предложений, функционально-семантический тип (повествование). Наблюдения над текстом показывают, что предложения в нем связаны с помощью повтора слов (*Москва, Кремль*); используется последовательная связь 1-го, 2-го, 3-го и 4-го предложений; 5-е предложение возвращает читателя к основной теме. Обращается внимание на орфографи-

ческое оформление текста: употребление большой буквы при написании имен собственных, правописание безударных гласных. Все эти сведения важны для совершенствования вербально-семантического уровня языковой личности, так как с их помощью пополняется словарный запас школьника, уточняется семантическое соотношение словарных единиц, определяются законы построения текста и его письменного оформления.

На уроках литературного чтения школьники знакомятся со стихотворением В.А. Степанова «Что мы Родиной зовем?». В этом произведении находят отражение разные компоненты понятия «Родина»: «малая Родина» («Что мы Родиной зовем?/Дом, где мы с тобой живем...»), духовные ценности русского народа («Что мы Родиной зовем?...Наши праздники и песни...»), символы России («Флаг России над Кремлем»), а также формируется трепетное эмоциональное отношение к Родине («Что мы Родиной зовем?/Все, что в сердце бережем...») [3].

В работе над текстом стихотворения необходимо обратить внимание на средства создания поэтических образов, выражение позиции автора. Например, личностное отношение автора к Родине, единство с народом проявляется через употребление местоимения *мы*; каждая строфа начинается с риторического вопроса (*Что мы Родиной зовем?*), используется повтор слова для эмоционального воздействия (*под небом синим-синим...*); употребление эмоционально наполненной лексики для выражения чувств (*Все, что в сердце бережем...*). Работа над данным стихотворением позволяет обогатить представление о Родине на тезаурусном уровне, ввести в языковое сознание новую лексику, связанную с выражением чувств, реализацией поэтических образов. В ходе размышления над поэтическим произведением языковая личность учащегося совершенствуется на вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационном уровнях.

На уроках окружающего мира [4] предполагается проведение урока на тему «Ты живешь в России». Учитель рассказывает о том, как образовалось государство, о названии «Россия», главных символах страны, углубляя знания учащихся на понятийном уровне. Затрагивается тема большой и малой Родины в ходе обсуждения учителя с классом о том, что для них является большой Родиной, а что малой, что они должны делать, чтобы ее беречь, чтобы стать достойным гражданином своей страны. В ходе обсуждения вопроса о том, зачем нужно любить и беречь свое Отечество, формируется мотивационный уровень языковой личности младшего школьника, раскрываются такие компоненты понятия «Родина», как «гражданская Родина», «географическая среда обитания», «долг/обязанность».

Таким образом, комплексный подход к формированию представлений о Родине на разных уроках будет способствовать развитию и углублению этих представлений на вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационном уровнях. Выделение граней понятия «Родина» на уроках окружающего мира, русского языка и литературного чтения позволит структурировать его объем, установить логические связи между разными его сторонами. Включение в словарь новых единиц, наблюдения над структурой текста на уроках русского языка, во-

площение понятия «Родина» в художественных образах на уроках литературного чтения поможет младшим школьникам осуществлять более точный выбор слова для выражения мысли и эмоционального отношения к предмету речи в устной и письменной форме, в порождении собственного высказывания, в установлении целеполагания. Все эти умения и определяют характер языковой личности в ее речевой реализации.

Библиографический список

1. Есмурзаева Ж.Б. Концепт Родина в педагогическом дискурсе на рубеже XX-XXI вв.: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук (10.02.01) / ГОУ, ВПО ОмГУ им. Ф.М. Достоевского. Омск, 2010. 18 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. 264 с.
3. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г. и др. Литературное чтение 4 класс (1-я часть): школьный учебник. 4-е изд. М.: Просвещение. 2015. 223 с.
4. Плешаков А.А., Крючкова Е.А. Окружающий мир 4 класс (1-я часть): школьный учебник. М.: Просвещение, 2013. 224 с.
5. Рамзаева Т.Г. Русский язык 4 класс (1-я часть): школьный учебник. 17-е изд. М.: Дрофа, 2013. 160 с., 5-е упр.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ СЕМАНТИЗАЦИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ-ИНОФОНАМИ И РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ (ПРАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

FEATURES OF USE OF STRATEGY OF SEMANTIZATION BY FOREIGN AND RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS OF ELEMENTARY GRADES (PRACTICAL ANALYSIS)

Д.В. Шлегель, Ю.Р. Юденко

D.V. Shlegel, Y.R. Yudenko

Семантизация, школьник-инофон, стратегия семантизации, полиэтническая школа.

В статье анализируются особенности использования стратегий семантизации детьми-инофонами и русскоговорящими школьниками, обучающимися в одном образовательном пространстве.

Semantization, foreign student, strategy of a semantization, multiethnic school.

In article features of use of strategy of a semantization are analyzed by foreign students and Russian-speaking students who study in one educational space.

В работах современных ученых-педагогов отмечается, что сейчас начинает образовываться новая школа полиэтническая. Такая школа характеризуется тем, что в ней дети-инофоны с низким уровнем владения русским языком обучаются в совместных классах вместе с русскоязычными школьниками [3]. Данная тенденция вызывает закономерный и практически значимый интерес ученых-педагогов, психологов и методистов к изучению особенностей протекания педагогического процесса для этих групп школьников.

