

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

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

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы региональной научно-практической конференции
студентов, магистрантов и аспирантов

Красноярск, 26–27 апреля 2018 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2018

Редакционная коллегия:

Е.В. Гордиенко, кандидат психологических наук, доцент (отв. ред.)
Г.Л. Гладиллина, кандидат филологических наук, доцент
Н.Ю. Дмитриева, кандидат философских наук, доцент
В.В. Зорина, кандидат педагогических наук, доцент
Е.М. Плеханова, кандидат педагогических наук, доцент

С 568 Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 26–27 апреля 2018 г. [Электронный ресурс] / Гордиенко Е.В.; ред. кол.; Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

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

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

ISBN 978-5-00102-204-6

ББК 88

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сафонова М.В. Представления студентов КГПУ им. В.П. Астафьева об образовании	6
Чижакова Г.И., Белопольская А.А. Изучение ценностных ориентаций студентов первого курса факультета начальных классов: ретроспектива и перспектива	9
Бородин М.Ю. Возможность применения идей психоанализа в современной педагогической практике	12
Бочаров А.В. Значение научно-исследовательской деятельности в формировании исследовательской компетенции	14
Бугаева И.О. Коррекция агрессивного поведения младших школьников при помощи техник арт-терапии	17
Власова Н.И. Влияние арт-технологий на преодоление тревожности младших школьников с учетом гендерных особенностей.....	20
Гончарова Ю.В. Изучение гендерной идентичности сирот подросткового возраста	23
Гордиенко Д.Я. Особенности фрустрации в младшем школьном возрасте.....	26
Григорьева А.Н. Групповые занятия как средство развития представлений о дружеских отношениях детей младшего школьного возраста.....	29
Дранишникова Ю.С. Проявление лидерства в младшем школьном возрасте.....	32
Злобина О.В. Профилактика буллинга среди младших школьников в процессе групповых занятий	35
Ильина С.С. Особенности социальной адаптации к школе часто болеющих младших школьников.....	39
Кейль Е.А., Коваль С.А. Идеи В.А. Сухомлинского о патриотическом воспитании школьников в условиях ФГОС.....	42
Козлова А.О. Гендерные особенности невербального общения младших школьников	45
Козлова Н.А. Формирование мотивов учения младшего школьника как проблема современной школы	48

Кузьмина Е.А. Развитие социальных представлений о дружбе младших школьников во внеурочной деятельности.....	51
Ликай И.В. Теоретические основания формирования коммуникативных УУД младших школьников в инклюзивном образовании	55
Марченко К.Ю. Работа со сказкой как средство снижения уровня конфликтных проявлений младших школьников	58
Москова О.Ю., Гладидина Г.Л. Речевая коммуникация у людей с расстройствами аутистического спектра (на основе анализа речи киногероев)	61
Реморенко С.А. К вопросу о применении наказаний в школе: от истории до наших дней	64
Сафонова А.А. Взаимосвязь родительского отношения и особенностей межличностных отношений ребенка младшего школьного возраста.....	68
Смирнова Е.С. Повышение уровня сформированности Я-концепции младших школьников в процессе групповых занятий	71
Сурай М.В., Бочаров А.В. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира с помощью современных образовательных технологий	74
Таскина А.А. Дидактические игры как средство развития навыков общения у младших школьников.....	77
Хаустова И.В. Особенности социальных представлений о семье у младших школьников	80
Чикова Л.В., Митасова С.А. Организаторские умения младших подростков	83
Шевченко Е.В. Особенности проявления манипулятивного общения у младших школьников	85
Щербакова А.Н. Проблема выразительности речи младших школьников	88

Раздел 2.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Арепьева Ю.С., Медова А.А. Использование мнемонических упражнений для развития музыкальной памяти младших школьников.....	91
Белоножкина Н.В., Митасова С.А. Методы освоения русского православного искусства на внеурочных занятиях в начальной школе	94

Браун Е.С., Медова А.А. Психофизиологические аспекты воздействия искусства на развитие личности	97
Гулбагамаева Д.Ю., Митасова С.А. Символика традиционного хакасского орнамента	100
Ильиных А.В. Развитие пространственного мышления подростков на основе арт-технологии «макетирование»	103
Канунникова М.В., Маковец Л.А. Развитие эмпатии в младшем школьном возрасте на основе элементов куклотерапии.....	106
Кислова Т.Н., Гинтер С.М. О развитии творческого потенциала учащегося среднего школьного возраста	109
Колотило А.В., Митасова С.А. Актуальность освоения народной праздничной культуры в рамках федерального государственного стандарта начального общего образования	111
Конусова П.Н. Роль диалога в музейной педагогике (на примере образовательной деятельности красноярского художественного музея имени В.И. Сурикова)	114
Новодворская Л.К., Дмитриева Н.Ю. Взаимодействие образовательных площадок художественного музея и школы: опыт реализации проекта «искусство за партой»	117
Ростовцева Р.Н., Мёдова А.А. Диагностические возможности арт-терапии при анализе внутрисемейных взаимодействий	120
Тяглова О.А., Дмитриева Н.Ю. Подходы орф-педагогике в реализации ФГОС дошкольного образования	122
Черкасов А.А., Дмитриева Н.Ю. Формирование коммуникативной культуры подростков с применением элементов театральной педагогики	125
Чикова Л.В., Митасова С.А. Организаторские умения младших подростков	128
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	131

Раздел 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА ОБ ОБРАЗОВАНИИ

REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF KGPU NAMED AFTER V.P. ASTAFYEV ABOUT EDUCATION

М.В. Сафонова

M.V. Safonova

Студенты, социальные представления, образование.

Рассматриваются результаты изучения социальных представлений студентов КГПУ им. В.П. Астафьева об образовании.

Students, social representations, education.

In article results of studying of social representations of students of KGPU of V.P. Astafyev about education are considered.

В современном мире большое внимание уделяется вопросам образования: его качеству, содержанию, технологиям обучения. Реформированию регулярно подвергаются различные составляющие образовательного процесса. Возникает исследовательский вопрос: изменяется ли представление современных молодых людей об образовании? Чем для них является образование?

С. Московичи определяет социальные представления как «способы интерпретации и осмысления повседневной реальности, определенная форма социального познания, предполагающая когнитивную активность индивидов и групп» [Московичи, 1995, с.5]. Формирование социальных представлений происходит в обыденной жизни с целью объяснения существующей реальности. В создании социальных представлений принимает участие прошлый опыт индивида, опыт социальной группы, к которой он принадлежит. Г.М. Андреева выделяет три измерения СП: информация (сумма знаний об объекте), поле представления (включает все разнообразие его содержания) и аттитюд (установка, определяющая действия и высказывания относительно объекта представления [Андреева, 2000]. Ж.К. Абрик (80–90 гг. XX в.) выдвинул концепцию, согласно которой в социальных представлениях существует центральное ядро, которое связано с коллективной памятью и историей группы, оно стабильно, устойчиво, не очень чувствительно к конкретному контексту. Периферическая система обеспечивает инте-

грацию индивидуального опыта каждого члена группы, подвижна, чувствительна к определенному контексту, адаптируется к конкретной реальности, допускает дифференциацию содержания, предохраняет центральное ядро от внешних воздействий [Емельянова, 2001].

Всего в исследовании приняли участие 124 студента-первокурсника различных факультетов КГПУ. Респондентам предлагалось дать пять ассоциаций на стимульное слово «образование».

Всего было получено 135 ассоциаций, в том числе 70 единичных, 15 ассоциаций встречалась не более двух раз. Для всех ассоциаций, не являющихся единичными, была определена частота встречаемости (вес) и проведено ранжирование по этому показателю. Согласно исследованиям Е.Ю. Артемьевой, если в группе из 20–30 человек ассоциация при описании какого-либо стимула использована тремя или большим количеством человек, то она использована не случайно и может быть включена в ассоциативную семантическую универсалию стимула для данной группы [Артемьева, 1999].

Опираясь на принцип опосредствованного измерения и сопоставления по частоте (весу) использованных ассоциаций, была определена условная групповая мера выраженности параметров описания понятия «образование». Для этого все неслучайные описания были нормированы на основе общего количества испытуемых в группе. В ассоциативную семантическую универсалию понятия «образование» для общей выборки можно включить 12 ассоциаций, встретившихся 13 и более раз.

Таблица

**Семантическое ядро представления студентов-первокурсников
КГПУ им. В.П. Астафьева об образовании**

Содержание представления	Мера (вес)
Знания	0,23
Работа	0,19
Необходимость	0,19
Важно	0,17
Успех, статус	0,17
Книги	0,17
Развитие	0,17
Университет	0,16
Труд	0,15
Высшее	0,15
Будущее	0,13
Диплом	0,10

Можно говорить, что в представлении современного поколения студентов-первокурсников мало что изменилось в сравнении с предыдущими поколениями. Образование, в первую очередь, означает получение знаний (не компетенций, практики, опыта), оно необходимо для того, чтобы можно было иметь работу. Образование, именно высшее, рассматривается как важная составляющая, обеспе-

чивающая будущее, успех и высокий статус в обществе (по-прежнему сохраняет значение идея об образовании как «социальном лифте»). Для этого необходимо окончить университет и получить диплом, что сопровождается определенными усилиями («книги», «труд»).

Значительная часть ассоциаций не вошла в ядро представления и составила периферическую систему, содержание которой также представляет интерес. Так, большая часть студентов воспринимает образование как обязанность. В представлении многих включены составляющие университетской жизни: преподаватели, лекции, сессия, расписание, наука. Присутствуют ассоциации, отражающие результат образования: грамотность, широкий кругозор, мировоззрение, культура. Некоторые студенты отмечают стандарты, нововведения, качество образования. Незначительная часть студентов отмечает, что образование – это, прежде всего, самообразование длиною в жизнь. Интересно, что среди ассоциаций отсутствуют сами студенты, однокурсники, внеучебная студенческая жизнь.

Анализ результатов показывает: в своем ядре представления студентов первокурсников тяготеют к традиционному для России пониманию образования. С учетом изменившихся социальных условий, перехода к трансфессиям, идеологии future, soft и hard skills, расширения цифрового образовательного пространства в вузах необходимо такое построение образовательного процесса, которое стимулировало бы формирование у студентов более адаптированных к объективной реальности представлений о месте и роли образования в их жизни.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Издание второе, перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000. 228 с.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики /Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с.
3. Емельянова Т.П. Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 6. С. 39–48.
4. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд// Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 3–14.

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА

CONSIDERATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FIRST-YEAR STUDENTS OF THE PRIMARY SCHOOL FACULTY: RETROSPECTIVE AND PERSPECTIVE

Г.И. Чижаква, А.А. Белопольская G.I. Chizhakova, A.A. Belopolskaya

Ценности, педагогические ценности, ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации, профессионально-педагогическая деятельность.

Представлены результаты сравнительного анализа направленности студентов первого курса факультета начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева 2004 и 2018 годов обучения на педагогические ценности.

Values, pedagogical values, value orientations, professional value focuses, professional-pedagogical activity.

The article presents the results of the comparative analysis of the orientation of first-year students at the faculty of primary classes at the KSPU. V.P. Astafiev 2004 and 2018 training on pedagogical values.

Педагогическая деятельность ориентирует педагога на достижение гуманистических целей. Педагогические ценности, являющиеся основанием социальной и профессиональной активности педагога, отражены в системе его ценностных ориентаций. Ценностная ориентация личности трактуется как система ее устойчивых отношений к окружающему миру, людям и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества (В.А. Ядов).

Профессионально-ценностные ориентации учителя, определяющие направленность его поведения и деятельности, изучаются в настоящее время во взаимосвязи с мотивами деятельности педагога (И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов); с формированием ценностного отношения к профессиональной деятельности (Е.Ф. Яценко); формированием личностных качеств учителя (Н.А. Долгушина, Н.А. Попованова, Г.Н. Прозументова, О.А. Сидоренко); с профессиональным ростом, самоутверждением педагога (В.А. Слостенин). По мнению авторов, значимые изменения в направленности личности на те или иные ценности происходят, когда личность сталкивается с «переломными» жизненными ситуациями. В подобной ситуации оказываются студенты-первокурсники. Действительно, на начальном этапе профессиональной подготовки изменяется социальная ситуация развития личности, ее социальный статус, образовательная среда, начинает формироваться мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности, возрастает социальная активность, осознается значимость профессионального самораз-

вития, студенты впервые вступают в профессионально-деятельностные отношения. Совокупность педагогических ценностей приобретает целостный характер.

На факультете начальных классов Красноярского государственного педагогического университета в 2004 году О.А. Сидоренко было проведено изучение ценностных ориентаций студентов первого курса. Повторение исследования в 2018 году позволило выявить различия в направленности первокурсников на педагогические ценности.

Исследование проводилось по методике выявления иерархической структуры профессиональных ценностных ориентаций; определения направленности профессионально-ценностных ориентаций; определения типа эмоционально-ценностного отношения студентов к гуманистическим ценностям профессиональной педагогической деятельности К.М. Левитана; определения мотивов овладения профессией.

Для студентов первого курса 2018 года такие ценности, как «Творческий характер труда», «Гуманный характер труда», «Безопасность труда», «Соответствие профессии интересам, способностям и склонностям» являются приоритетными, тогда как в иерархической структуре ценностей студентов 2004 года они занимали 8, 19, 10 места, соответственно.

Для студентов 2018 года возросла значимость материальных ценностей («Безопасность труда», «Высокая оплата труда», «Наличие льгот»). Они занимают 3, 5, 9 места, в 2004 году они находились на 10, 22, 28 местах, соответственно. Нам кажется, это можно объяснить тем, что современные первокурсники понимают, что устойчивая материальная база – это залог успешного саморазвития и удовлетворения личных потребностей.

Последнее место по-прежнему занимает позиция «Продолжение семейных традиций», а 30 и 31 места сейчас занимают такие ценности, как «Ограниченный контакт с коллегами» и «Нестандартность условий труда».

Установлено, что 50,8% студентов первого курса в 2004 году не имели выраженной направленности профессионально-ценностных ориентаций; 33,8% имели направленность на себя; 15,4% – на деятельность; 12,3% – на ребенка. В 2018 году 22% первокурсников не имеют четкой направленности профессионально-ценностных ориентаций, 9% имеют направленность на себя, 4% – на деятельность.

В целом можно утверждать, что и у первокурсников 2004 года обучения, и у первокурсников 2018 года обучения профессионально-ценностные ориентации не были сформированы в плане направленности на педагогические ценности. Для студентов 2018 года обучения не является значимой направленность ценностных ориентаций на ребенка, хотя 12,3 % первокурсников 2004 года обучения отметили ее как значимую.

Результаты исследования эмоционально-ценностного отношения к педагогическим ценностям показывают, что студенты 2018 года в основном имеют принимающий тип отношения к гуманистическим ценностям – 68%, активный позитивный тип отношения имеют 27% первокурсников, а 5% – нейтральный тип отношения.

В 2004 году преобладал нейтральный тип отношения (36,9% студентов), принимающий тип отношения имели 29,2% первокурсников, активный позитивный тип отношения – 12,3 % студентов, пассивный отрицающий тип отношения – 18,5% студентов, активно отрицающий тип отношения – 3,1%.

Заключительный этап исследования был направлен на определение типа мотивации овладения профессией. Полученные данные показывают, что наиболее сильное влияние на первокурсников 2018 и 2004 годов обучения оказывают внутренние профессионально значимые мотивы и внешние положительные мотивы. Внешние отрицательные мотивы не отмечены как значимые.

В целом результаты исследования показывают, что различия в направленности ценных ориентаций студентов первого курса 2004 и 2018 годов обучения незначительны. В дальнейшем предполагается изучение профессионально-ценностных ориентаций студентов в динамике от курса к курсу в процессе их обучения в вузе.