На данный момент существуют работы, рассматривающие различные аспекты работы с детьми-инофонами и учителями, работающими с ними. Большую значимость приобретают исследования по формированию у студентов компетенций для работы с детьми-мигрантами [4]. Возрастает интерес к сопоставлению национальных особенностей, проявляемых в речевой деятельности.

Обыденная семантизация является формой речевой деятельности, с которой коммуниканты сталкиваются в самых разнообразных речевых ситуациях. Учеными изучаются факторы, детерминирующие выбор разных стратегий семантизации, т. е. «закономерного способа мыслительного действия, в результате которого происходит осмысление и истолкование значений» как носителями языка, так и школьниками, владеющими русским языком как неродным [2]. Практикующие педагоги М.Б. Елисеева и В.Г. Романенко в ходе наблюдений приходят к вы-

воду, что русскоговорящие дети и школьники-инофоны в своей речи используют одни и те же стратегии семантизации, но с разной частотой [1]. Данные выводы были сделаны ими на основе наблюдений за классами в ходе преподавательской деятельности.

С опорой на теоретические источники была выдвинута гипотеза, что для детей-инофонов и русскоязычных учеников характерна разная частота использования в речи различных стратегий семантизации. Мы предположили, что для мигрантов присуще частое использование контекстуальной стратегии семантизации. Выбор данной стратегии обусловлен слабым владением русским языком. Русскоговорящие ученики чаще пользуются дефиниционной стратегией семантизации, так как имеют возможность поэтапного и естественного освоения родного языка.

В группу исследования входили 32 ребенка 9–10 лет. Из них 16 инофонов и 16 русскоговорящих учеников. Формой исследования была выбрана игра в связи с тем, что игра является наименее психологически травматичным видом деятельности для инофона.

Каждому ученику в ходе игры предлагалось ответить на вопрос экспериментатора: «Что значит это слово?». Для толкования были предложены слова: автобус, арбуз, береза, улица, снегирь, пчела, радуга, секрет, доброта, счастье.

Данные стимулы выбирались согласно следующим критериям: изученность (эти слова являются словарными для второго класса, их лексические значения известны респондентам), связь с реальной жизнью, принадлежность слов к разным тематическим группам, принадлежность к разным лексико-грамматическим рядам существительных.

В ходе проведения экспериментальной работы были получены 146 реакций от респондентов-инофонов и 160 реакций от русскоговорящих школьников.

Полученные в ходе исследования реакции были дифференцированы в соответствии со следующими стратегиями семантизации: дефиниционная (соответствие содержания отображаемой реальности), ассоциативная (подбор признака по ассоциации для определения семантики слова), описательная (описывание предмета, словесное рисование), контекстная (употребление слова в контексте).

Распределение реакций в соответствии со стратегиями семантизации приведены ниже:

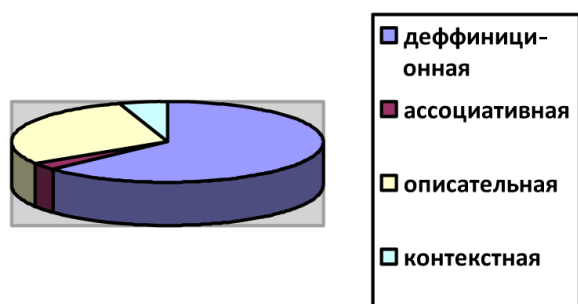


Рис. Дети-инофоны

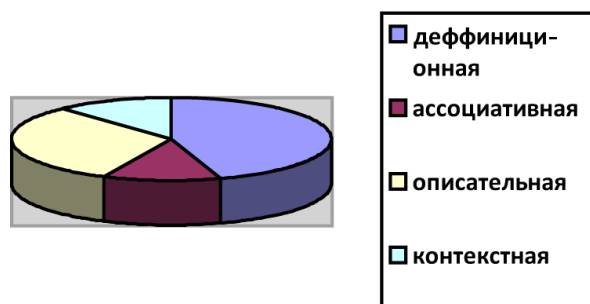


Рис. Русскоязычные дети

Результаты исследования показали неполное соответствие выдвинутой гипотезы реальной действительности. Подтвердилось, что частота использования разных стратегий у учеников различна. При этом для толкования лексического значения слов инофоны использовали больший набор стратегий, в то время как русскоговорящие дети чаще всего использовали дефиниционную стратегию. Однако и школьники-инофоны, и русскоговорящие ученики в равной мере использовали дефиниционную стратегию семантизации. Контекстная или описательная стратегия чаще всего использовалась для толкования абстрактных понятий (счастье, доброта).

Дополнительным результатом стало выяснение еще одного различия между исследуемыми группами. Инофоны чаще ошибались или не могли толковать абстрактные понятия, в то время как носители русского языка справлялись с этим и давали трактовку через синонимы и ассоциации. Помимо этого, инофоны делали ошибку в толковании слова «снегирь», предполагая, что его значение связано со снеговиком и снежками.

Причинами таких результатов могут служить:

1. Ситуация, когда ребенок остается один на один с незнакомым педагогом. Возможно возникновение волнения, неуверенности. По этой причине школьники могли использовать нетипичные для них стратегии семантизации.

2. Причиной предпочтения дефиниционной стратегии семантизации обеими группами респондентов может являться только одна формулировка вопроса, используемая исследователем («Что значит это слово?»). В последующем необходимо провести дополнительные исследования для выяснения, изменится ли используемая стратегия, если вопросы исследователя будут направлены на установление ассоциативных или мотивационных связей.

Полученные в ходе исследования результаты позволят наиболее полно рассмотреть вопросы применения стратегий семантизации в сопоставительном аспекте изучения особенностей речевой деятельности инофонов и русскоговорящих школьников.