Библиографический список

1. Педагогическая аксиология: монография / Г.И.Чижакова [и др]. Красноярск: СибГТУ, 2008. 294 с.
2. Сидоренко О.А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса в процессе их подготовки в вузе. автореф. на соиск. уч. степени кандидата пед. наук. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004. 24 с.
3. Чижакова Г.И. Аксиологическая направленность современного образования// Психология обучения. №4. 2014. С. 4–23.

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИДЕЙ ПСИХОАНАЛИЗА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

ON THE POSSIBILITY OF APPLYING THE IDEAS OF PSYCHOANALYSIS IN MODERN PEDAGOGICAL PRACTICE

М.Ю. Бородин

M.Yu. Borodin

Научный руководитель **Е.В. Гордиенко**
Research advisor **E.V. Gordienko**

Психоанализ, детский возраст, педагогическая практика.

Предпринята попытка рассмотреть возможность использования идей глубинной психологии при анализе эмоциональных состояний детей в педагогической практике.

Psychoanalysis, children's age, pedagogical practice.

The article attempts to consider the possibility of using the ideas of deep psychology in analyzing the emotional states of children in pedagogical practice.

Появление в психологии психоанализа Зигмунда Фрейда стало историческим событием, которое коренным образом изменило представления о психике и личности человека, а также о развитии ребенка. Динамические теории, открыто заявившие о биологических влечениях и существовании сексуальности в человеческой природе, в начале XX века были встречены с возмущением со стороны консервативно настроенной общественности. Однако период неприятия теории психоанализа длился недолгое время, и вскоре нашлись сторонники и последователи З. Фрейда, что привело к распространению этих идей не только в психологии, но и в других областях научного знания, а также в обыденной жизни. Но понимание психоанализа у обывателей чаще всего сведено к узкому и не всегда точному представлению о нем, которое далеко от истины.

Определяя, что есть психоанализ, З. Фрейд указывал, что под ним одновременно скрываются: 1) способ исследования психических процессов, недоступных обычному пониманию; 2) метод лечения неврозов; 3) ряд возникших в результате этого психологических теорий [Змановская, 2011].

Но психоанализ распространялся не только на взрослых людей. Так, Анна Фрейд, Мелани Кляйн и др. применяли психоанализ при лечении детей.

Анализируя положения глубинной психологии, мы предположили, что если взрослый, взаимодействующий с ребенком, будет обращать должное внимание на такие мелочи, как описки, оговорки, рисунки и сновидения, детская фантазия, то он может достичь гораздо большего результата в понимании душевного состояния ребенка.

Мы обратились к работам А. Фрейд. Она писала, что оговорки, ошибочные действия, сновидения выражают подсознательные и бессознательные побуждения взрослых. У детей, кроме перечисленного, такие побуждения могут обнаруживаться через элементарные сновидения, а также мечты, грезы, которые предоставляют данные, касающиеся стадий либидозного развития [Фрейд, 2003].

Внешние проявления подсознания у взрослых и детей становятся еще более явными для аналитиков, когда внимание сосредоточено не только на подтексте и производных бессознательного, то есть на побуждениях, фантазиях, образах и так далее, но и на методах эго, препятствующих проявлению этих факторов в сознательном поведении. Хотя эти механизмы сами по себе являются автоматическими и бессознательными, их результаты достаточно явственны для наблюдателя. К ним относят вытеснение, проекции, сублимации и пр.

А. Фрейд считала, что по проявляемым качествам ребенка можно судить о его внутренней жизни. Многие поступки ребенка в результате анализа становятся понятными и могут быть выявлены те бессознательные моменты, которые лежат в их основе. Очевидность такого факта, как формирование реакции, побудила психологов собирать дополнительные сведения, которые имеют одинаково стабильные и неизменные связи со специфическими мотивами Ид и его производными. Так, исполнительность, чувство времени, чистоплотность и неагрессивность являются безошибочными указаниями пережитых, относящихся к прошлому конфликтов, в основе которых лежат анальные стремления. Можно отметить застенчивость и скромность, которые являются реактивными образованиями и как таковые сменяют предшествующие эксгибиционистские тенденции, а также поведение, описываемое обычно как шутовство, фиглярство, которое в анализе раскрывается как искаженная форма фаллического эксгибиционизма [там же].

Даже наблюдение за типичной игровой деятельностью детей предоставляет множество полезной информации. Рисование, конструирование, лепка, игры на воде и на песке – хорошо известные виды сублимации анальных и генитальных желаний. Когда ребенок разбирает игрушки с целью узнать, что внутри, это выдает сексуальное любопытство. Детские привычки питания значат для опытного наблюдателя больше, чем просто «фиксация на оральной фазе», которой приписывается большинство пристрастий в еде и наиболее ярким представителем которой является детское ожорство [там же].

Необходимо упомянуть и об одежде, еще одной области, которая может предоставить наблюдателю очень ценный материал. Вытеснение и сопротивление предстают как пренебрежение к материалу одежды. Чрезмерная сензитивность по отношению к плотному, жесткому, «колючему» материалу указывает на подавляемый кожный эротизм [там же].

Таким образом, разнообразные формы отношений и поведения детей, в том числе и вне анализа – дома, в школе, в компании сверстников или взрослых, являются, как было показано, почти неисчерпаемыми источниками наблюдения. Так как каждый перечисленный тип поведения генетически связан со специфическим инстинктивным побуждением, из которого он происходит, это дает возможность на основании результатов наблюдений за детским поведением делать непосредственные заключения об определенных скрытых от сознания отношениях и конфликтах, играющих важную роль.

Библиографический список

1. Змановская Е.В. Современный психоанализ: теория и практика. СПб., 2011.
2. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. СПб., 2003.
3. Фрейд З. Введение в психоанализ. СПб., 1999.

ЗНАЧЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

THE IMPORTANCE OF RESEARCH ACTIVITIES IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE

А.В. Бочаров

A.V. Bocharov

Научно-исследовательская деятельность, исследовательская компетенция.

Рассматриваются различные подходы к трактовке понятия «учебно-исследовательская деятельность», «учебно-исследовательская работа», «научно-исследовательская деятельность» и «научно-исследовательская работа» в рамках формирования исследовательской компетенции.

Research activities, research competence.

The article discusses various approaches to the interpretation of the concept of "educational and research activities", "educational and research work", "research activities" and "research work" in the framework of the formation of research competence.

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования подготовки бакалавра по направлению «Начальное образование» дана квалификационная характеристика выпускника. Согласно этому документу, специалист, получивший степень (квалификацию) бакалавра начального образования, должен быть готов решать среди прочих исследовательские задачи, такие как: использовать современные технологии сбора и обработки данных в соответствии с проблемой исследования в области естественных наук и образования.

За период обучения в педагогическом университете каждый студент самостоятельно выполняет ряд различных работ: доклады, рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы. Все эти виды работ помогают студентам овладеть современными методами поиска, обработки и использования информации, освоить некоторые методы научно-исследовательской деятельности.

С целью определения состава и структуры исследовательской деятельности бакалавров начального образования нами было проанализировано и конкретизировано содержание понятия «исследовательская деятельность» в контексте проблемы исследования.

В настоящее время в педагогической науке сформировались различные подходы к трактовке понятия «исследовательская деятельность студентов». Наряду с этим термином используются и такие термины, как «учебно-исследовательская деятельность студентов», «собственно-учебно-исследовательская работа студентов», «учебно-научная работа студентов» [Воронин В. В. и др., 2007; Богословский В.И., 1999; Демченкова Н.А., 2000].

Учитывая широкое применение близкородственных терминов, мы последовательно уточним содержание понятий «учебно-исследовательская деятельность» и «учебно-исследовательская работа»; «научно-исследовательская деятельность» и «научно-исследовательская работа».

В диссертационных исследованиях Т.А. Беспмятных [Беспмятных, 2002] и Т.П. Злыдневой [Злыднева, 2006] употребляется термин «исследовательская деятельность», но и не отвергается термин «исследовательская работа», используются оба понятия как синонимы. Мы считаем, что необходимо рассмотреть более подробно различия между терминами «работа» и «деятельность».

По мнению Н.С. Амелиной, учебно-исследовательская деятельность в системе высшего профессионального образования – это единство учебно-познавательной деятельности и исследовательской деятельности во всех видах учебного труда, в то время как учебно-исследовательская работа – лишь внешняя форма выражения этого единства,

Мы согласны с точкой зрения Н.С. Амелиной [Амелина, 1982], и вслед за ней считаем, что исследовательская деятельность – это вид деятельности по приобретению объективно и субъективно нового знания, в то время как исследовательская работа – это внешняя форма организации деятельности в рамках учебно-воспитательного процесса.

По мнению С.И. Архангельского [Архангельский, 1980], исследовательская деятельность включает в себя виды учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Учебно-исследовательская деятельность является обязательным составным компонентом учебно-воспитательного процесса, специально организуется преподавателями и направлена на активное включение студентов в познавательный процесс.

Исследовательская деятельность играет большую роль в развитии личности студента, в развитии его самостоятельности. Согласно мнению М.И. Махмутова, исследовательская деятельность – это самостоятельная познавательная деятельность учащихся, связанная с добыванием новых знаний, с раскрытием сущности новых для него понятий [Махмутов, 1972].

Обобщая существующие в педагогической науке точки зрения о сущности исследовательской деятельности, можно отметить несколько подходов к ее определению:

- это деятельность, в обязательном порядке включающая в себя самостоятельную работу исследовательского характера, направленную на получение нового знания;
- это деятельность, ориентированная на решение учебных проблем;
- это творческая деятельность, направленная на овладение методологией научного творчества, решение творческих задач и заданий.

Основу исследовательской деятельности составляют исследовательские компетенции, необходимые для выполнения заданий исследовательского характера.

Процесс формирования исследовательской компетенции включает три этапа. Первый этап подготовки к выполнению конкретной работы исследовательского

характера предполагает применение теоретических умений по планированию деятельности, ее выполнению, прогнозированию результатов.

На втором этапе непосредственного проведения исследовательской работы требуется применение умений не только теоретического, но и практического характера. К ним относятся умения применять, основные методы по изучению и исследованию объектов, умения применять существующие методики для конкретных целей исследований. На третьем, заключительном, этапе студентам необходимы умения по обработке полученных данных, анализу и интерпретации полученных результатов, а также умения представлять результаты исследовательской работы в виде отчета, реферата, доклада, презентации.

От овладения бакалаврами исследовательскими компетенциями зависит эффективность осуществления исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих: учеб. пособие / [В. В. Воронин и др.]; под общ. ред. А.А. Деркача; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во РАГС, 2007. 166 с.
2. Амелина Н.С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза: автореферат дис. ... к.п.н. Киев, 1982. 22 с.
3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
4. Беспаятных Т.А. Методика учебно-исследовательской работы учащихся при углубленном изучении общей биологии: дис. ... к.п.н. СПб.: 2002. 474 с.
5. Богословский В.И., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Организация и содержание научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов. Методическое пособие / Под ред. В.И. Богословского. СПб.: Изд-во СПб университета, 1999. 87 с.
6. Демченкова Н.А. Проблемно-поисковые задачи как средство формирования исследовательских умений будущего учителя в курсе методики преподавания математики в педвузе, дис. ... к.п.н., Тольятти, 2000. 203 с.
7. Злыднева Т.П. Организация исследовательской деятельности студентов университета в процессе профессиональной подготовки, дис. ... к.п.н., Магнитогорск, 2006. 204 с.
8. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Татарское книжное изд-во, 1972. 551 с.

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОМОЩИ ТЕХНИК АРТ-ТЕРАПИИ

CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUNGER STUDENTS BY USING TECHNIQUES OF ART THERAPY

А.И. Бугаева

A.I. Bugaeva

Научный руководитель **М.В. Сафонова**
Research advisor **M.V. Safonova**

Агрессивное поведение, младший школьный возраст, арт-терапия.

Рассматриваются результаты изучения агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, предлагается программа по коррекции агрессивного поведения.

Aggressive behavior, primary school age, art therapy.

The article discusses the results of the study of aggressive behavior of primary school children, a program to correct aggressive behavior.

Проблема агрессивного поведения – одна из самых значительных проблем современной психологии. Весомый вклад в изучение агрессивного поведения детей, развивающихся в норме, внесли исследования следующих авторов: Г.С. Абрамова (1997), А. Бандура (2000), С.А. Беличева(1999), И.В. Дубровина (1987), А.Е. Личко (1988), Л.М. Семенюк (1998), Р. Уолтерс (2000), Д.И. Фельдштейн (2001) и др. В настоящее время повышенный уровень агрессивности людей, а в особенности – детей, является одной из наиболее острых проблем не только для врачей, педагогов и психологов, но и для общества в целом. Агрессивность негативно сказывается на развитии личности и социализации подрастающего поколения в условиях современного общества.

Рассматривая проблему агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста, мы провели исследование на базе МБОУ СОШ № 98 г. Красноярска, в нем участвовали 44 младших школьника. В качестве диагностического инструментария использовались «Тест враждебности (тест Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной), «Фрейбургская анкета агрессивности» и графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус».

На основе анализа полученных в ходе констатирующего эксперимента данных мы можем сказать, что проявления агрессивного поведения у младших школьников представлены тремя уровнями: низким, средним и высоким. Среди младших школьников к низкому уровню проявления агрессивного поведения относятся 4,4 %, к среднему уровню относятся – 40,9%, к высокому – 54,5 %.

Для детей с низким уровнем проявления агрессивного поведения характерны такие виды агрессивного поведения, как вербальная агрессия, раздражение. Детям со средним уровнем проявления агрессивного поведения характерны такие его виды, как косвенная агрессия и негативизм. Детям с высоким уровнем проявления агрессивного поведения относят такие виды проявления, как физическая агрессия, обида и подозрительность.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, была выделена группа детей, нуждающаяся в формировании конструктивных моделей поведения, основанных на наличии навыков распознавания агрессивных эмоциональных переживаний и управлении соответствующими действиями.

На формирующем этапе исследования нами была разработана специальная программа, способствующая коррекции агрессивного поведения младших школьников. Целью предлагаемой программы занятий является коррекция агрессивного поведения младших школьников через устранение продуцирующих его причин.

С учетом специфики младшего школьного возраста и принципа системности в коррекции агрессивного поведения представляется очевидным, что оптимальной формой работы в данном случае будет серия групповых занятий тренингового характера с преобладанием приемов арт-терапии, специально смоделированных игровых ситуаций, дополненных психогимнастическими упражнениями и обязательной рефлексией.

Следующим этапом нашей работы было выделение основных этапов занятий, определение содержания каждого этапа и подбор соответствующих техник и упражнений. Любое занятие состоит из трех основных частей: вводная часть (разминка); основная часть (практическая); завершение.

Программа включает в себя несколько блоков.

Блок 1. «Поведение, принятое в обществе» — развитие и совершенствование поведенческой сферы детей. Цель: создать условия для формирования у детей адаптивного поведения. Задачи: помочь детям в понимании себя и окружающих людей; учить детей осознавать сущность ситуации общения; формировать навыки конструктивного взаимодействия; научить неагрессивной форме поведения. Для отреагирования эмоциональных состояний мы предлагаем использовать рисование на темы: «Когда я сержусь», «Когда я радуюсь», «Когда я счастлив» и т.д., упражнение «Рисунок моего имени»; для содействия формированию адаптивного поведения упражнение «Другая история», упражнение «Я рисую свой гнев», упражнение «Рецепт: как сделать ребенка агрессивным».

Блок 2. «Внутренний мир чувств и эмоций» — совершенствование эмоциональной сферы детей. Цели: формирование представления детей об эмоциональных состояниях, умение их различать и понимать, развитие способности к саморегуляции эмоций и настроения. Задачи: рассмотреть особенности проявления различных чувств и эмоций; обучать распознаванию и описанию своих чувств и чувств других людей. В этом блоке мы предлагаем включить такие арт-техники, как рисование для определения эмоций; работа с глиной (тесто, пласти-

лин) – для гармонизации эмоционального состояния, осознания внешнего образа агрессивности человека; работа с картинками для осознания ценности и уникальности внутреннего мира своих чувств и эмоций.