Библиографический список

1. Елисеева М.Б., Романенко В.Г. Типы толкований значений имен прилагательных детьми-инофонами и русскоязычными детьми // Начальная школа. 2014. № 6. С. 91–94.
2. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. С. 120.
3. Сухушина Е.А. К проблеме обучения младших школьников русскому языку в полиэтническом классе // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 3. С. 92–100.
4. Юденко Ю.Р. Подготовка выпускников-бакалавров направления Педагогическое образование к выполнению адресной работы с различными контингентами учащихся / Управление образовательным процессом в современном вузе: высшее образование для развития региона: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2015. С. 135–140.

Раздел 3.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ДИАЛОГ С ПРОИЗВЕДЕНИЕМ ИСКУССТВА КАК ПРОСТРАНСТВО ИНКУЛЬТУРАЦИИ ЛИЧНОСТИ

DIALOGUE WITH A WORK OF ART AS A SPACE OF PERSONAL ENCULTURATION

М.С. Борисенко, Н.Ю. Дмитриева

M.S. Borisenko, N.Y. Dmitrieva

К.С. Петров-Водкин «Селедка» 1918 г., репрезентативность произведения искусства в художественной культуре, диалог с художественным произведением, инкультурация личности. В статье на примере натюрморта К.С. Петрова-Водкина «Селедка» 1918 г. произведение искусства представлено как особая чувственно данная отдельность идеал. В анализе натюрморта К.С. Петрова-Водкина представлено наследование традиций религиозно-философской символики голландского натюрморта XVII столетия.

Kuzma Petrov-Vodkin's Herring (1918), representativeness of a work of art within Art Culture, dialogue with a work of art, personal enculturation.

In this article based on the example of Kuzma Petrov-Vodkin's still life masterpiece Herring (1918), this work of art is presented as an exceptional, sensorily-given singularity – an ideal. Evident in the analysis of Petrov-Vodkin's still life is its inheritance of traditional religious and philosophical symbolism of 17th-century Dutch still life.

Произведение искусства с необходимостью включает в себя материальный и нематериальный полюса. Восприятие зрителем видимого плана произведения есть непосредственное отражение художественного предмета, которое характеризуется определенным рода достоверностью. Умозрительно же представляемый план произведения искусства способен выступать репрезентантом (образцом, эталоном) не только художественной мысли автора, но и быть художественным «свидетельством» своей исторической эпохи, ее мировоззрения, ценностей, норм и идеалов, стереотипов и установок, присущих обществу, народу в определенный культурно-исторический период его существования. Шедевр же, помимо индивидуального авторского и актуально-исторического аспектов, репрезентирует те или иные аспекты общечеловеческого мироотношения в форме художественно-сформулированной вечной философской проблемы, которое каждое поколение (прошлое, нынешнее и будущее) прочитывает в этом произведении и переживает по-своему. Произведение искусства, предлагаемое юно-

му зрителю на уроках искусства, может стать уникальной возможностью узнавания, признания, присвоения не только авторской позиции, взглядов, идей, убеждений, ценностей определенной исторической эпохи, но и возможности установления духовного единства с высшими ценностями и моральными максимами бытия человека [1, с. 98].

Одним из такого рода культурных репрезентантов на уроках искусства может стать натюрморт К.С. Петрова-Водкина «Селедка» 1918 г. В богатом творческом наследии мастера жанр натюрморта, наполненный поэтикой вещей, пространства, цвета, занимает особое место, а с 1918 г. становится одной из центральных тем творчества. Для России это время тяжелых испытаний: гражданская война, тотальный голод, разруха. Большую площадь художественного полотна занимает пространство мятой, выцветшей, алого цвета бумаги, на которой расположена скудная трапеза: картошка в мундирах, краюшка ржаного хлеба и сухая, ржавая селедка. Сиротливо отделенная от картофеля и хлеба, контрастирующая с куском синей клеенки селедка, по многочисленным свидетельствам тех лет, единственное доступное лакомство революционного голода. Евгений Замятин писал в рассказе «Икс»: «Все от восемнадцати до пятидесяти были заняты мирным революционным делом готовили к ужину котлеты из селедок, рагу из селедок, сладкое из селедок». Под розовой скатертью из бумаги в левом углу просматривается фрагмент торса и человеческое лицо, вероятно, это живописное полотно художника, приспособленное в качестве обеденного стола. Натюрморт беден по количеству изображаемых предметов, однако невероятно богат по колориту. В послеоктябрьский период искусствоведами была предпринята попытка вписать творческое наследие К.С. Петрова-Водкина в рамки соцреализма, что обусловливает интерпретацию яркости живописного колорита как символа торжества и триумфа свершившейся революции. Особое внимание следует уделить излюбленному приему сферической перспективы К.С. Петрова-Водкина, которую он предпочитал называть «живой видимостью»: наличествуют несколько одновременных точек зрения на предметы и разворот плоскости к переднему плану. Создается впечатление, что плоскость покосилась и вот-вот опрокинется, а скудный обеденный паек окажется на полу. Аллегорично К.С. Петров-Водкин живописует шаткое, балансирующее над пропастью положение России. Чтобы в полной мере проникнуть в суть философии натюрморта К.С. Петрова-Водкина, необходимо обратиться к другим историческим эпохам, в которых жанр натюрморта возносился до уровня исторической картины. Несмотря на то, что изображения предметов неодушевленной природы встречаются в искусстве еще со времен античности, натюрморт впервые выделился в отдельный жанр в Голландии XVII в. Распространение натюрморта и жанровой картины в Голландии часто связывают с обращением к протестантизму. Реформатор церкви Жан Кальвин учил, что повседневные вещи обладают скрытым значением, а за всяким изображением должен стоять моральный урок. Именно поэтому за завтраками и дичью голландских полотен стоит куда большее значение: каждый предмет в натюрмор-

те наделялся назидательным или религиозным подтекстом. Четкой и единой системы прочтения натюрморта не существовало, многое зависело от расположения предмета, его контекста относительно всей композиции и, в конце концов, от восприятия самого зрителя. Например, устрицы, с одной стороны, считались эротическим символом и намекали на мирские соблазны, а с другой – раскрытая раковина обозначала душу, готовую покинуть тело, т. е. сулила спасение. Фиалка символ добродетели и скромности, могла означать размышления о смерти. Орех каштана в колючей скорлупе символ душевной чистоты. Высокий стеклянный бокал хрупок, как человеческая жизнь, и в то же время символизирует умеренность и умение человека контролировать свои порывы и т.д. Изображение хлеба и вина в голландском натюрморте это таинство Евхаристии. Не менее очевидной отсылкой к Христу являлось изображение рыбы. Ранние христиане, вынужденные скрываться от властей и противников христианских идей, чтобы опознать друг друга рисовали рыбу. Рыба по-гречески «ихтюз» (Ιχθύς), что христиане расшифровывали как аббревиатуру: «Иисус Христос, Божий Сын, Спаситель» (Ιησοῦς Χριστός Θεοῦ Υἱός Σωτῆς). Наполненные множеством вариативных символов, натюрморты XVII в. это не тихая жизнь, а суровая духовная битва добра со злом, тьмы со светом, жизни со смертью, греха со спасением, где перед зрителем открывается невидимая суть вещей, призывающая вспомнить о «невидимой брани» в его собственной душе.

В дальнейшем развитие жанра натюрморта пошло по пути все большего обмирщения. Натюрморт перестал быть сакральным, перестал быть «иконой». Натюрморт стал сначала игрой, затем литературным или пластическим упражнением. В XX в. художники отдали дань жанру натюрморта. С позиции прочтения художественного текста К.С. Петрова-Водкина через символический ряд натюрмортов малых голландцев выведенная в название селедка является одним из самых распространенных в живописном языке символов Иисуса Христа. Широко используемый в голландских натюрмортах, бурый у К.С. Петрова-Водкина, хлеб воплощение тела Христа, «разлившейся» же по пространству холста винного цвета бумагой художник заменяет отсутствующее вино, необходимый символ для передачи образа Евхаристии. В наполненном глубоким религиозно-философским смыслом произведении нет места случайностям, поэтому именно на синем располагается главный символ Христа: синий цвет для христиан символизировал небо, был цветом вечности, настраивал на смирение, благочестие, выражал идею самопожертвования. В рамках своей «теории трехцветия» мастер очень часто обращался к иконографическим цветовым канонам. Разделенные почти тремя столетиями малые голландцы и художник рубежа XIX–XX вв., великие мастера натюрморта, принадлежащие к разным культурам и художественным традициям, говорят общедоступным, символическим языком искусства о Вечном.

В христианской традиции таинство Причастия есть благодатное приобщение души к высшей природе и в ней к вечной жизни. Само название таинства созвучно слову «приобщение». Представленный на полотне К.С. Петрова-Водкина

образ Евхаристии возможно сформулировать и как идею приобщения зрителя к высшим культурным ценностям. В общении с подлинным произведением искусства зритель приобщается или «причащается» к вневременным культурным ценностям, становится частью общего Целого. Особое значение такого рода культурное «причащение» имеет для формирующейся личности, находящейся в периоде активного формирования мировоззрения и самосознания, обостренной потребности в идеалах, осознания смыслов [2]. Произведение искусства, предлагаемое в качестве собеседника на уроках искусства, может стать уникальной возможностью инкультурации личности процесса приобщения, постижения и присвоения не только идеалов культуры определенной исторической эпохи, но и выстраивания связи с общечеловеческим, всеобщим. Такого рода диалоги с искусством в ходе размышлений, суждений, умозаключений способны инициировать процесс формирования мировоззрения личности концептуального миропонимания, вырастающего из гносеологических и аксеологических представлений человека о мире, о себе, о своем месте в мире.

Библиографический список

1. Дмитриева Н.Ю., Жуковский В.И. Художественный образ в диалектике сущности и явления / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 170 с.
2. Маковец Л.А., Митасова С.А., Сурай В.Н. Воспитательное значение искусства в процессе инкультурации молодежи: теоретико-методологический аспект // Искусство, дизайн и современное образование: материалы международной научно-практической конференции. Сер. «Научные труды РГСАИ» 2015. С. 451–455.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

THE INTERACTION OF THEORY AND PRACTICE IN ART SCHOOL

Е.А. Мисуна, С.А. Митасова

Y.A. Misuna, S.A. Mitasova

Федеральный государственный образовательный стандарт, личность, художественный стиль, стиль барокко, стиль классицизм.

Взаимосвязь практических и теоретических знаний исследовалась через категорию «художественный стиль» на занятиях с учениками МБУ ДО «Новоселовская ДШИ». Констатирующий эксперимент показал, что данная взаимосвязь не осуществляется в полной мере. Проблема решалась с помощью разработанной серии занятий, направленных на теоретическое и практическое освоение стилей барокко и классицизм.