Блок 3. «Главное в нас самих» – развитие эмоционально-волевой сферы. Цели: развитие навыков самоуправления. Задачи: научить детей понимать себя; обучать детей навыкам самоуправления. В данном блоке можно использовать изотерапию (выполнить из проволоки фигурки в форме человека) для содействия формированию навыка самоуправления и сказкотерапию для обучения детей способам самоанализа.

Следующий этап нашей работы будет направлен на апробацию составленной программы, которая позволит отобрать более эффективные техники для коррекции агрессивного поведения.

Практическая значимость нашего исследования заключается в возможности использования его результатов в деятельности учителя и психолога в начальной школе.

Библиографический список

1. Заостровцева М.Н., Перешеина Н.В. Агрессивность дошкольников: Коррекция поведения. М.: ТЦ «Сфера», 2006.
2. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1997. 208 с.
3. Лебединский В.В., Никольский О.С., Баенская Е.Р. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990.
4. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П.Смирнова. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 154 с.
5. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие для педагогов и школьных психологов. Ч. 1–3. М.: Генезис, 1998.

ВЛИЯНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

INFLUENCE OF ART TECHNOLOGIES ON OVERCOMING UNEASINESS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS TAKING INTO ACCOUNT GENDER FEATURES

Н.И. Власова

N.I. Vlasova

Научный руководитель Л.А. Маковец
Research advisor L.A. Makovets

Тревожность, гендер, младшие школьники, арт-технологии, театрализация, рисование, лепка, активное воображение.

Рассматриваются понятия «тревожность» и «арт-технологии». Описываются возможности эффективного коррекционного воздействия с помощью арт-технологий на основе групповой работы.

Uneasiness, gender, younger school students, art technologies, staging, drawing, molding, active imagination.

In article concepts uneasiness and art technologies are considered. Possibilities of effective correctional influence by means of art technologies on the basis of group work are described.

Актуальность темы обусловлена тем, что в настоящее время увеличилось число тревожных младших школьников, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грядущей опасности. На уровень тревожности может оказывать влияние множество факторов, таких как характер, темперамент человека, отношения в семье и т.д, но несомненно весомыми являются гендерные особенности младших школьников. Факт влияния гендерных различий на уровень тревожности был подтвержден исследованием на базе гимназии № 16 г. Красноярска, которое проводилось с учениками 1 класса в количестве 26 человек в возрасте 7 лет. Респонденты были разделены по гендерным признакам на две группы, каждая из которых состояла из 13 человек.

Исследование показало, что для мальчиков характерно более выраженное проявление признаков тревожности, а для девочек данные признаки в большей степени закреплены во времени при неоднократном их проявлении.

Мы можем утверждать, что факт влияния гендера на уровень тревожности действительно существует, поэтому решение данной проблемы должно содержать те методы, средства и виды работ, которые будут учитывать гендерный

аспект. Существует множество способов снижения уровня тревожности – это могут быть различные упражнения, игры, занятия, а также арт-технологии, которые представляют собой методы, приемы, формы и средства различных видов искусства, применяемые не только с целью раскрытия и развития творческого потенциала личности обучающихся, но и для решения индивидуальных психологических проблем. Поэтому в основу программы занятий «По волнам волшебного океана», целью которой являлось снижение уровня тревожности, были положены именно методы арт-технологий.

Стоит отметить, что технологии, которые использовались при реализации программы, были разнообразны, например, погружение в театрализованное действие, где учащиеся примеряли на себя роли путешественников, торжественно надевали атрибутику, чтобы лучше вжиться в роль. Цель данной техники заключается в имитации поведения людей, которые успешно действует в подобных обстоятельствах, и таким образом учащиеся сами перестают испытывать трудности в ситуациях, с которыми раньше справляться не могли.

Следующими видом арт-технологий, применяемым в данной программе, была работа с активным воображением, целью которого являлось формирование позитивного мышления и осознание учащимися своих внутренних качеств через ассоциацию. Так, школьники выбирали себе псевдоним или животное (не обязательно существующее) и объясняли свой выбор, сделав комплимент. Вызывая определенные представления с помощью активного воображения и закрепляя их в символической форме, у учащихся происходят изменения его позиции по отношению к себе, другим людям и миру в целом.

Следующим методом являлось включение элементов музыки, таких как звуки горна, дудочки, шум волн, бой барабанов для расслабления, более глубокого погружения в упражнения.

Применялись и различные техники рисования: от традиционных (фломастерами, карандашами) до специфичных техник рисования пальцами, с учетом создания собственных красок. Использовалась также техника лепки из пластилина. Эти виды арт-технологий позволяли не только понять и выразить свои чувства, ощущения, но и развить позитивное мышление, выразить свои переживания на бумаге. Данные техники применялись при работе с чувством уверенности в себе у школьников и символическом избавлении от тревожности.

В свою очередь, применялось и воздействие на ученика с помощью сказок, непосредственно на этапах символического избавления от переживаний и при обучении контролировать себя в сложных ситуациях. Стоит отметить, что на занятиях использовалась пальчиковая кукла, которая помогала в ситуации эмоциональной закрытости участников, когда школьники начинали вести диалог именно с куклой, а не преподавателем или другими участниками.

Наблюдая за школьниками после проведенной работы, можно заметить, что арт-технологии положительно влияют на эмоциональное состояние участников, они становятся более уверенными в себе, открытыми, с интересом узнают и применяют новые знания.

Если говорить о девочках, то наиболее сильный эмоциональный отклик получили такие виды работ, как рисование, работа со сказками и музыкой. Это проявлялось в улучшении настроения, быстрой включенности в работу.

Мальчики же проявили больший интерес к таким видам деятельности, как театрализация, так, они быстро входили в предложенные им роли и старались как можно лучше ее сыграть. Стоит также отметить, что лепка в данной гендерной группе оказала большее влияние, чем рисование. Подводя итоги, можно сказать следующее. На возникновение тревожности влияет множество факторов: характер, темперамент ученика, его отношения в семье, а также гендерные особенности младших школьников. Для мальчиков характерно более выраженное проявление признаков тревожности, а для девочек данные признаки в большей степени закреплены во времени при неоднократном их проявлении. Наблюдение за школьниками после проведенной работы позволило выявить, что методы арт-технологий положительно влияют на эмоциональное состояние школьников. Мы можем наблюдать тенденцию различного эмоционального отклика групп мальчиков и девочек на включение того или иного вида технологий.

Таким образом, арт-технологии, несомненно, могут стать действенным способом преодоления тревожности младших школьников. Именно они имеют большой спектр форм, методов и средств для борьбы с данной проблемой.

Библиографический список

1. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб: Питер, 2002. 112 с.
2. Маковец Л.А. Арт-педагогика в современном образовании // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 6А. С. 36–45.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб: Речь, 2009. 176 с.

ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

STUDY OF GENDER IDENTITY OF ADOLESCENT ORPHANS

Ю.В. Гончарова

Yu.V. Goncharova

Научный руководитель **Е.В. Гордиенко**
Research advisor **E.V. Gordienko**

Гендерная идентичность, подростковый возраст, подростки, проживающие в условиях детского дома.

Рассматривается проблема гендерной идентичности в подростковом возрасте. Выявляется актуальный уровень развития гендерной идентичности у подростков, проживающих в семье и в условиях детского дома.

Gender identity, adolescence, adolescents living in an orphanage.

The article deals with the problem of gender identity in adolescence. The actual level of development of gender identity among teenagers living in the family and in the conditions of the orphanage is revealed.

Проблема гендерной идентичности в течение продолжительного периода является объектом междисциплинарного теоретического и эмпирического изучения зарубежных и отечественных ученых. Более остро стоит проблема становления гендерной идентичности у подростков, воспитывающихся в детском доме. Подтверждением служит мнение В.Л. Ситникова, который отмечает, что взаимоотношения в родительской семье, положительное отношение к ребенку со стороны родителей могут сформировать позитивный Я-образ и гендерную идентичность: отрицательное же отношение, напротив, может привести к низкому самоуважению, неадекватности Я-образа, несформированности гендерной идентичности [Синьковская, 2010, с. 88–89].

Понятие «гендерная идентичность» является родовидовым. В словаре русского языка С.И. Ожегова термин «идентичность» определяется как «вполне сходный, тождественный» [2, с.112]. Гендерная идентичность – это базовая структура социальной идентичности, которая характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризует [Славская, 1995, с. 109–126], [5, с. 256].

Становление гендерной идентичности начинается с самого рождения. Ярче всего проблемы ее формирования проявляются в период полового созревания. Перед подростком, который обрел способность к обобщению, возникает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, друге, мужчине или женщине и т.д. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать в будущее. Если подросток успешно справляется с задачей обретения гендерной идентичности, то у него появляется ощущение

ние того, кто он есть, где находится и куда идет [Абраменкова, 2003, с. 103–120]. В противном случае возникает путаница ролей или проявляется противоречивая и несформированная идентичность.

На основании теоретического обзора нами было спланировано и проведено исследование на базе КГКУ «Назаровский детский дом», МБОУ «СОШ №1» г. Назарово. Участие в нем принимали 40 детей подросткового возраста, из них 20 воспитанников детского дома (10 мальчиков и 10 девочек) и 20 детей, воспитывающихся в семье (10 мальчиков и 10 девочек).

Для выявления актуального уровня развития гендерной идентичности были использованы методики, направленные на изучение трех компонентов гендерной идентичности: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

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

1. Согласно полученным результатам в подгруппах девочек (1%) и мальчиков (5%), воспитывающихся в семье, а также в подгруппах девочек (3,36%) и мальчиков (10,1%), воспитывающихся в условиях детского дома, выявлен кризис гендерной идентичности.

2. Соответствие гендерным стереотипам характерно для подростков, воспитывающихся в семье. У девочек это связано с традиционными семейными стереотипами женщины и устойчивой идентификацией с матерью, а у мальчиков – с влиянием стереотипов гендерного поведения родителей. В группе подростков, воспитывающихся в семье, имеются сформированная позитивная гендерная идентичность, знание специфики полоролевого поведения.

3. Выявлены следующие подгруппы подростков в зависимости от типа гендерной идентичности: маскулинная (изомерный тип по Л.Г. Степановой) идентичность (женская подгруппа); андрогинная с тенденцией к маскулинности (преобладает процент респондентов мужского пола); андрогинная (преобладает процент представителей женского пола); андрогинная с тенденцией к фемининности (женская); недифференцированная (преобладает процент респондентов мужского пола).

4. Выявлен высокий процент респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в условиях детского дома (более 50%). Подростки данной группы переживают кризис гендерной идентичности, что сопровождается высоким уровнем выраженности нестабильности личности, обуславливает сложности в области межличностных отношений, в установлении доверительного общения, эмоциональной близости, адаптации личности к изменяющимся условиям. В обеих подгруппах подростков – воспитанников детского дома – обнаружен эмоционально-полярный тип гендерной идентичности, в подгруппе мальчиков – негативная идентичность, которая характеризует дезадаптивное состояние личности.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования доказано, что структура и содержание компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в детском доме, отличается от структуры и содержания компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в семье.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что гендерную идентичность сирот подросткового возраста необходимо развивать. Следующим этапом нашего исследования будет разработка программы групповых консультаций, предназначенных для развития гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в детском доме.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода // Вопросы психологии. 2003. №5. С. 103–120.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 10-е изд., стер. Москва: Советская энциклопедия, 1973. С. 112.
3. Синьковская И.Г., Ситников В.Л. Динамика гендерных ролей // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: материалы международной научно-практической конференции. Одесса, 2010. С. 88–89.
4. Славская А.Н. Интерпретация в российском менталитете и в психологической теории // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. К.А. Абульхановой-Славской [и др.], Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН. 1995. С. 109 – 126.
5. Словарь гендерных терминов / под редакцией А.А. Денисовой. Москва: Информация – XXI век, 2002. С. 256.

ОСОБЕННОСТИ ФРУСТРАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

FEATURES OF FRUSTRATION IN THE PRIMARY SCHOOL AGE

Д.Я. Гордиенко

D.Ya. Gordienko

Научный руководитель Н.А. Мосина
Research advisor O.N. Mosina

Фрустрация, стресс, агрессия, деятельность, разочарование, тревога, раздражение, отчаяние.

Обсуждаются пути взаимодействия взрослого и младшего школьника. Обосновывается потребность усиления внимания учителей, родителей к фрустрации в младшем школьном возрасте.

Frustration, stress, aggression, activity, disappointment, anxiety, irritation, despair.

The article discusses the ways of interaction between adult and Junior schoolchildren. The article substantiates the need to strengthen the attention of teachers and parents to frustration in primary school age.

В младшем школьном возрасте ребенок вступает в новую «социальную ситуацию развития», изменяется его место в системе социальных отношений, осваивается им новая социальная роль и новая для него деятельность – учебная. Эти изменения происходят на фоне сложных эмоциональных переживаний ребенка и могут вызывать у него состояние психологического затруднения, которое и порождает различные переживания, стрессы. В психологии психическое состояние в ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям называется фрустрацией. Считаем, что знание таких понятий, как особенности психологического состояния и преодоления фрустрации в младшем школьном возрасте, является сегодня актуальным и необходимым условием формирования профессиональной компетенции учителей и воспитателей.

Особенностями возникновения фрустрации занимались такие видные ученые, как Н.Д. Тарабрина [8], Ф.Е. Василюк [2], И.М. Никольская [7]. Данной тематики касались в своих работах видные исследователи Н.Д. Левитов [5], К. Левин [4], Р.С. Немов [6], Б.Г. Ананьев [1] и многие другие.

В переводе с латинского слово «фрустрация» обозначает «тщетное ожидание», «неудача», «обман», «расстройство задуманного».

Педагогический словарь под редакцией Г.М. Коджаспировой предлагает использовать термин «фрустрация» для обозначения состояния человека, которое выражается в характерных переживаниях, особом поведении, вызываемых непреодолимыми объективными трудностями, возникшими перед достижением цели или поставленной задачи. Это состояние не является патологией, но для человека создает множество проблем, связанных с адаптацией к окружению [3].

Фрустрация возникает в ситуации, которая воспринимается субъектом как угроза (потенциальная, реальная или совершившаяся) удовлетворению той или иной его потребности. Она проявляется в ряде эмоциональных процессов, таких как разочарование, тревога, раздражение и даже отчаяние.

В психологии выделены признаки фрустрирующей ситуации:

- а) наличие сильной мотивированности достичь цели;
- б) наличие преграды, препятствующей этому достижению.

Следовательно, фрустрация сопровождается в основном гаммой отрицательных эмоций: гневом, раздражением, чувством вины. Уровень фрустрации зависит:

- 1) от интенсивности фрустратора;
- 2) от состояния человека, попавшего в фрустрационную ситуацию;
- 3) от сложившихся при становлении личности устойчивых форм эмоционального реагирования на жизненные трудности.

Для воспитания адекватных реакций младшего школьника на возникающие ситуации в психологии предлагаются апробированные опытом приемы и правила организации общения с младшим школьником:

- необходимо научить ребенка адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды;
- не следует пытаться в процессе занятий с «трудными» детьми полностью ограждать ребенка от отрицательных переживаний. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие;
- чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции ребенка – это результат длительного сдерживания эмоций.

В современных условиях возможности школы как инструмента воспитания в действительности ограничены. Главная проблема заключается, на наш взгляд, в управлении образованием, в запредельной степени формализма на всех уровнях. Избежать фрустрации в таких условиях невозможно. Рано или поздно она настигает каждого. Здоровая реакция на фрустрацию – это попытка изменить ситуацию.

Таким образом, необходимость выявления и изучения всех факторов и условий, влияющих на фрустрационное состояние младшего школьника, значимость для личностного развития, способности конструктивного преодоления фрустраций, недостаточная научная и практическая разработанность проблемы особенностей фрустрации в младшем школьном возрасте в преодолении эмоциональных затруднений во фрустрирующих учебных ситуациях в современных условиях требуют дальнейшей разработки.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2-х т. М.: Педагогика, 1980. С. 128–267.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.

3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2003. С. 165.
4. Левин К. Поведение и развитие ребенка как функция от ситуации в целом. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С. 372–424.
5. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. № 6. С. 118–129.
6. Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 1.
7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
8. Тарабрина, Н.В. Экспериментально-психологическое и биохимическое исследование состояний фрустрации и эмоционального стресса при неврозах: дис. ... канд. психол. наук / Тарабрина Надежда Владимировна. Л., 1973. 129 с.

ГРУППОВЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

GROUP LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF REPRESENTATIONS ON FRIENDLY RELATIONS OF CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE

А.Н. Григорьева

A.N. Grigorieva

Научный руководитель **М.В. Сафонова**
Research advisor **M.V. Safonova**

Младший школьный возраст, представления о дружеских отношениях, групповые занятия. Рассматриваются результаты изучения представлений о дружеских отношениях детей младшего школьного возраста, предлагается программа по развитию представлений о дружеских отношениях.

Junior school age, the idea of friendly relations, group classes.

In article results of studying the ideas of friendly relations between children of primary school age and suggests a program for developing ideas about friendly relations.

Проблема дружеских отношений в педагогике и психологии является одной из тех, актуальность которой не утрачивается со временем. Опыт межличностных отношений с другими людьми, взрослыми или сверстниками является фундаментом для развития личности ребенка, становления его самосознания. Вопросы о специфических особенностях дружеских отношений, о механизмах их формирования и развития продолжают интересовать исследователей, т.к. в каждый отрезок исторического времени образы человеческих взаимоотношений изменяются.

Исследования дружбы младших школьников, как правило, обращены к описанию ее формальных характеристик – устойчивости, длительности (Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик и др.), описанию внешней стороны взаимодействия друзей и особенностей «концепции дружбы». Поскольку в основе способа построения школьниками дружеских отношений лежат представления о дружбе, мы считаем важным изучить представления современных младших школьников о дружеских отношениях.

Социальными представлениями занимались такие ученые как Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, С. Московичи и др. Дюркгейм утверждал, что социальная жизнь полностью состоит из представлений. По Московичи, социальные представления – это способность человека воспринимать, делать выводы, понимать, вспо-

минать, чтобы придавать смысл вещам и объяснять личностную ситуацию. Они являются основой взаимодействия: прежде чем вступать в общение с человеком или группой, индивид должен представить себе возможные связи, результаты взаимодействия. Выделяют три составляющих социального представления: «информация (сумма знаний об объекте); поле представления (включает все разнообразие его содержания, все его свойства, организованные в иерархическую систему; толкование новой информации); определенная установка, определяющая действия и высказывания относительно объекта представления».

В настоящее время существует относительно немного исследований социальных представлений о дружбе современных младших школьников, чьи отношения опосредованы социальными сетями, а общение выстраивается при помощи гаджетов. Поскольку мы изучаем социальные представления о дружбе, важно рассмотреть научные знания об этом виде отношений. В психологическом словаре дружба определяется как особая форма межличностных взаимодействий, которая характеризуется индивидуально-выборочными отношениями, взаимной привязанностью участников общения, усилением процессов аффилиации, высоким уровнем удовлетворенности контактами, взаимными ожиданиями положительных чувств.

Изучая представления о дружеских отношениях детей младшего школьного возраста, мы провели исследование на базе МБОУ СОШ № 98 г. Красноярск, в нем приняли участие 42 ребенка в возрасте 9–10 лет, из них 20 мальчиков и 22 девочки. Использовались анкета «Поговорим о дружбе», «Что важнее?», методика «Оценка способности к эмпатии» (И.М. Юсупов) и социометрия.

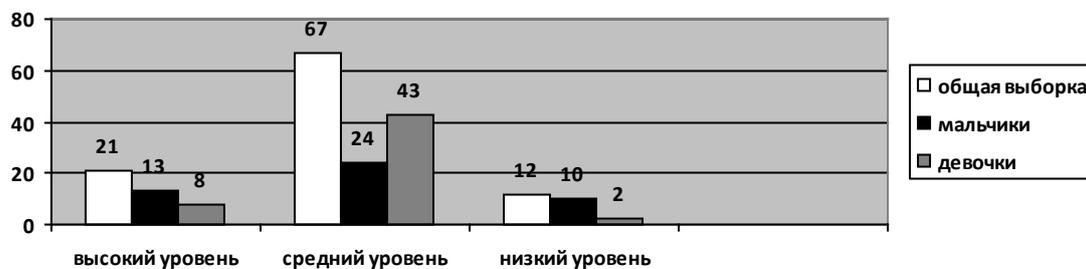


Рис. 1. Итоговый уровень развития представлений о дружбе у младших школьников (в %)

Дети с низким уровнем развития представлений о дружбе характеризуются слабой дифференцированностью понятия – выделяют всего 3–4 характеристики; не могут выстроить их в иерархическую систему, и в поведении это проявляется низким уровнем активности во взаимодействии, т. е. такие дети испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в большой компании, не понимают поведения и поступков других, конфликтны. Дети со средним уровнем развития представлений о дружбе способны дифференцировать понятие, но не могут выстроить характеристики в иерархическую систему, и в поведении это проявляется малой чувствительностью к нуждам и пробле-

мам окружающих, склонностью в межличностных отношениях судить о других людях по их поступкам. Общение строится в основном по деловому признаку. Дети с высоким уровнем развития представлений о дружбе способны дифференцировать понятие и способны выстраивать все его характеристики в иерархическую систему, и в поведении это проявляется в том, что они с неподдельным интересом относятся к людям. Они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты с окружающими и находят общий язык. Они заинтересованы в сверстнике и всегда окажут ему помощь.

Значительная часть современных младших школьников (67%) способна дифференцировать понятие, но не может выстроить его характеристики в иерархическую систему. В поведении это проявляется трудностями в установлении и поддержании дружеских отношений.

Полученные результаты являлись основой составления программы групповых занятий, целью которой стало развитие представлений о дружеских отношениях детей младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Вокабула. Энциклопедии, словари, справочники – онлайн. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.вокабула.рф/энциклопедии/бсэ/дружба>
2. Кон И.С. Дружба. Этико-психологический очерк. М.: Политиздат, 2013. 255 с.
3. Московичи С. От коллективных представлений – к социальным // Вопр. социологии. М., 2002. С. 83–96.
4. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. Том 16. №1. 1995.
5. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. Спб.: Издательский дом «Питер», 2016.

ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИДЕРСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

LEADERSHIP APPEARANCE IN THE YOUNG SCHOOL AGE

Ю.С. Дранишникова

Yu. S. Dranishnikova

Научный руководитель Е.М. Плеханова
Research advisor E.M. Plekhanova

Лидерство, лидерские качества, лидерская позиция, самооценка, мотивация, способность. Обсуждается проблема развития лидерских качеств в младшем школьном возрасте. Анализируются проблемы организации воспитательной деятельности в русле развития лидерства.

Leadership, the leadership, leadership position, self-esteem, motivation, ability. The article discusses the problem of development of leadership qualities of junior school age. The problems of the organization of educational activities in line with the development of leadership are analyzed.

Возникший еще в глубокой древности интерес к изучению проблемы лидерства остается актуальным и по сей день. Проблема лидерства интересует как зарубежных (Р. Кеттелл, К. Левин, Ф. Фидлер и др.), так и отечественных (Л.Р. Кричевский, Б.Д. Парыгин, Л.И. Уманский и др.) психологов и педагогов.

Н.И. Ильин, И.Г. Лукманова, А.Н. Немчин определяют лидерство как способность оказывать влияние на отдельные личности и группы, направляя их усилия на достижение целей.

Психологами отмечено, что лидерами становятся благодаря своим личным качествам, независимо от должности в служебной иерархии. Сущность лидерства состоит в том, что человек должен быть, прежде всего, воспринят членами своей группы [Большаков, 2001, с. 47].

Ученые выдвигают различные черты, характерные для лидера. В начале XX века американский социолог Э. Богардус перечислил качества, которыми должен обладать лидер. Среди них: чувство юмора, такт, умение предвидеть, умение нравиться людям, способность привлекать к себе внимание, готовность брать на себя ответственность. Однако чтобы стать хорошим лидером, недостаточно иметь эти качества от природы, их нужно постоянно развивать и совершенствовать [Вергилес, 2001, с. 25].

По мнению ученых, лидерские качества закладываются и развиваются в младшем школьном возрасте [Борисова, 2017]. Лидером в игре может стать ребенок, который пользуется популярностью. Лидерство, обнаруженное в этом возрасте, закладывает предпосылки к тому, чтобы эта способность развивалась и в средней школе [Кулагина, 2006, с. 98].

Е.И. Тихомирова пишет о подвижности лидерской позиции у ребенка и выделяет детей-лидеров со стабильной позицией лидера и переменной лидерской позицией. Дети со стабильной лидерской позицией умеют принимать решения самостоятельно. Дети с переменной лидерской позицией зависят от ситуации [Евтихов, 2012, с. 56].

Рассмотренные типы лидеров отличает личная инициатива в принятии решения встать во главе других. Это нечасто встречается у младших школьников, и причин тому несколько. Во-первых, ученики начальной школы очень сильно ориентированы на мнение педагога. Во-вторых, опережающая инициатива педагогов, боязнь отрицательной оценки со стороны окружающих, неумение реализовать задуманное гасят личную инициативу.

Здесь особенно остро стоит проблема подавления взрослыми инициативы школьника, постоянного ее корректирования и непринятия. Решение этой проблемы определяется двумя взаимозависимыми процессами: повышение профессионализма учителя и развитие лидерских способностей самих школьников [Евтихов, 2012, с. 56].

С целью выявления лидерства в младшем школьном возрасте было проведено опытно-экспериментальное исследование в 3 классе на базе МБОУ «Устиново-Копьевская СОШ». В эксперименте участвовали 19 обучающихся.

Для выявления лидерства важно исследовать такие стороны личности, как самооценка (Ф. Карделл, Е.И. Тихомиров), мотивация достижения цели (С. Кирпатрик, Э. Локк) и наличие лидерских качеств (Э. Богардус, Р. Стогдилл).

От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, отношение к успеху и неудачам. Самооценка влияет на эффективность деятельности человека, поэтому у лидера она должна быть адекватной. Мы использовали методику «Диагностика самооценки личности» Т.В. Дембо- С.Я. Рубинштейн. По итогам данной методики можно сделать выводы, что большая часть детей демонстрирует адекватный уровень самооценки – 53% (10 испытуемых).

Мотивационная направленность важна для лидера, так как это показатель самоотдачи, стремления к совершенствованию своих способностей, умения мотивировать других. На выявление мотивации достижения цели мы использовали методику Т. Элерса «Мотивация к успеху». Анализ исследования показал, что для младших школьников характерен средний уровень мотивации успеха – 74% (14 испытуемых).

Е. Жарикова, Е. Крушельницкий выделили способности, которыми должен обладать лидер – это настойчивость, терпеливость, инициативность, независимость, требовательность, самокритичность, решительность и надежность. Диагностика лидерских способностей подтвердила, что большая часть детей показала средний и низкий уровень лидерских способностей (47% (9 испытуемых); 53% (10 испытуемых)), тогда как с высоким уровнем лидерских способностей респондентов не было обнаружено.

Анализ эксперимента выявил достаточный потенциал детей младшего школьного возраста к лидерству. Однако развитие лидерства зависит от того, насколько

ко целесообразно будет организована работа учителя, наставника или воспитателя младших школьников.

Так, опрос, проведенный среди учителей начальных классов, показал отсутствие достаточных у них компетенций для организации воспитательной деятельности в классе. Так, большая часть учителей (70%) предпочитает участвовать в общешкольных мероприятиях, в то время как проведение социально значимых дел в своих классах (патриотические, экологические, социальные, трудовые дела и т.п.) 70% учителей не считают значимыми для себя.

Важно отметить, что сами учителя пишут о недостатке методической грамотности в вопросах организации воспитательной работы в классе, об отсутствии личной инициативы и в то же время о желании совершенствовать воспитательную работу в классе.

Ясно, что выходом в сложившейся ситуации может стать повышение уровня педагогической компетенции учителей в вопросах организации воспитательной деятельности внутри детского коллектива.

Библиографический список

1. Большаков В.Ю. Критерии, методы и методики лидерской одаренности в младшем школьном возрасте // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 47–53.
2. Борисова В.Д., Андросова М.И. Педагогические условия развития лидерских качеств детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 26. С. 6–9.
3. Вергилес Э.В. Теория лидерства. М.: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2001. 41 с.
4. Евтихов, О.В. Эффективное лидерство: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т., 2012. 132 с.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М.: Университет Российской академии образования, 2006. 175 с.

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ

PREVENTION OF BULLING AMONG JUNIOR SCHOOLBOYS IN THE PROCESS OF GROUP LESSONS

О.В. Злобина

O.V. Zlobina

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

Буллинг, феномен, младший школьник, сплоченность, коллектив, межличностное общение, навык сотрудничества.

Рассматривается история развития феномена буллинга. Освещены результаты выявления данного феномена в группе младших школьников, предлагается программа по формированию сплоченности коллектива младших школьников.

Bulling, phenomenon, junior school children, cohesion, collective, interpersonal communication, the skill of cooperation.

In the article the history of the bullying phenomenon is considered. Presented«s the results of this phenomenon in the groups of primary school, in the program is propose to form a cohesion of the junior school children.

Проблема школьной травли по-прежнему остается актуальной. Феномен буллинга – событие с долгой историей. К. Дьюкс одним из первых, в 1905 г., публикует работу, посвященную буллингу. К нему присоединились скандинавские ученые, систематически исследующие буллинг: Д. Олвеус, П.П. Хайнеман, А. Пикас, Е. Роланд. Позднее проблемой заинтересовались британские ученые – Т. Ортон, Д.А. Лэйн, Д.П. Таттум, Е. Мунт. В начале 1990-х гг. повышенное внимание агрессивному преследованию уделяется в США. Также исследованиями школьной травли занимались отечественные ученые И.С. Кон, И.Б. Ачитаева, О.Л. Глазман, В.Р. Петросянц в начале нынешнего века. Однако проблема остается малоисследованной. Общепринятым является определение буллинга, предложенное Д. Олвеусом: это систематическое, целенаправленное агрессивное поведение при условии неравенства участников ситуации по силе/ власти/ статусу.

Как говорилось ранее, необходимо выявлять проблемы буллинга в детском коллективе на ранних стадиях, поскольку травля приводит к неблагоприятным последствиям в жизни ребенка. В констатирующем эксперименте приняли участие 51 человек. Из них 29 девочек и 22 мальчика в возрасте 7–8 лет. Для выявления феномена буллинга был выбран опросник Д. Олвеуса, методика САН, проективная методика исследования личности «Дом – Дерево – Человек» и наблюдение. В двух классах выявлены случаи буллинга. В результате опроса два ребенка показали, что в их адрес осуществляется травля со стороны одноклассников.

На основе полученных результатов была составлена программа, целью которой является формирование сплоченности коллектива младших школьников. Следовательно, необходимо развивать способность к эффективной коммуникации, умения понимать чувства других людей, а также свое психическое состояние, формировать позитивную самооценку и отработать навыки общения в возможных конфликтных ситуациях.