Federal state standard, personality, style, artistic style, baroque style, classicism style.

The connection between practical and theoretical knowledge was studied through the artistic style on the pupils of the children's art school of MBU DO «Novoselovskaya DShI». The ascertaining experiment was conducted on the basis of which it was revealed that this connection does not fully materialize. This problem was solved with the help of the developed series of studies aimed at close interaction of practice and theory.

Требования действующего образовательного стандарта предполагают введение обучающегося в сферу художественного образования, неотъемлемой частью которой являются детские школы искусств.

В этих школах теоретические и практические предметы должны преподаваться взаимно дополняясь. В современных же учебных программах этот подход не реализуется полностью. Учащиеся не владеют теоретическими знаниями в достаточной степени.

Взаимосвязь теории и практики мы решили проследить на такой важнейшей категории теории и истории искусства, как художественный стиль. Рабочим понятием «художественный стиль» стало следующее: это система выразительных средств, которая проявляется во всех видах искусства, выражая мироотношение общества определенной исторической эпохи. Мы обратились к стилям барокко и классицизм для детализации этой сложнейшей категории. Нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление актуального уровня знаний у учащихся о стилях в искусстве, который показал, что обозначенная проблема ненадуманная и требует решения.

Разработанная нами серия занятий направлена на формирование представлений о стиле у обучающихся в детской художественной школе.

В качестве экспериментальной базы исследования было выбрано МБУ ДО «Новоселовская ДШИ», 7 класс в составе 8 человек 13–15 лет. Серия занятий со-

стояла из шести уроков: первые два теоретические, третий и четвертый практические (отработка теории), последние два занятия были посвящены самостоятельной творческой работе.

Цель первого урока – ознакомить учащихся с живописью, скульптурой и архитектурой стран Западной Европы XVIII в. Для сообщения нового материала использовались словесно-наглядные методы обучения: объяснение, беседа, презентация, репродукции, видео. Учащиеся выделяли главное в транслируемой информации и фиксировали это в тетрадах. Для закрепления знаний характерных черт классицизма использовались репродукции с изображениями архитектурных зданий, живописи, скульптуры.

Если целью первого урока было формирование представлений о стиле классицизм в зарубежном и русском искусстве XVIII начала XIX вв., то целью второго урока было знакомство с художественным стилем барокко.

В начале занятия была проведена беседа, в результате которой обучающиеся сами сформулировали тему. При сообщении нового материала использовались красочные репродукции, компьютерные презентации, что сделало новый материал доступным и интересным для обучающихся. Распечатанные репродукции произведений стиля барокко, служили рабочим материалом для оформления тетрадей обучающихся.

На третьем и четвертом занятиях происходило закрепление теоретических знаний посредством практических заданий. Учащимся нужно было выполнить копию капителя колонны в виде горельефа из глины в стиле барокко или классицизма, опираясь на знания, полученные на прошлых уроках. Работа с глиной развивает глазомер и мелкую моторику, а также способствует закреплению теоретических знаний. После выполнения практической работы учащиеся могли уже приступить к более сложной творческой работе на предмете станковая композиция. Школьники хорошо справились с практическим заданием, работали увлеченно, в хорошем темпе, учились применять знания о художественных стилях в самостоятельной творческой работе.

Четвертый, практический, урок был направлен на закрепление знаний рассматриваемых стилей. Учащиеся выполняли дизайн костюма в стиле классицизма или барокко, учитывая их цветовую гамму. Атмосфера уроков воспитывала художественный вкус подростков, формировала интерес к историческому прошлому, архитектуре и дизайну. На протяжении занятий поддерживалась высокая познавательная активность обучающихся, учитывались их индивидуальные особенности, уделялось внимание неуверенным в себе личностям, для них создавалась ситуация успеха, поддерживался эмоционально положительный настрой. В конце урока была проведена рефлексия, выставлены оценки и обозначено домашнее задание, заключающееся в подготовке эскизов для пятого и шестого уроков.

Заключительные уроки серии занятий были посвящены самостоятельной творческой работе учащихся, которая должна была продемонстрировать освоение ими категории художественного стиля. Учащиеся выполняли итоговую рабо-

ту в технике граттаж. На пятом уроке были подготовлены листы формата А3 тонирование бумаги, натирание воском, покрытие формата черной гуашью. Пока форматы сохли, мы проверили домашнее задание: согласовали и утвердили эскизы архитектурных зданий Санкт-Петербурга в стиле барокко или классицизм. На шестом занятии учащиеся приступили к переносу и прорабатыванию эскиза стеками на подготовленном формате.

Таким образом, проведение предложенной серии занятий, благодаря тому, что в ней сочетаются теоретические и практические блоки, будет способствовать формированию представлений о стиле искусства у учащихся детской художественной школы, а значит, произойдет взаимосвязь теории и практики в обучении.

Библиографический список

1. Дмитриева Н.Ю. Проблема восприятия произведения искусства в художественном образовании // Фундаментальные проблемы науки. сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 67–72.
2. Сокольникова Н.М., Крейн В.Н. История стилей в искусстве. М.: Гардарики, 2006.
3. Никитин Е.Н. Психолого-педагогические особенности преподавания ИЗО в школе [Электронный ресурс]. URL: <http://bibliofond.ru/> (дата обращения: 2.05.2017).
4. Маковец Л.А., Митасова С.А. Артпедагогика: смыслообразование посредством искусства // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. Новосибирск: ИЦРОН, 2016. С. 155–156.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ПЕРЕДАЧИ ПРОСТРАНСТВА В РИСУНКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

DEVELOPING THE ABILITY TO TRANSFER THE SPACE IN DRAWING AMONG STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL

К.М. Смокотина, С.А. Митасова

Ch.M. Smokotina, S.A. Mitasova

Рисунок, пространство, наглядно-образное мышление, пространственное мышление, младший школьник.