Таблица

Тематическое планирование занятий для младших школьников

Этапы	Занятие	Задачи	Техники
1	2	3	4
Ориентировочный	1	1. Знакомство 2. Установление положительного эмоционального настроя в группе 3. Установление правил группы	Ритуал приветствия Упражнение «Волшебная кисть» Игра «Ветер дует» Игра «Комната» Ритуал прощания
	2	1. Закрепление знакомства 2. Создание атмосферы группового доверия и принятия 3. Формирование у школьников интереса к участию в групповой работе	Ритуал приветствия Игра «Смена ритмов» Упражнение «Путь доверия» Игра «Ручеек добрых слов» Игра «Заколдованная тропинка» Ритуал прощания
Развивающий	3	1. Формирование позитивной самооценки 2. Расширение представлений о своих сильных и слабых сторонах	Ритуал приветствия Игра-тест «Нарисуй себя» Упражнение «Я очень хороший» Игра «Мышеловка» Игра «Что я умею делать хорошего?» Ритуал прощания
	4	1. Развитие способности к эффективной коммуникации 2. Сформировать навыки сотрудничества 3. Обучение умению отстаивать свои позиции	Ритуал приветствия Упражнение «Позвони другу» Игра «На мостике» Упражнение «Рисунок на спине» Упражнение «Место под солнцем» Ритуал прощания
	5	1. Развитие умения понимать чувства других людей, а также свое психическое состояние 2. Узнать о способах выражения своих чувств по отношению к сверстнику	Ритуал приветствия Упражнение «Ощущения» Игра «Угадай эмоцию» Игра «Эмоция» Ритуал прощания
	6	1. Развить умения адекватного реагирования на действия окружающих 2. Развитие умений контроля над своими действиями	Ритуал приветствия Ролевая игра Игра «Покажи ситуацию» Ритуал прощания
	7	1. Расширить представление о способах преодоления конфликта 2. Отработка навыков в возможных конфликтных ситуациях	Ритуал приветствия Упражнение «Что делать, если...?» Упражнение «Ковер мира» Упражнение «Шутливое письмо» Ритуал прощания

1	2	3	4
	8	1. Формирование объективного отношения к людям 2. Развитие рефлексии	Ритуал приветствия Игра «Хорошо – плохо» Упражнение «Все у кого» Ритуал прощания
Закрепляющий	9	1. Диагностика достигнутых навыков 2. Отработка навыков и умений, сформированных в ходе занятий	Ритуал приветствия Упражнение «Люди становятся одиноки, если вместо мостов они возводят стены» Игра «Спустить пар» Упражнение «Прогноз погоды» Ритуал прощания
	10	1. Создание позитивного настроения и завершение работы	Ритуал приветствия Упражнение «Я к вам пишу..» Упражнение «Самый-самый» Упражнение «Карта желаемых чувств» Упражнение-релаксация «Порхание бабочки» Ритуал прощания

В первом блоке программы для достижения задач упражнения позволяют детям познакомиться друг с другом, так как знакомство – это начало успешных занятий. Упражнение «Путь доверия» поможет создать доверие внутри группы, которое необходимо для полноценного функционирования коллектива. Развивающий блок направлен на достижение позитивных изменений в личности детей. Так как одно из качеств жертвы буллинга – заниженная самооценка, необходимо повышать самооценку ребенка, исключать существование низкой оценки себя. Реализовать данную задачу поможет упражнение «Что я умею делать хорошего?». Также на встречах формируются навыки сотрудничества, что положительно влияет на результат деятельности, формирует группу как коллектив. Включены упражнения, в ходе которых отрабатываются навыки поведения в возможных конфликтных ситуациях, способы преодоления конфликта. В третьем блоке отрабатываются достигнутые навыки и умения, сформированные в ходе занятий. На завершение работы нами было подобрано упражнение «Карта желаемых чувств», в процессе которого создается список ситуаций и сопровождающих их эмоций, пережитых в ближайшее время.

Составленная программа может быть использована психологами и педагогами для формирования сплоченности коллектива детей младшего школьного возраста. Педагог и психолог по своему усмотрению может группировать упражнения или сочетать их, в зависимости от целей, которые он поставил, работая со школьниками по проблеме профилактики буллинга.

Библиографический список

1. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 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. С. 240–276.
4. Максимова А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх // Начальная школа плюс до и после. 2005. № 1. С. 3–7.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF SOCIAL ADAPTATION TO THE SCHOOL OFTEN SICK YOUNGER SCHOOLCHILDREN

С.С. Ильина

S.S. Ilina

Научный руководитель Н.А. Мосина
Research advisor O.N. Mosina

Социальная адаптация, социальный статус, эмоциональное благополучие, стресс, часто болеющий младший школьник, сюжетно-ролевая игра, дидактические игры.

Представлено теоретическое обоснование проблемы социальной адаптации часто болеющих младших школьников. На основе проведения экспериментальной работы нами выделены основные особенности социальной адаптации часто болеющих первоклассников.

Social adaptation, adaptability, social status, emotional well-being, stress, often ailing junior schoolchildren, story-role play, didactic games.

The article presents the theoretical substantiation of the problem of social adaptation of often ill primary schoolchildren. Based on the experimental work, we outlined the main features of the social adaptation of often ill first-graders.

Часто болеющие дети – это группа детей, выделяемая при диспансерном наблюдении, характеризующаяся более высоким, по сравнению со сверстниками, уровнем заболеваемости острыми респираторными инфекциями [Альбицкий, Баранов, 1986]. В медицине часто болеющим младшим школьником считается ребенок, который болеет 4 и более раз в год.

Причины частоты болезни младшего школьника могут быть разные. По мнению Ф.В. Бассина, болезнь как процесс зависит не только от внешних, но и от внутренних, субъективных моментов, от личности больного и от его эмоциональных переживаний [Бассин, 1971]. Следовательно, одним из факторов возникновения заболевания может быть наличие стрессовой ситуации, например, поступление ребенка в школу. Это связано с появлением нового статуса у ребенка, сменой ведущего типа деятельности, изменением распорядка дня. Естественно, что от состояния ребенка и его отношения к новым условиям среды будет зависеть, насколько легко он сможет адаптироваться к новой среде.

В нашем исследовании мы остановились на социальной адаптации часто болеющего младшего школьника.

Понятие «социальная адаптация» в психологии рассматривается как непрерывный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса [Божович, 2006].

В соответствии с теоретическим анализом психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации часто болеющих младших школьников нами был

исследован уровень социальной адаптации первоклассников. В исследовании приняли участие 79 детей младшего школьного возраста.

Анализируя анкеты родителей, было выявлено, что из 79 детей, принимающих участие в исследовании, статус часто «болеющий младший школьник» имеют 23 ученика, около 30%.

В качестве критериев, определяющих уровень социальной адаптации первоклассников, были определены следующие параметры: принятие ребенком нового социального статуса, эмоциональное благополучие и адаптивность, т. е. умение ученика контролировать свое поведение.

При качественном анализе результатов принятия нового статуса «Я школьник» мы выявили, что у часто болеющих детей преобладает низкий уровень адаптивности, в то время как у здоровых сверстников преобладает высокий уровень. Эмоциональное благополучие на высоком уровне испытывают только 13% часто болеющих первоклассников. Для часто болеющих детей характерно преобладание низкого уровня адаптивности, в отличие от их здоровых сверстников.

Таким образом, обобщив результаты констатирующего эксперимента, можно сказать, что большая часть часто болеющих детей имеет средний уровень адаптации к образовательному учреждению, в то время как большая часть их здоровых сверстников имеет высокий уровень адаптации.

Результаты исследования показали, что принятие социальной роли часто болеющими младшими школьниками может вызывать большие затруднения, если нет поддержки со стороны родителей и учителя. Следовательно, могут возникнуть трудности в усвоении учебного материала, поскольку дети несистематически посещают учебные занятия. Возможны проблемы во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, так как не всегда самооценка часто болеющего ребенка соответствует норме, что влечет неуверенность или неудовлетворенность собой.

Учитывая данные, полученные в экспериментальной работе, нами была разработана программа для успешного развития социальной адаптации часто болеющих младших школьников. Основной целью программы является создание условия для комфортного развития адаптивных качеств часто болеющих младших школьников.

В программу входят набор дидактических игр и организация ролевой игры. Дидактические игры направлены на формирование эмоционального комфорта в группе, развитие умения подстраиваться под измененные условия в классе (гибкость поведения), развитие умения договариваться с товарищами, формирование умения контролировать свои действия. Сюжетно-ролевые игры и игры по правилам подбирались с целью акцентировать внимание на умении младших школьников контролировать свое поведение, ограничивать импульсивность, договариваться с партнерами.

Каждое наше занятие начинается с приветствия. Оно помогает отойти от стереотипного поведения, снять телесные зажимы и создать атмосферу непринужденности.

Следующая часть занятия включает в себя соответствующие дидактические или ролевые игры и упражнения, которые будут способствовать развитию адаптивных качеств.

Заключительная часть занятия – это прощание. Дети подводят итог занятия, коллективно обсуждают игры и высказывают свои впечатления и эмоции. Важной особенностью на этапе прощания является рефлексия: получилось ли у меня действовать по правилам и получилось ли контролировать свое поведение в соответствии с правилами.

Таким образом, часто болеющие дети очень нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи, которую можно организовать по разработанной нами программе.

Библиографический список

1. Альбицкий В.Ю., Баранов А.А. Часто болеющие дети: клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления. Саратов: Радуга, 1986. 183 с.
2. Бассин Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 101–113.
3. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 260 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Педагогика, 2006.
5. Веселов Н.Г., Кузнецова Е.Ю., Ермакова Г.К., Яременко Н.Н. с соавт. Принципы организации и система оздоровления частоболеющих детей в условиях детских дошкольных учреждений. Л., 1990. 55 с.

ИДЕИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ФГОС

THE IDEAS OF V. A. SUKHOMLINSKY
OF THE PATRIOTIC UPBRINGING OF SCHOOLCHILDREN
IN THE CONDITIONS OF THE NEW GEF

Е.А. Кейль, С.А. Коваль

E.A. Keil, S.A. Koval

Научный руководитель С.А. Коваль
Research advisor S.A. Koval

Патриотизм, патриот, патриотическое воспитание, младшие школьники.

Подчеркивается значимость формирования патриотизма. Кроме того, представлены методы воспитания этого качества у младших школьников в условиях ФГОС второго поколения.

Patriotism, patriot, patriotic education, junior schoolchildren.

In this article, the significance of the formation of patriotism is noted. In addition, the methods of educating this quality among younger schoolchildren in the conditions of FSES of the second generation are presented.

На сегодняшний день одной из важнейших проблем человечества является патриотизм. Все меньше людей знают историю своего города или села, проявляют уважительное отношение к гражданам страны, гордятся своей Родиной, социальными и культурными достижениями России. Формировать патриотизм необходимо с самого детства.

Патриотическое воспитание XX века было бы неполным без работ В.А. Сухомлинского. В его произведениях «Воспитание советского патриотизма у школьников», «Рождение гражданина» содержится множество информации о том, как правильно воспитывать ребенка, как развивать в нем патриотические чувства. Рассмотрим методы формирования патриотического воспитания, предложенные В.А. Сухомлинским.

Деятельность и активность рассматриваются как основные черты патриотизма в педагогической системе В.А. Сухомлинского, но автор под патриотической деятельностью понимал деятельность, выполнение которой не обусловлено какой-то внешней необходимостью, а исходит из глубины души каждого человека и является потребностью для каждого. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что духовная деятельность должна быть связана с активными усилиями личности, которые необходимы для того, чтобы взгляды, убеждения, идеалы стали внутренними ценностями человека [Пушкарева И.А., 2012, с. 25].

Патриотическое воспитание в системе В.А. Сухомлинского осуществлялось при помощи выработки личного эмоционального отношения у школьника к различным явлениям окружающего мира. Примером может служить создание уголка красоты, путешествие в мир природы, посадка сада благодарности, праздник весеннего древонасаждения, комната сказок и т.д. [Пушкарева И.А., 2012, с. 24]. Несомненно, данные методы воспитания принесут плоды, и у детей постепенно будет формироваться патриотизм.

Патриотизм определяется в толковом словаре русского языка, составленном С.И. Ожеговым, как преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу [Ожегов С.И.].

В понимании В.А. Сухомлинского, патриотизм – это чувство, в котором органически переплетается любовь к малой родине с ее народом, природой, традициями и культурой и чувство любви и верности, уважения к своему государству, готовность служить своему Отечеству, и, если нужно, то отдать жизнь за него.

Как же учителю сформировать патриотизм у учеников начальной школы в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения? Программа воспитания и социализации обучающихся должна быть построена на основе базовых национальных ценностей российского общества, таких как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, традиционные религии России, искусство, природа, человечество, и направлена на развитие и воспитание компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, компетентного в духовных и культурных традициях многонационального народа России.

Для детей в возрасте от семи до десяти лет воспитание патриотизма должно осуществляться в виде игр во время посещений разных интересных мероприятий, соответствующих этой возрастной категории. В числе основных мероприятий, нацеленных на формирование патриотизма, находятся тематические классные часы, на которых учителю нужно рассказывать о символике России, края или населенного пункта. Необходимо проводить беседы, различные патриотические игры, творческие дела, праздничные встречи с ветеранами, интересные викторины, коллективные соревнования, посещение музеев, рассказывать об историческом прошлом родного края.

Патриотизм – это чувство, очень схожее с любовью, преданностью и ответственным отношением к своей Родине. Цель взрослых, воспитывающих ребенка, заключается в том, чтобы еще в раннем возрасте научить его быть привязанным к родным местам, проявлять ответственность в своих маленьких поступках, сопереживать ближним. Своим отношением к увиденному они покажут некий образец, истинный эталон гражданственности.

Библиографический список

1. Афанасьева Н.Е. Формирование патриотизма у младших школьников средствами народной педагогики // Современное образование – новому обществу XXI века: Материалы I Всероссийской распределенной научно-практической конференции с международным участием. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. С. 488.

2. Гребнев В.А. Ценностная ориентация обучающихся в процессе гражданско-патриотического воспитания // Молодежный научный поиск: Личность в изменяющихся условиях: сб. материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2011. С. 116.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [электронный ресурс]. URL: <http://slovarozhegova.ru>
4. Пушкарева И.А. Гуманистические идеи в системе патриотического воспитания В.А. Сухомлинского // Все для администратора школы. 2012. № 4. С. 23–26.
5. Тютюкова О.Н. Проблема воспитания гражданских и патриотических черт характера школьников // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы VII Международной научной конференции. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2011. С. 328.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М: Просвещение, 2010. С. 21–30.
7. Яковлева Н.Ф. Воспитание патриотизма и гражданственности у учащихся с умственной отсталостью в проектной деятельности // Актуальные проблемы непрерывного образования: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2007. С. 228.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

GENDER CHARACTERISTICS OF THE NON-VERBAL COMMUNICATION OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN

А.О. Козлова

A.O. Kozlova

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

Младший школьник, общение, невербальное общение.

Рассматриваются результаты изучения гендерных особенностей невербального общения младшего школьника, а также предлагается программа по развитию средств невербального общения.

Junior schoolchildren, communication, nonverbal communication.

The article examines the results of studying the gender characteristics of the non-verbal communication of the junior schoolchildren and also suggests a program for developing means of non-verbal communication.

Общение – одно из самых необходимых условий существования человеческого общества, сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Выделяется огромное количество его форм и видов. Общение может быть случайным, анонимным, обменом репликами в общественном транспорте или же душевным разговором с близким человеком.

Каждый из нас хотя бы раз в жизни занимался изучением языков. Мы изучаем родной язык, иностранный, кто-то изучает языки программирования. Но существует еще один общедоступный, международный и понятный язык, о котором до недавнего времени мало что знали – это язык жестов, мимики и телодвижений человека. Невербальное общение – это один из видов общения, который характеризуется отсутствием слов и использованием жестов, мимики, пантомимики, поз. Наиболее достоверную информацию человек выдает именно невербальной, так как язык жестов не поддается обману. Невербальные средства общения возникли еще задолго до появления разговорного языка. Однако научное изучение этого явления началось только в последние пятьдесят лет и особую популярность приобрело в 70-х годах.