Умение передавать пространство младшими школьниками г. Красноярска экспериментально исследовалось через серию заданий по рисунку. Тесты содержали задания на знание объема, конструкции и плановости предметов. Для анализа работ школьников использовался праксиметрический метод. Эксперимент показал, что уровень умения передачи пространства стал выше и подобранные методы результативны.

Pencil drawing, space, visual-figurative mind, spatial mind, elementary school.

The ability to convey the space of the younger pupils of Krasnoyarsk was experimentally investigated through a series of tasks in pattern. The tests contain tasks for knowledge volume, structure and plans objects. The experiment showed, that the level of skills transfer space become higher, and the chosen methods are effective.

Современному обществу требуются творческие личности, способные активно участвовать в построении культурной среды, способствующей успешной социализации. Важнейшей составляющей культурной среды является арт-педагогическое пространство, в котором должны быть созданы все условия для приобретения художественной грамотности [5].

Проблема правильности передачи пространства одна из ключевых в овладении художественной компетентности подрастающего поколения.

Передача пространства в рисунке способствует развитию пространственного мышления, а наиболее благоприятные условия для его развития формируются в младшем школьном возрасте. В восприятии школьника происходят 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.

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 полное понимание какого-либо образа, и тем самым способствуют более прочному усвоению знаний, умений и навыков школьников.

Пространство в рисунке – это способ отображения трехмерности натуры на плоскости, передача ее формы, объема и глубины, умение передавать плановость изображаемого окружения.

По нашему мнению, развитие умения передавать пространство в рисунке у учащихся младшего школьного возраста будет успешным, если: познакомить учащихся с основами академического рисунка и пространственными планами, использовать различные наглядные пособия и методы обучения, учитывать возрастные особенности учащихся и подбирать задания, соответствующие их возрасту.

Первое и второе занятия по формированию умения передавать пространство в рисунке были направлены на изучение основ академического рисунка, что включало изучение формы, конструкции, объема, законов светотени. Обучающиеся после объяснения теории учителем выполняли практические задания: зарисовывали конструкцию геометрического тела, выполняли его тоновую растяжку и объемный рисунок.

Основная задача рисования – научиться видеть предметы в объемных формах, чтобы в практической работе уметь передавать объемность определенными выразительными средствами – линией, штрихом, тоном. Задача обучающегося состоит именно в том, чтобы комбинировать и согласовывать понимание формы с приемами для изображения (построения) на плоскости светом поверхностей, ограничивающих форму в пространстве. Чувство формы, умение ее видеть и передавать надо развивать обучающемуся для того, чтобы оно из сознания, как говорят, «перешло в концы пальцев», то есть «при изображении формы на плоскости рисующий должен ощущать ее так же, как скульптор, который лепит форму из глины или вырубает ее из камня» [3, с. 9].

На уроках проводилась мини-лекция с использованием презентации на проекторе, задавались наводящие вопросы, на которые все ученики с энтузиазмом отвечали. На наглядных пособиях изучались особенности конструкции геометрических фигур. После теоретического блока учащимся давалось задание изобразить конструкцию цилиндра, опираясь на натуру, и сделать тоновую растяжку рисунка.

На третьем занятии школьники выполняли рисунок по памяти и воображению. На примере городского пейзажа необходимо было показать плановость пространства. После просмотра иллюстраций городских пейзажей художников ученикам давалось задание придумать или нарисовать по памяти свой городской пейзаж, используя особенности пространственных планов. Членение рисунка на пространственные планы может применяться для изображения, как больших пространств пейзажа, так и для интерьеров и малых промежутков между предметами в натюрморте. Членение картин на ближний, средний и дальние планы условно. Натуральное пространство непрерывно, а деление на части это свойство человеческого глаза. Выделение пространственных планов это не столько средство правдоподобной передачи глубины на плоскости, сколько средство выразительности картины.

Проведение диагностики после формирующего эксперимента показало, что уровень умения передачи пространства у младших школьников стал выше и подобранные методы результативны.

Библиографический список

1. Бакушинский А.Е. Линейная перспектива в искусстве и зрительном восприятии реального пространства. М.: Лань, 2016.
2. Дмитриева Н.Ю. Проблема восприятия произведения искусства в художественном образовании // Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 67–72.
3. Кардовский Д.Н. Пособие по рисованию. М.: Госстройиздат, 1938.
4. Кузин В.С. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Изобразительное искусство. 4-е издание. М.: Дрофа, 2002.
5. Митасова С.А., Маковец Л.А. Культурная среда и арт-педагогическое пространство: понятия, цели, пересечение // Актуальные вопросы и перспективы развития гуманитарных наук: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. Омск: ИЦРОН, 2016. С. 14–16.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ОПЫТА ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

PROBLEM-SOLVING FOR DEVELOPING THE EXPERIENCE OF FINE ART APPRECIATION FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

К.В. Эймер, Н.Ю. Дмитриева

K.V. Eymer, N.Yu. Dmitrieva

Художественное произведение, уровни восприятия художественного произведения, зрительская и читательская компетентность, проектная деятельность.

В статье представлен анализ проблемы опыта восприятия художественного произведения учащимися младшего школьного возраста в научной литературе. Приведены основные выводы проведенного констатирующего эксперимента по выявлению уровня читательской и зрительской компетенции учащихся младшей школы. Предложены варианты реализации метода проектов в учебном процессе как возможных способов актуализации деятельного взаимодействия юных зрителей (читателей) с феноменами художественной культуры.

Work of fine art, level of art appreciation, viewer and reader competency, designed activities.

Presented in this article is an analysis of difficulties with the experience of fine art appreciation for elementary school students in scientific literature. Foundational conclusions are proposed for the guided art encounter as per the ascertained level of viewer and reader competency of elementary school students. Options are recommended for realizing project methods throughout the learning process as potential means of actualizing constructive interaction of young viewers and readers with the phenomena of fine art culture.

Проблема восприятия художественного текста младшими школьниками актуальна уже на протяжении полутора веков. Ю.М. Лотман писал: «<...> если искусство – особое средство коммуникации, особым образом организованный язык <...>, то произведения искусства – то есть сообщения на этом языке – можно рассматривать в качестве текстов» [3]. Художественный текст это, прежде всего, совокупность знаков и символов, несущих в себе информацию? и информацию эту нужно уметь читать. Чтобы считывать не только поверхностный сюжетный слой произведения, но и его сущностное содержание, необходим опыт восприятия художественных текстов, формировать который должны уроки искусства в школе [2]. Идея последовательной работы по включению школьников в читательско-зрительско-аналитическую деятельность относительно художественных произведений прослеживается у многих авторов. Проблемой формирования опыта восприятия произведений искусства занимались такие исследователи, как М.Р. Львов, М.П. Воюшина, А.А. Мелик-Пашаев, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, Н.Н. Волков. М.Р. Львов выделяет два уровня восприятия литера-

турного текста, характерных для учащихся I–II классов и III–IV классов. Согласно его классификации учащиеся I–II классов в силу недостатка опыта не могут самостоятельно, без помощи взрослого осознать идейное содержание произведения [4]. Согласно классификации М.П. Воюшиной, напротив, для всех учащихся младшего школьного возраста, в том числе первоклассников, характерны четыре уровня восприятия: фрагментарный, констатирующий, уровень «героя» и уровень «идеи». Она отмечает, что восприятие одного и того же произведения сверстниками будет очень разнообразным, индивидуальным, а, следовательно, и к определению уровня восприятия художественных произведений младшими школьниками следует отнестись с большим вниманием [1].

Проведенная диагностика показала, что у большинства младших школьников опыт восприятия художественных произведений на уровне идейного содержания крайне скуден. Кроме того, уровень восприятия литературного и изобразительного художественных текстов, как правило, у одного и того же обучающегося находится на одном уровне. Одним из методов по развитию умения грамотно воспринимать художественное произведение является метод интегрированных уроков. Учителями довольно часто проводятся интегрированные уроки литературы и изобразительного искусства, на которых перед учащимися ставится задача проиллюстрировать литературное произведение, однако далеко не всегда выполнение такого задания приводит к осознанию учащимися идейного замысла произведения, к выражению их собственной позиции. Иногда случается так, что школьник, находясь на фрагментарном или констатирующем уровне восприятия художественного произведения, иллюстрирует его соответственно, отображая отрывочные факты, события, а порой и вовсе неточно передавая внешность и описание героев.

Но как в таком случае привлечь внимание и интерес школьников к произведению, как научить их воспринимать не только сюжетный слой произведения, но и скрытую за сюжетом идею, мысль. Как сформировать у учащихся потребность вновь и вновь обращаться к новым художественным текстам, чтобы их интерес не ограничился десятком предложенных авторами учебников произведений, а сохранился на всю жизнь и это любопытство, стремление проникнуть за кулисы произведений со временем не исчезло? Для решения этой проблемы следует искать альтернативные способы погружения учащегося в проблему, искать точки соприкосновения ближайших интересов школьника и учебной задачи. Иллюстрирование литературного текста близко учащимся начальной школы и находит у них эмоциональный отклик, однако рамки стандартного урока не дают возможности качественно поработать над выявлением идейного содержания произведения. Возможным решением может стать включение задачи иллюстрирования литературного художественного текста в технологию проектной деятельности. Проект позволит сформировать у учащихся умение самостоятельно мыслить, устанавливать причинно-следственные связи, планировать, находить решения проблем, прогнозировать результат своей деятельности. Конечным творче-

ским продуктом проекта может стать иллюстрированный макет небольшой книги с серией иллюстраций к литературному произведению. Завершиться проект может и выставкой отдельных творческих работ, на которой учащиеся снова смогут обсудить идею произведений, рассказать и объяснить, почему тот или иной визуальный текст выражает идею литературного произведения. Основными этапами проекта могут стать: знакомство с целью проекта, составление плана проектной работы; формирование проектных групп; выбор участниками проекта литературных произведений; первичное знакомство с произведениями; выявление главных идей проанализированных литературных произведений; внутригрупповое планирование результата деятельности (книга с иллюстрациями или выставка) и распределение обязанностей; реализация плана, презентация проектов, рефлексия. Такой проект ориентирован на личность каждого учащегося в отдельности, на его переживания, опыт, способности.

В качестве необычного вида иллюстрирования литературного текста можно использовать фотографию как одновременно вид визуального искусства и наиболее популярное средство самовыражения людей в современном обществе. Фотография окружает нас повсюду и очень трудно отличить фотографию как искусство, от фотографии массовой. Знакомство с фотографией, с ее художественными средствами выразительности не только расширит кругозор учащихся, но и позволит пересмотреть собственное отношение к искусству фотографии.