Тема гендерной невербальной коммуникации младшего школьника является актуальной в настоящее время. Гендер – это социальный пол, определяющий поведение человека в обществе. В периоды жизни гендерные различия в разной мере проявляются в общении между людьми. В последнее время можно ча-

сто встретить детей, которые с большим усилием могут сформулировать свою мысль, но при этом они очень ярко ее могут выразить жестами, мимикой. Или наоборот: есть разговорчивые дети, но с монотонной речью без эмоций.

В своем исследовании мы изучали гендерные особенности развития невербального общения младшего школьника. В исследовании приняли участие ученики 2–4 классов в возрасте от 8 до 11 лет, всего 106 человек. В диагностический комплекс вошли опросник Сандры Бэм по изучению маскулинности-фемининности, методика «Умение понимать смысл невербального общения», экспертная оценка невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой.

В ходе исследования мы получили следующие результаты. Среди детей с категорией андрогинность 61% имеют уровень ниже среднего, 31% средний уровень и 8% – уровень выше среднего развития навыков невербального общения. Исходя из этого, можно сделать вывод, что для большей части детей данной категории более характерно практически полное отсутствие невербальных методов общения, непонимание и отсутствие реагирования на невербальные методы общения. Третья часть детей могут умеренно использовать и частично понимать невербальные методы общения. И только менее десятой части могут более активно использовать в общении методы невербальной коммуникации и более конкретно понимать суть этих методов.

В категории маскулинность также выражено три уровня развития невербального общения. Первый – это ниже среднего, что составляет 20%, средний уровень – 60% и уровень выше среднего – это 20%. Из этого можно сделать вывод, что большинство детей данной категории могут умеренно использовать невербальные методы общения и частично понимать и реагировать на невербальные методы общения. Одинаковый процент детей имеют уровень ниже среднего и выше среднего.

В категории фемининность выражено только два уровня: это уровень ниже среднего и средний. 57% детей имеют средний уровень, а 43% имеют уровень ниже среднего. То есть для детей данной категории характерно умеренное использование и частичное понимание невербальных методов общения или практически полное отсутствие и непонимание данных методов. Для них не характерно активное использование невербальных методов и их точное понимание и быстрое реагирование.

Наши результаты позволяют сделать вывод, что:

– дети с категорией андрогинность в большей части не понимают и не используют невербальные методы общения;

– дети с категорией фемининность умеренно используют и частично понимают невербальные методы общения, а у части детей наблюдается практически полное отсутствие и непонимание данных методов;

– дети с категорией маскулинность умеренно используют невербальные методы общения и частично понимают и реагируют на невербальные методы общения. Они лучше других категорий общаются при помощи невербальных методов общения. Дети этой категории используют данные методы умеренно и могут правильно интерпретировать, быстро и точно на них реагировать.

В настоящее время очень мало детей могут правильно интерпретировать невербальные методы общения и неправильно использовать их в собственной жизни, поэтому дальнейшая работа будет направлена на составление программы по развитию средств невербального общения при помощи игровых методов. Также необходимо учитывать гендерные особенности в том плане, что дети с категорией маскулинность более склонны к невербальному общению, чем дети с категорией фемининность, что будет являться основным положением при составлении программы.

Библиографический список

1. Лемяскина Н.А., Стернин И.А. Коммуникативное поведение младшего школьника. Воронеж, 2000.
2. Методика экспертной оценки невербальной коммуникации (А.М. Кузнецова) // [Электронный ресурс]. URL: <https://scibook.net/sotsialnaya-psihologiya-knigi/516-metodika-ekspertnoy-otsenki-verbalnoy-22474.html>. Дата обращения: 15.09.2017 г.
3. Парыгин Б.Д. Основа социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971.
4. Пашков Д. Исследование маскулинности-фемининности Сандры Бэм // [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2015/03/03/issledovanie-maskulinnosti-femininnosti-sandry-bem>. Дата обращения: 15.09.2017 г.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

FORMATION OF MOTIVES OF THE DOCTRINE OF YOUNGER SCHOOLBOYS, AS A PROBLEM OF MODERN SCHOOL

Н.А. Козлова

N.A. Kozlova

Научный руководитель Г.И. Чижакова
Research advisor G.I. Chizhakova

Мотивы учения, ценностные мотивы, ценностный мотив учения.

Обсуждается формирование мотивов учения младшего школьника в условиях начального образования. Обосновывается проблема формирования мотива учения осуществлением подхода к учебному предмету, понимания построения учебного предмета, наполненного личностным смыслом в образовании.

Motives of teaching, value motives, value motive of teaching

The article discusses the formation of motives for the teaching of a junior schoolchild in the conditions of primary education. The problem of the formation of the «motive of learning» through the educational subject and through filling with the personal meaning of education is substantiated.

Актуальность исследования формирования мотивации в младшем школьном возрасте определяется тем, что именно в период обучения ребенка в начальной школе, когда учебная деятельность является ведущей, важно создать предпосылки формирования мотивации учения и к концу обучения в начальной школе придать мотивации определенную форму, т. е. сделать ее устойчивым личностным образованием школьника. Учебно-познавательный мотив совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления. Складывается четко выраженный интерес к рациональной организации умственного труда, а также к анализу индивидуального в своей учебной деятельности, определению сильных и слабых сторон своей учебной работы.

Ценностный мотив учения обладает положительной направленностью.

Ценностные мотивы учения определяют направленность школьника на определенные стороны учебной работы, связанные с позитивным отношением ученика к ней (А.К. Маркова).

Ряд психологов учебный предмет рассматривают как составляющую культуры (В.П. Зинченко), как средство развития стремления школьника к гуманистическим ценностям в процессе деятельности и общения (А. Маслоу).

В рамках изучения учебного предмета традиционно решается задача научения школьника. Суть ценностного подхода к изучению учебного предмета,

по М.С. Кагану, заключается в том, что учебный предмет выступает как средство передачи ценностей в процессе образования. Знание при этом рассматривается как базовая ценность, так как оно в какой-то степени отражает идеальные устремления субъекта и поэтому является значимым для него. В этом случае ценностное знание является основой формирования мотивов учащихся.

Для нас значимым является то, что предлагаемые М.С. Каганом ценностные подходы к изучению учебных предметов, влияющие на формирование учебно-познавательных мотивов, заключаются в объединении знания с его ценностным осмыслением и формированием ценностных мотивов учения.

Важны самостоятельная постановка задач, их принятие, определение обучающих возможных вариантов решения, осуществление рефлексии, оценка эффективности обнаруженных способов решения для становления ценностных мотивов учения.

При этом учебный предмет становится пространством формирования ценностного отношения ребенка к изучаемому материалу, так как подобное построение учебного предмета предполагает диалоговую форму, изменяется характер общения, ученик становится активным его субъектом.

Если учебный предмет не осознается учеником как ценность, то его содержание не рассматривается им как источник собственного развития и не является, таким образом, основой формирования ценностных мотивов учения. Ценностный подход к изучению учебного предмета предлагает такое его построение, при котором возможно появление у ученика собственной цели деятельности; переориентацию процесса обучения с конечных результатов на сам процесс овладения учеником этими результатами, осознание им способов деятельности и значимости для себя самоизучения учебного предмета, в целом – процесса учения. При таком понимании построения учебного предмета возможен, с точки зрения Д.Г. Левитеса, триумф персонально значимого учения, наполненного личностным смыслом для каждого ученика. Анализ всей совокупности мотивов учения обнаружил, что многочисленные конкретные мотивы учения побуждают учебную деятельность школьников потому, что в них находят свое воплощение («кристаллизацию») некоторая более общая и глубокая потребность, специфичная для учащихся соответствующего возраста. Исходя из выше сказанного, возникает необходимость изучения сформированности мотивов учения младшего школьника. Мы остановились на методике изучения отношения к учебным предметам Г.Н. Казанцевой; методике «Тройные сравнения» для изучения мотивов учения Л.М. Фридман, А.Г. Пушкина, И.Я. Каплунович; методике «Направленность на приобретение знаний» Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой; методике «Направленность на отметку» Е.П. Курдюковой, Е.П. Ильина. Названные методики позволяют по совокупности полученных данных составить полное представление о сформированности мотивов учения младшего школьника в зависимости от их отношения к учебным предметам.

Библиографический список

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 156 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы. М.: Педагогика, 1972. 217 с.
4. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 108 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 512 с.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
7. Леонтьев А.А. Смысл как психологическое понятие // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. С. 56–66.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. 316 с.
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 40 с.
10. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 1983. 64 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
12. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. Пермь: ПГПИ, 1998. 90 с.
13. Чижакова Г.И. Ценность в образовании и образование как ценность. Издательство НИИ прикладных проблем образования при КГПУ. Красноярск, 1996. 339 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT FRIENDSHIP OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Е.А. Кузьмина

E.A. Kuzmina

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

Младший школьник, дружба, социальные представления, внеурочная деятельность, социализация, межличностные отношения, коммуникативные навыки общения.

Рассматриваются результаты изучения социальных представлений младших школьников о дружбе, предлагается программа по развитию дифференцированных социальных представлений во внеурочной деятельности.

Younger school child, friendship, social representations, extracurricular activity, socialization, interpersonal relationship, communication skills.

The article considers results of studying of social representation of younger school children about friendship, the program for development of differentiated social representations in extracurricular activity.

Во все времена дружба имела высокую моральную и социальную ценность. Несмотря на то, что с возрастом ценности у людей меняются, она всегда занимает одно из первых мест в жизни человека. Поскольку дружба является значимой формой взаимодействия людей в социуме, ее исследованием занимались такие ученые, как В.Н. Мясищев, В.А. Лосенков, И.С. Кон, Н.Н. Обозов, Л.Я. Гозман, Л.А. Гордон, А.В. Мудрик.

Понятие «дружба» в словаре «А.Я. Психология» трактуется следующим образом: «Дружба – вид устойчивых, индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующийся взаимной привязанностью их участников, усилением процессов аффилиации, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности» [3].

Период младшего школьного возраста является существенным для становления личности. От того, как ребенок начнет строить взаимоотношения со сверстниками, зависит его дальнейшая социализация, сам младший школьный возраст при этом является этапом становления коммуникативных навыков общения. Поэтому важно начать формировать правильное представление о дружбе у детей с малых лет.

В констатирующем эксперименте по изучению представлений младших школьников о дружбе на базе МАОУ Гимназия №5 г. Красноярска приняли уча-

стие 61 школьник в возрасте 7–8 лет, в том числе 32 мальчика и 29 девочек. Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик: метод экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова, проективное сочинение на тему «Что такое дружба?», анкета-опросник «Настоящий друг» А.С. Прутченкова, карта наблюдения.

По результатам констатирующего эксперимента мы пришли к выводу, что из-за нехватки опыта межличностных отношений представления учащихся о дружбе являются недостаточно полными. Дальнейшая работа была направлена на составление программы формирующего эксперимента, цель которого – развитие позитивного и дифференцированного социального представления о дружбе младших школьников в процессе внеурочной деятельности. Для этого необходимо расширять знания учащихся о дружбе, развивать их навыки сотрудничества и взаимопомощи, эмоциональную сферу, учить адекватно оценивать свои поступки и поступки других людей.

Мы выделили основные этапы занятий и определили задачи каждого этапа, определили содержание программы, а именно мероприятия, которые бы могли способствовать развитию позитивного дифференцированного социального представления о дружбе младших школьников.

Программа состоит из 14 мероприятий, рассчитанных на весь учебный год. Мероприятия распределены так, чтобы в среднем в месяц проводилось 1–2 мероприятия, чтобы они чередовались между собой различными формами внеурочной деятельности. Мероприятия включают творческую деятельность учащихся, психологические упражнения, игровые задания и представляют различные формы и виды внеурочной деятельности: конкурсы, тематические классные часы, выставки, разработка проекта и др.

Поскольку внеурочная деятельность выступает в качестве одного из основных компонентов социализации младших школьников, она представляет собой наиболее оптимальный вариант формирования социальных дифференцированных представлений о дружбе, друге и доброжелательном отношении между сверстниками в рамках учебного учреждения.

Таблица

**Программа внеурочной деятельности для учащихся первого класса
на 2017–2018 учебный год**

Этапы	Задачи	Мероприятие	Содержание
1	2	3	4
Подготовительный	1. Знакомство с участниками.	Тренинг «Знакомство. Круг дружбы»	Знакомство. Введение в тему. Создание положительного эмоционального климата в коллективе
	2. Создание благоприятного эмоционального фона в группе, раскрепощение группы. 3. Установление доверительной связи, сплочение группы. 4. Формирование у младших школьников интереса к участию в совместной работе	Тематический классный час «Поговорим о дружбе»	Раскрытие сущности понятий «дружба» и «друг». Обсуждение пословиц и поговорок о дружбе Составление цветка дружбы.

1	2	3	4
Практический	<p>1. Развитие эмоциональной сферы учащихся, способность к сопереживанию.</p> <p>2. Формирование дружелюбного отношения к окружающим людям и сверстникам.</p> <p>3. Знакомство с дружескими формами взаимодействия.</p> <p>4. Умение адекватно оценивать свои поступки и поступки других людей.</p> <p>5. Развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи.</p> <p>6. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей.</p> <p>7. Формирование нравственных качеств обучающихся: умение дружить, беречь дружбу</p>	Выставка для детей и родителей художественной литературы в библиотеке «Хочу научиться дружить»	Знакомство с книгами и произведениями о дружбе. Рекомендации родителям, какие книги следует приобретать
		Час полезных советов «Как научиться дружить. Законы дружбы»	Составление и оформление законов дружбы
		Консультация для родителей «О дружбе»	Советы родителям: как помочь ребенку научиться дружить. Индивидуальные беседы по интересующим вопросам
		Выставка рисунков «Портрет друга»	Изображение особенностей внешнего вида и настроения конкретного человека.
		Час нравственности на тему: «Добрые и злые поступки»	Классный час, посвященный воспитанию гуманных и доброжелательных чувств по отношению к другим людям. Знакомство со способами разрешения конфликтов.
		Игровой тренинг «Мы – дружные ребята»	Игровой тренинг, направленный на повышение сплоченности класса. Обсуждение сюжетных картинок. Составление плаката дружбы
Закрепляющий	<p>1. Закрепление представлений о дружбе, понимании причин поведения другого человека.</p> <p>2. Отработка навыков и умений, сформированных в ходе занятий.</p> <p>3. Создание позитивного настроения и завершение работы.</p>	Тематический классный час «Хорошо быть девочкой, хорошо быть мальчиком»	Классный час, посвященный воспитанию дружеских взаимоотношений между детьми противоположного пола
		Конкурс чтецов «Хоровод дружбы»	Соревновательное мероприятие по чтению вслух стихотворений российских поэтов

Разработанная программа, а также отдельные упражнения и элементы могут быть использованы психологами и педагогами, что будет способствовать формированию положительных дифференцированных представлений о дружбе, способов взаимодействия со сверстниками, оптимальных поведенческих и эмоциональных реакций в процессе общения.

Библиографический список

1. Альберони Ф. Дружба. М.: Прогресс, 2012. 521 с.
2. Кон И.С. Психология детской дружбы. М.: Знание, 2014. 91 с.
3. Психологический словарь. А.Я. Психология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://azps.ru/handbook/>
4. Шкуричева Н.А. Дружеские взаимоотношения младших школьников // Начальная школа. 2010. № 11. С. 6–8.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THEORETICAL BASES FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COURTS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

И.В. Ликай

I.V. Likai

Научный руководитель И.В. Дуда
Research advisor I.V. Duda

Коммуникативные УУД, инклюзивное образование, проектная деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Рассматриваются особенности инклюзивного образования в современной России и роль проектной деятельности в формировании коммуникативных УУД младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Communicative universal educational activities, inclusive education, project activities, children with disabilities.

The article considers the features of inclusive education in modern Russia and the role of project activity in the formation of communicative universal educational activities of younger schoolchildren in conditions of inclusive education.

Инклюзивное образование в современной России – это комплексный процесс, требующий дальнейшей разработки как на нормативно-правовом, так на научном и прикладном уровне. Инклюзия детей с ОВЗ требует скрупулезного построения коммуникативно-познавательной среды, направленной на развитие у детей с ограниченными возможностями здоровья умения общаться, взаимодействовать, жить в обществе.

Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. [Алехина, Зарецкий, 2010, с. 104–116].

Работа над проблемами формирования универсальных учебных действий у детей с проблемами обучения и здоровья в рамках требований ФГОС является актуальной для родителей, методистов, психологов, воспитателей и педагогов начальной школы. Содержание работы должно быть направлено на повышение теоретических знаний в области возрастной и специальной психологии, на развитие профессиональных умений, необходимых для обеспечения оптимальных условий детям с ограниченными возможностями здоровья.

Современная школа имеет целью обеспечить условия для эффективной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов. Обязательным условием инклюзивного образования в классе является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка, которая предполагает создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

«... Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации» [Медведев, 2010].

На современном этапе ФГОС НОО принципиально новым являются требования к образованию как институту социализации личности, так как приобщение детей к социальному опыту является важным для общества.

Образовательный проект рассматривается как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности [Ястребцева, 1992, с. 9].

Метод проектов как педагогическая технология – совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути [Полат, 2005, с. 67–78].

Формирование коммуникативных УУД у младших школьников инклюзивного обучения средствами проектной деятельности для детей с ОВЗ даст возможность расширить их взаимодействие со сверстниками, позволит им принимать участие в сложных и коллективных играх. Инклюзия подобных детей во время формирования коммуникативных УУД дает им возможность осваивать навыки взаимодействия в естественной среде, позволяет задействовать групповую деятельность.

Дети с нормативным развитием в инклюзивном обучении формируют лучше выраженные коммуникативные навыки и ведут себя более активно, чем в группах, состоящих только из нормативно развивающихся сверстников.

Для того, чтобы оценить уровень формирования коммуникативных универсальных учебных действий средствами проектной деятельности, учитель совместно с психологом подбирает адекватные методики диагностики. Анализ методик диагностики коммуникативных универсальных УУД показал, что нет единой системы диагностики.

Программа диагностики детей с ОВЗ должна предусматривать специальные условия изучения сформированности у них коммуникативных УУД. Указанные условия должны принимать во внимание потребности детей с ОВЗ через индивидуализацию и дифференциацию диагностического процесса.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М., 2010. С. 104–116.

2. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010. Электронная версия: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М: АСАДЕМА, 2005. С. 67–78.
4. Современная городская школьная медиатека (Модель технического оснащения и возможные формы организации работы): методические рекомендации / Ястребцева Е.Н. М., 1992. С. 9.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

РАБОТА СО СКАЗКОЙ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ КОНФЛИКТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ACTIVITIES WITH A FAIRY TALE AS A METHOD OF REDUCING THE LEVEL OF CONFLICT MANIFESTATIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILD

К.Ю. Марченко

K.Y. Marchenko

Научный руководитель Л.А. Маковец
Research advisor L.A. Makovets

Младшие школьники, конфликтные проявления, работа со сказкой.

Рассматривается проблема детских конфликтов. Освещены результаты выявления уровня конфликтных проявлений в группе младших школьников, предлагается групповая программа с элементами сказкотерапии для снижения уровня конфликтных ситуаций.

Younger schoolchildren, conflict manifestations, work with a fairy tale.

The article presents the problem of children's conflicts. The results of revealing the level of conflict occurrences in a group of younger schoolchildren are highlighted with recommendation concerning a group program with elements of fairy tale therapy to reduce the level of conflict manifestations.

В современном обществе особую остроту приобретает проблема детских конфликтов, так как именно в этот период жизни стабилизируются основные формы межличностного поведения. Причиной конфликта может стать возникшее недопонимание из-за недостаточной в этом возрасте регуляции собственного поведения.

Из психологического словаря под редакцией В.А. Левина, конфликт – это столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия, фиксируемых ими в жестокой форме [Левин, 2008].

Среди конфликтных проявлений можно выделить: ситуативную тревожность, неадекватную самооценку с тенденцией к завышенной или заниженной, вербальные и невербальные формы агрессии. Для дальнейшего изучения данной проблемы нами было проведено исследование, целью которого стало выявление актуального уровня конфликтных проявлений младших школьников.

Исследование проводилось в третьем классе в МБОУ СОШ № 1 в г. Заозерный. Участие в нем приняли 20 школьников в возрасте 9 – 10 лет.

Исследование показало, что общий уровень конфликтных проявлений младших школьников находится на высоком уровне. Так, 40% учащихся имеют высокий уровень, 35 % средний уровень и лишь 25 % учащихся имеют низкий уровень конфликтных проявлений. Было выявлено, что учащиеся с неадекватной са-

мооценкой, с тенденцией к завышению чаще всего склонны к конфликтному поведению, помимо этого, этим школьникам свойственно агрессивное поведение, в конфликте они выбирают стратегию «соревнования». Также анализ результатов показал, что младшие школьники, которые избегают конфликтов, обладают заниженной самооценкой, этим учащимся свойственна ситуативная тревожность, в конфликтных ситуациях они прибегают к стратегии «приспособление» или «компромисс».

Поэтому с целью снижения уровня конфликтности была составлена программа групповых занятий на основе сказкотерапии.

В профессиональной деятельности к сказкам обращались многие психологи (Э. Берн, Э. Фромм, Э. Юнг, Л.Д. Лебедева). В настоящее время многие исследователи обозначают сказкотерапию как самостоятельный метод работы. Сказкотерапия – это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность [Берн, 2013]. Понимание и проживание определенных ситуаций через сказку позволяет учащимся распознать и обозначить собственные переживания, понять смысл и важность каждого из них. Сказка может позволить младшему школьнику увидеть и понять жизненные проблемы, а сказкотерапия – найти решение данных проблем. Важным является то, что, воспринимая информацию, младшим школьникам свойственно не только выделять группу ощущений и объединять их в целостный образ, но и осмысливать этот образ, понимать его, привлекая для этого прошлый опыт. Именно сказка передает информацию на языке образов и транслирует глубокий смысл общечеловеческих ценностей [Каяшева, 2012]. Кроме того, в процессе выполнения заданий на занятиях может проводиться работа по сплочению коллектива, эффективному межличностному общению, что поможет учащимся при выборе стратегии поведения в конфликтной ситуации.

На групповых занятиях младшие школьники выполняли как индивидуальные, так и групповые задания, также были определены правила, которых учащиеся придерживались на занятиях.

Занятия проходят по определенному плану, мы приняли во внимание структуру Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [Зинкевич-Евстигнеева, 2006]:

1. Приветствие;
2. Ритуал входа в сказку;
3. Повторение и расширение знаний;
4. Интеграция и связь с реальной жизнью;
5. Ритуал выхода из сказки.

Программа делится на определенные этапы, которых мы придерживались на протяжении всех занятий. На этапе знакомства были установлены правила работы, были обозначены тема и цель, с первого занятия учащиеся начинают работу со сказкой, пробуя дописать концовку и инсценировать ее. Помимо этого, на занятиях через рисунки и просмотр мультфильма происходит знакомство учащихся со стратегиями поведения в конфликте. Школьники сами пробуют проигрывать свои ситуации в парах и микрогруппах, инсценируя разные способы за-

вершения конфликта. На данном этапе занятий были использованы разнообразные методы арт-технологий: театрализованное действие, техники рисования, сказкатерапия. Учащиеся пробовали составить свой портрет и сопоставить себя с известными героями, определяли свои недостатки и достоинства через упражнение «Я – герой сказки». Герой, выбранный таким образом, точнее всего отразит «Я реальное» ребенка.

Для отработки умения работать в группе было использовано упражнение: «Сочиняем сказку», где учащиеся совместно с учителем составляли одну общую сказку. На этом этапе использовались расслабляющие техники дыхания, а также прочтение фрагментов сказок учителем и проигрывание конфликтных ситуаций с разным применением стратегий поведения и выходом из конфликтных ситуаций. В программу было включено упражнение «Сказка про меня», где учащиеся писали сказку о человеке, которого зовут так же, как его, опираясь на значение и звучание имени. Это упражнение дает учащимся уверенность в себе и снимает тревожность.

На занятиях мы использовали следующие сказки: Г.Х. Андерсен «Гадкий утенок», «Дюймовочка», «Дикие лебеди», сказка Шарля Перро «Золушка» и «Сказка о маленьком ежике». При прослушивании младшие школьники идентифицируют себя с героями сказок, происходит психологическое воздействие на ребенка.

На этапе закрепления учащимся предстояло показать, чему они научились на предыдущих занятиях. В микрогруппах совместно с учителем были созданы переплеты книг из подручных материалов, куда учащиеся записали свои памятки «Что нужно делать, чтобы не было конфликтов», а также сочинили свои собственные сказки, которые им предстояло инсценировать.

Помимо этого, на каждом занятии был использован ритуал подведения итогов «Сказочные дома». У каждого учащегося с первого занятия был лист бумаги с изображением дома, в окна которого после каждого занятия они клеивали «смайлы»: если занятие понравилось – улыбающееся личико, не понравилось – грустное. Данная рефлексия была рассчитана на весь курс коррекционных занятий.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что групповые занятия с элементами сказкотерапии – это действенный метод для снижения уровня конфликтных проявлений у младших школьников.

Библиографический список

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: ЭКСМО, 2013. 567 с.
2. Зинквич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 320 с.
3. Каяшева О.И. Библиотерапия и сказкотерапия в психологической практике: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Самара: Бахрах-М, 2012. 286 с.
4. Левин К. Психологический словарь. Национальная психологическая энциклопедия, 2008. 123 с.

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ У ЛЮДЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА РЕЧИ КИНОГЕРОЕВ)

SPEECH COMMUNICATION IN PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (BASED ON THE ANALYSIS OF VERBAL COMMUNICATION MOVIE STARS)

О.Ю. Москова, Г.Л. Гладиллина

O.Y. Moskova, G.L. Gladilina

Научный руководитель Г.Л. Гладиллина
Research advisor G.L. Gladilina

Аутизм, расстройство аутистического спектра, инклюзия и инклюзивное образование, коммуникация, речевое общение, вербальная информация.

Рассмотрено понятие «аутизм», выделены особенности речевой коммуникации людей с расстройством аутистического спектра на примере анализа речи киногероев в кинофильмах об аутизме.

Autism, autism spectrum disorder, inclusion and inclusive education, communication, speech communication, verbal information.

The article deals with the concept of "Autism", highlights the features of speech communication of people with autism spectrum disorder on the example of speech analysis movie stars in movies about autism.

В связи с широким распространением инклюзии в образовательной среде учителя массовых школ могут столкнуться с тем, что в их класс придет ребенок с расстройством аутистического спектра. Не зная особенностей таких детей, учитель столкнется с серьезными проблемами, связанными с установлением контакта и включением их в образовательный процесс.

В научной литературе аутизм обычно соотносят с нарушением коммуникации, способности к воображению и проявлению эмоций. По данным ВОЗ на 2010 год, 1% детей в мире рождается с этим диагнозом, причем ежегодный прирост составляет 13%. По данным на 2013 год, каждый 63 мальчик и каждая 86 девочка страдают аутизмом.

Широта диапазона проявлений РАС велика: от необычных способностей до тяжелой инвалидности. Дети, находящиеся на средней точке этой шкалы, оказываются чаще всего включенными в инклюзивные классы, поэтому изучение их особенностей является проблемой не только коррекционной, но и начальной школы.

Распространение аутизма в обществе в последнее время стало настолько массовым, что эта тема нашла отражение в искусстве, в частности, в киноискусстве. Наиболее значительными, на наш взгляд, фильмами об аутизме являются «Че-

ловек дождя» (1988, реж. Барри Левинсон), «Тэмпл Грандин» (2010, реж. Мик Джексон) и документальный фильм Любови Аркус «Антон тут рядом» (2012).

В произведениях киноискусства, где героями являются люди с аутизмом, реалистично показаны наиболее типичные черты этого расстройства, представлены самые яркие паттерны поведения.

Мы попытались проанализировать речевые возможности каждого из героев по следующей схеме: 1) способность понимать и выражать вербальную информацию; 2) способность понимать чувства других людей и выражать собственные эмоции.

Героиня биографического фильма «Тэмпл Грандин» – высокофункциональный аутист: она обладает необычными способностями (запоминает содержание страницы с одного взгляда), может передавать информацию о своем внутреннем мире с помощью слов. Однако ее речь не всегда соответствует коммуникативной ситуации: она «застревает» на услышанных когда-то фразах, которые почему-то привлекли ее внимание. Так, передавая тете содержание фильма, она повторяет одну и ту же фразу, услышанную в сериале про спецоперацию: «Ты хочешь, чтобы я открыл ворота?». Эта фраза наполняется новым смыслом, когда они подъезжают к реальным воротам, и служит толчком для рождения идеи о том, как усовершенствовать механизм их открывания. Таким образом, один и тот же речевой стереотип помогает обозначить разные ситуации, а может даже генерировать развитие мысли.

Тэмпл буквально понимает фразеологические выражения. В одном из эпизодов выражение «у нас встают с петухами» вызывает в ее сознании картину, как они с тетушкой сидят на воротах вместе с петухами. Она не хочет поступать в колледж, и только после замечания дяди «это будет настоящее чудо» (при этом ярко представляет Иисуса Христа, идущего по волнам) соглашается.

Свои чувства Тэмпл может выразить словами («мне грустно»), но не может соотнести их с мимикой, чтобы осознанно использовать ее для выражения эмоций. В одном из эпизодов по фотографиям Тэмпл тетя объясняет ей, какое выражение лица соответствует определенным эмоциям.

(В реальной жизни Тэмпл Грандин является американским профессором животноводства в Университете штата Колорадо, она – первый человек с аутизмом, который смог описать его).

Герой фильма «Человек дождя» Рэймонд также является высокофункциональным аутистом. Речь героя монотонна, изобилует множеством подробностей: «Это кабриолет «Бьюик» 60-го года, 8-цилиндровый мотор, выпущено всего 8095 экземпляров». Его монолог ни к кому не обращен и представляет собой набор стереотипных повторений реплик героев телепередач: «Они решают свои споры в нашем народном суде. В нашем народном суде? Да, в нашем народном суде». Речевые стереотипы свидетельствуют о внутреннем напряжении, состоянии страха или тревоги. Однако в некоторых случаях они являются и средством коммуникации. Например, вопросом: «Вы принимаете лекарства по назначению врача?» – он пытается выразить интерес к Сюзанне.

Героем документального фильма «Антон тут рядом» стал Антон Харитонов, низкофункциональный аутист. Антон умеет писать – так он может сообщить о том, что его беспокоит. Фильм начинается с рассказа о некоем мальчике-аутисте, написавшем сочинение о человеке, и ключевым словом в этом сочинении стало слово «терпение». Съёмочная группа нашла этого мальчика. Оказалось, что в его состоянии наступило резкое ухудшение. Длительное взаимодействие с ним в лагере «Онега» постепенно приводит к тому, что он проникается доверием к людям, которые дарят ему внимание. Он почти не говорит, а если и говорит, то тихо, нечленораздельно, отвечает вопросом на вопрос или небольшими однотипными предложениями (при рассматривании фотографий: «Антон белый тут сидит. Юля Фирсова тут сидит. Лида Фирсова тут сидит»). Мальчик способен испытывать эмоциональные состояния: счастья (у озера во время пребывания в лагере) или печали (когда ему сообщили об отъезде), и в некоторых случаях эмоции стимулируют его речевые реакции. Автор фильма Любовь Аркус (голос за кадром) говорит: «Антон понимает только язык любви и на меньшее не согласен».