Такой подход сформирует у учащихся потребность в общении с искусством, поможет осознать, что диалог с произведением искусства это не навязанная взрослыми обязанность, а увлекательное путешествие, где произведение друг, собеседник, который всегда открыт для интересного и глубокого общения. В процессе данного проекта откроется достаточное количество тем для обсуждения и дискуссий.

Библиографический список

1. Воюшина М.П. Анализ художественного произведения // Начальная школа. 1989. № 5. С. 16–20.
2. Дмитриева Н.Ю. Проблема восприятия произведения искусства в художественном образовании // Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 67–72.
3. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство СПб, 1998. С. 14–285.
4. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2000. 368 с.
5. Маковец Л.А., Митасова С.А. Артпедагогика: смыслообразование посредством искусства // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 155–156.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛИКИН Марк Игоревич, студент III курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

БАДРУТДИНОВА Елизавета Рашидовна, студентка II курса Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета

БЕЛЯЕВА Яна Викторовна, студент III курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

БЛАГИРЕВА Дарья Алексеевна, студент II курса, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета

БОРИСЕНКО Марина Сергеевна, студент III курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

БОРОДИН Максим Юрьевич, студент II курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ВОЛКОВА Полина Викторовна, студент III курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ГОЛАЙДОВА Дана Викторовна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ГРИБАНОВА Татьяна Владимировна, студент I курса педагогического факультета, Шадринский государственный педагогический университет

ДЖАФАРОВА Жала Арзу Кызы, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ДЗВИНЧУК Ольга Николаевна, студент III курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЕЛАГИНА Анастасия Дмитриевна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЗАЙКА Алёна Сергеевна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЗЕМУРБЕЙС Мария Викторовна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЗЛОБИНА Ольга Владимировна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ИККЕС Регина Андреевна, студент III курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ИПАТОВА Елизавета Борисовна, студентка III курса педагогического факультета, Шадринский государственный педагогический университет

КАЛИНИНА Ксения Александровна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

КАНУННИКОВА Марина Викторовна, магистрант I курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

КОВАЛЕНКО Татьяна, студентка V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

КОЛЕСЕНЬ Кристина Николаевна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

КОСЫХ Нина Александровна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

КУРИЛОВА Ксения Евгеньевна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЛАТУ Виктория Георгиевна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЛЕРХИС Ирина Витальевна, студент I курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЛЫХИНА И.А., студентка II курса, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета

МАКСИМОВА Полина Сергеевна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

МАЛЮЧЕНКО Кристина Юрьевна, студент I курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

МАСЛЯЕВА Елизавета Викторовна, студент I курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

МАХНЯЕВА Мария Юрьевна, студентка III курса, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета

МЕШКОВА Наталья Олеговна, студентка I курса педагогического факультета, Шадринский государственный педагогический университет

МИСУНА Екатерина Александровна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

НЕТЁСОВА Ольга Юрьевна, студент I курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

НУРЕЕВА Людмила Камильевна, психолог Красноярского педагогического колледжа № 2

ПИЛИПАВИЧУТЕ Ирина Павловна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ПОЛИЩУК Евгения Александровна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ПОНОМАРЕВА Елена Александровна, учитель начальных классов, МБОУ СШ № 73

РОМАШКИНА Ирина Викторовна, студент III курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

СВИД Кристина Владимировна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

СИМАКОВА Татьяна Константиновна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

СИМОЧЕНКО Екатерина Евгеньевна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

СМИРНОВА Елизавета Сергеевна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

СМОКОТИНА Кристина Михайловна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ТЕРЕХИНА Алена Александровна, студентка III курса педагогического факультета, Шадринский государственный педагогический университет

ТУЛЮЛЯ Инна Сергеевна, студент V курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ХАБАРОВА Мария Александровна, студентка I курса педагогического факультета, Шадринский государственный педагогический университет

ЧИХАЧЕВА Екатерина Александровна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ШАЛЫГИНА Юлия Вячеславовна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ШЛЕГЕЛЬ Дина Владимировна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЭЙМЕР Кристина Вадимовна, студент IV курса факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

АЛИКИН Игорь Анатольевич, кандидат биологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

БАРИЛОВСКАЯ Анна Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

БАСАЛАЕВА Мария Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

БЕЗРУКИХ Юлия Александровна, кандидат экономических наук, доцент, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета

ГЛАДИЛИНА Галина Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ГОРДИЕНКО Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

ДМИТРИЕВА Наталья Юрьевна, кандидат философских наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ДУДА Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЗАХАРОВА Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, филиал Сибирского федерального университета

ЗОРИНА Виктория Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

КОВАЛЬ Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

КУЛАКОВА Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЛОБАНОВА Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент ВАК, доцент кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета

МАКОВЕЦ Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

МИЛОВАНОВА Любовь Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет

МИТАСОВА Светлана Алексеевна, кандидат культурологии, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

МОСИНА Наталия Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ПАНКОВА Елена Степановна, кандидат биологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

САФОНОВА Марина Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

СПИРИДОНОВА Галина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ТИМОФЕЕВА Наталья Борисовна, старший преподаватель кафедры естествознания, математики и частных методик, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЮДЕНКО Юлия Романовна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XVIII Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых,
посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы научно-практической конференции
студентов, аспирантов и школьников

Красноярск, 26–28 апреля 2017 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *М.А. Исакова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

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

Подготовлено к изданию 28.08.17.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 19,12