Анализ речевой коммуникации персонажей, которые являются главными героями фильмов о людях, страдающих аутизмом, показал ее специфические особенности. Такие люди не могут выразить свои чувства, но это не означает, что они их не испытывают. Их речь не всегда обращена к собеседнику, коммуникативно может быть не связана с ситуацией общения, а выражать внутреннее состояние тревоги и страха. Она не является бессмысленной, хотя понять функцию речевого высказывания не всегда легко; тем не менее правильное истолкование коммуникативных сигналов помогает установить контакт, а это прямой путь к социализации и успешному общению. Изучение этих проблем поможет понять и правильно интерпретировать коммуникативные потребности аутичных детей в процессе инклюзивного образования и найти нужные стратегии в их реализации.

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ НАКАЗАНИЙ В ШКОЛЕ: ОТ ИСТОРИИ ДО НАШИХ ДНЕЙ

TO THE QUESTION OF THE USE OF PUNISHMENTS IN SCHOOL:
FROM HISTORY TO OUR DAYS

С.А. Реморенко

S.A. Remorenko

Научный руководитель Е.М. Плеханова
Research advisor E.M. Plekhanova

Наказания, школьные наказания, история педагогики.

Представлен исторический экскурс о понимании важной проблемы школьных наказаний. Рассмотрены разные точки зрения выдающихся ученых и педагогов. Раскрыто современное понимание проблемы школьных наказаний.

Punishment, school punishment, history of pedagogy.

The article presents a historical digression about the understanding of the important problem of school punishments. Different points of view of outstanding scientists and teachers are considered. A modern understanding of the problem of school punishments is revealed.

В обществе все чаще поднимаются вопросы о недопустимом поведении детей в школе, на уроках, о невозможности родителей воспитывать детей в строгости и уважении к старшему поколению, неспособности школы как-то повлиять на данную ситуацию. Принятый в 2011 году новый «Закон об образовании» лишь усугубил существующую проблему, разъяснив порядок применения дисциплинарных мер к учащимся и допустимости таких наказаний, как: имеют право забрать у ученика дневник и сделать в нем соответствующую запись о происшествии; доложить о проступке зам. директора учебного учреждения по учебно-воспитательной работе; доложить о проступке классному руководителю; пригрозить нерадивому ученику жалобой директору; могут вызвать родителей в школу. При этом допустимым сегодня считаются такие наказания, как: выговор; замечание; оставление после уроков. [Федеральный Закон «Об образовании», 2011].

Проблемой осмысления использования наказания в школе в истории педагогики занимались И. Герbart, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, П.Ф. Каптерев, Л.Ю. Гордин и др. При этом труды ученых полны самых противоречивых утверждений. Некоторые полагают, что следует чаще наказывать, а некоторые говорят, что в большинстве случаев нужно наказывать в крайне редких случаях.

На наш взгляд, причина расхождения во мнениях по данной проблеме заключается в отсутствии четкого понимания сути наказания как воспитательно-го средства.

Еще в цивилизациях Древнего Востока физическое наказание использовалось в качестве дидактического средства. В Египте телесное наказание применялось в школах часто, а понятие «учить» и «подвергнуть физическому наказанию» отмечалось одним иероглифом со знаком ударяющей руки. [Николаев Е.И., 2012, с.155]. Известность получил древнегреческий педагог Толий, который порол маленького Гомера. Своеобразные меры наказания применялись в еврейских школах во время Талмуда (II-I вв. до н.э.). В школах ставились семь скамеек, близость места нахождения ученика по отношению к педагогу соотносилась с его успехами. Жесткое отношение к воспитанникам прощалось, если педагог был успешным преподавателем.

В III–V вв. до н.э. телесные наказания сводятся до минимума. Разрабатывались подробные инструкции, ограничивающие процедуру наказаний, и педагоги, часто использующие битье, сами подвергались строгому взысканию [Ксенофонта Н.А., 2009, с. 271].

В средневековой европейской школе доминировали телесные наказания. Розга была неизменным спутником педагога, и владение ею было необходимым свидетельством профессиональной пригодности [Кравец В.П., 1996].

В арабской среде того же периода плетка также являлась неизменным атрибутом процесса обучения в аристократических и обычных школах. Халифы секли своих детей, правда, число ударов ограничивалось тремя. Не подвергались телесному наказанию дети до десяти лет, а педагогу запрещалось наказывать в гневе [Егоров, Лебедев, 1989].

Расцвет применения наказаний в школе приходится на XVIII–XIX вв. Так, в германской и английской школах они были разнообразны: палка, плеть, розга, оплеуха, занятия после обеда, стояние на коленях на горохе, на острой палке, надевание на голову колпака и тому подобное. В школах было особое должностное лицо для выполнения телесных наказаний. В Германии его называли «синий человек», и он носил маску [Богомолова, 2000].

Важно, что телесные наказания сохраняются и в современной Англии, и в некоторых штатах США, например, удар линейкой – официально дозволенный прием наказаний.

Обращаясь к трудам выдающихся мыслителей прошлого, находим, что Джон Локк выступал против телесных наказаний, считая, что «рабская дисциплина создает и рабский характер», но в случае упорного непослушания считал телесные наказания вполне допустимыми [Локк, 1988, с. 442].

Французский гуманист Жан-Жак Руссо выступал против суровой дисциплины и телесных наказаний, утверждая, что это подавляет личность. Однако если ученик не приготовил домашнее задание, то следствием этого проступка будет наказание в виде оставления в школе для выполнения этого задания [Руссо, 1981].

Немецкий педагог И.Ф. Герbart, рассматривая процессы воспитания, делил их на управление, обучение и нравственное воспитание. Именно в управлении Герbart считал допустимым применять наказания, в том числе телесные и такие, как: выгнать из класса, выгнать из школы, дома, лишить пищи и развлече-

ний, лишить свободы. Наказания, которые Гербарт относил к основным средствам управления, позволяющим подавить «дикую резвость» ребенка, поддерживать или «охранить дисциплину». В помощь наказаниям можно использовать угрозу, надзор, приказания и запрещения. Однако угрозой не всегда достигается нужный эффект, отмечает Гербарт, сильные характеры не ставят угрозу ни во что, а слабые натуры не проникаются угрозой и продолжают действовать, как им подсказывают желания. Поэтому угроза должна быть дополнена надзором [Гербарт, 1940, с. 210].

Обращаясь к отечественным мыслителям, видим следующее: М.В. Ломоносов в качестве наказаний предлагает применять выговоры и угрозы. Телесные наказания применялись и Ломоносовым, хотя он рекомендовал использовать их как исключительную меру, в некоторых случаях, не нанося этим вреда здоровью ребенка. Как альтернативу им, ученый предлагал применять убеждение и пример [Ломоносов, 1996, с. 475].

В.Н. Худяков трактовал наказание как метод педагогического воздействия, предупреждающий нежелательные действия, замедляющий их, активизирующий чувство вины перед собой и другими. Сущность наказания по Худякову – испытание ребенком чувства раскаяния, анализ своего поведения и соответствующие выводы [Худяков, 2009, с. 277].

К.Д. Ушинский утверждал, что если школа и семья рационально сформируют процесс обучения и воспитания детей, то не будет стоять вопрос о наказании и прочих мерах [Ушинский, 1952].

Похожие мысли о наказаниях мы находим в работах А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Л.Н. Толстого и других.

Традиционные наказания постепенно уходили из школы, говорит П.Ф. Каптерев. На смену им в школах вводился пласт «позорящих» наказаний, касающихся самолюбия. «Позорящие» наказания были многообразны и основывались на лишении, например, определенной части костюма (передник в женских школах, костюм другого цвета, в ослиных масках, в сажании за последнюю парту, в плохих отметках и т.д.) [Каптерев, 1957].

Первым педагогом, раскрывшим механизм действия этих воспитательных средств в системе организации воспитательного процесса, был А.С. Макаренко. Главный смысл наказания педагог находил в том, что оно должно разрешить и уничтожить отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов. «Наказание – очень трудная вещь; оно требует от воспитателя огромного такта и осторожности», – указывал А.С. Макаренко [Макаренко, 1981, с. 319]. Он полагал, что важно чаще поощрять, а наказывать лишь изредка.

Под воздействием теории свободного воспитания в первые годы работы советской школы наказания исключились из состава средств воздействия на ребенка. Они воспрещались такими документами, как: «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и Устав единой трудовой школы.

В советской школе среди видов педагогических наказаний выделялись: словесное, физическое, наказание изоляцией, наказание трудом, наказание лишении-

ем [Гмурман, 1962, с. 304]. При этом учителю предъявлялось требование сопровождать наказание анализом причин и условий, породивших его.

В.Е. Гмурман пишет, что наказание – это такой метод педагогического воздействия, который способствует разрешению конфликтов, является мерой воздействия против проступка; направлен на торможение нежелательных явлений в поведении детей; стимулирует наказанных на общественно полезную деятельность путем наложения дополнительных обязанностей либо лишения определенных прав или морального порицания [Гмурман, 1962, с. 304].

Ясно, что с помощью наказаний педагог добивается дисциплинированного и ответственного поведения ученика, и все труднее его избежать в школе.

Библиографический список

1. Богомолова М.И. Национальные образовательные системы в зарубежных странах и России. Казань, 2000.
2. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. I. М.: Учпедгиз, 1940. С. 210.
3. Гордин Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. М.: Педагогика, 1971. С. 200.
4. Гмурман В. Е. Поощрение и наказание в школе. М.: Книга, 1962. С. 304.
5. Каптерев П.Ф. О страхе и мужестве в первоначальном воспитании. СПб., 1957.
6. Ксенофонтова Н.А. Правитель и его подданные: социокультурная норма и ограничения единоличной власти. М., 2009. С. 271.
7. Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч.: в 3 т. Т. 3. М., 1988. С. 442.
8. Ломоносов М.В. Антология гуманной педагогики / сост. С.Ф. Егоров. М., 1996. С. 475.
9. Макаренко А.С. Книга для родителей. М.: Лениздат, 1981. С. 319.
10. Николаева Е.И. Кнут или пряник? Поощрение и наказание как методы воспитания ребенка. СПб.: Речь, 2012. С. 155.
11. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения. М., 1981.
12. Ушинский К.Д. Педагогические идеи. М.: Знание, 1971. С. 180.
13. Федеральный закон от 29.12.2011 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
14. Худяков В.Н. Теория и методика воспитания. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2009. С. 277.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

RELATIONSHIP OF PARENTAL RELATIONS AND PECULIARITIES OF INTERESTED RELATIONS OF A CHILD OF A YOUNG SCHOOL AGE

А.А. Сафонова

A.A. Safonova

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

Детско-родительские отношения, межличностные отношения детей, младший школьный возраст.

Рассматриваются результаты изучения детско-родительских отношений, межличностных отношений детей младшего школьного возраста, предлагается программа по улучшению межличностных отношений детей младшего школьного возраста в кругу сверстников.

Child-parent relationship, interpersonal relations of children, junior school age.

The article examines the results of studying child-parent relations, the interpersonal attitude of children of primary school age, and suggests a program to improve the interpersonal relations of primary school children in the circle of peers.

Младший школьный возраст является важным этапом личностного развития, периодом вхождения ребенка в новые социальные отношения. Изменение социальной ситуации развития, повышение груза ответственности ребенка и уровня требований к нему, предъявляемых со стороны взрослых, может способствовать обострению различного рода личностных дисфункций. В связи с этим особенно важной для ребенка становится поддержка значимых взрослых людей – родителей.

Изучение влияния семьи и семейных отношений на развитие личности ребенка отражено в работах отечественных психологов и психотерапевтов: В.М. Воловика, А.М. Захарова, И.М. Марковской, В.К. Мягер, Т.М. Мишиной, А.С. Спиваковской – и зарубежных исследователей А. Адлера, Н. Аккермана, С. Минухина, Ф. Райса, К. Роджерса, В. Сатир и др.

Особенности взаимоотношений родителя с ребенком могут стать не только основой формирования его личностных и поведенческих особенностей, но и фактором коррекции негативных эмоциональных состояний. В этом отношении приобретает значимость изучение стиля детско-родительских отношений в семье младшего школьника.

Изучая детско-родительские отношения и межличностные отношения младших школьников, мы провели исследование на базе МАОУ «Абанская средняя об-

щеобразовательная школа № 3», в котором приняли участие 38 младших школьников 2–3 классов и их родители. Комплекс диагностических методик включал: фильм-тест Рене Жиля, опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина, карту наблюдения Д. Стотта.

Корреляционный анализ по методу ранговой корреляции Спирмена показал, что при наличии родительского отношения «принятие» преобладают высокий и средний уровень благополучности ребенка в межличностных отношениях как со взрослыми, так и с детьми. При наличии родительского отношения «кооперация» у детей также отмечается преобладание среднего и высокого уровня благополучности межличностных отношений. У детей, чьи родители придерживаются типа отношения к ребенку «симбиоз», отмечаются средний и высокий уровни благополучности взаимоотношений со взрослыми, при этом средний и низкий уровни межличностных отношений – со сверстниками. В группе детей с родительским отношением «контроль» отмечается преобладание низкого уровня взаимоотношений со взрослыми, а также низкий уровень благополучности взаимоотношений со сверстниками.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, была выделена группа детей, нуждающаяся в улучшении межличностных отношений со сверстниками. На формирующем этапе исследования нами была разработана специальная программа, способствующая развитию межличностных отношений детей младшего школьного возраста в кругу сверстников.

Программа включает в себя несколько этапов.

1 этап. Изменение неадаптивных типов родительского отношения родителей (6 академических часов, 3 занятия).

2 этап. Освоение и закрепление новых способов взаимодействия в рамках детско-родительских отношений родителями и младшими школьниками (12 академических часов, 6 занятий).

3 этап. Развитие благополучных межличностных отношений младших школьников в кругу сверстников (10 академических часов, 5 занятий).

В ходе первого этапа работы родителям предоставляется возможность освоить новую информацию о возрастных психолого-педагогических особенностях развития детей младшего школьного возраста, о сущности и значении родительского отношения в рамках воспитательного процесса и детско-родительских отношений.

Второй этап работы, направленный на освоение и закрепление новых способов взаимодействия в рамках детско-родительских отношений родителями и младшими школьниками планируется к осуществлению благодаря реализации различных видов совместной деятельности. Так, родители и дети смогут осваивать различные виды и способы взаимодействия в процессе столкновения с задачами и проблемными ситуациями; совместно принимать решения и переходить к совместным действиям; находить точки соприкосновения во взглядах, осваивать умение находить компромиссы; участвовать в совместных подвижных играх и пр.

На третьем этапе планируется формировать у детей понимание важности общения в жизни и развивать навыки эффективного межличностного общения.

Таким образом, разработанная программа направлена на поэтапное, последовательное развитие межличностных отношений младших школьников в кругу сверстников за счет изменения характера родительского отношения в семейном окружении ребенка. Ожидается, что результатом реализации данной программы будет являться улучшение показателей межличностного взаимодействия младших школьников во взаимодействии со взрослыми, с членами семьи, а также со сверстниками.

Библиографический список

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов-на-Дону, 1998. 448 с.
2. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. М.: Инноватор, 1996. 278 с.
3. Богуславская З.М. Некоторые особенности общения родителей и детей в семье. // Психология: Респ. межвед. науч. сб. №. 10. С. 78–85.
4. Лисина М.И., Давыдова В.В. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни. Проблемы общей возрастной и педагогической психологии. М., 1978. 312 с.
5. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М.: Просвещение, 1977. 224 с.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ

INCREASING THE LEVEL OF FORMATION OF THE I-CONCEPT OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF GROUP SCHOOLS

Е.С. Смирнова

E.S. Smirnova

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

Я-концепция, «положительная» Я-концепция, компоненты Я-концепции, младшие школьники, групповые занятия, методики, результаты.

Представляется описание программы, направленной на повышение уровня сформированности Я-концепции школьников.

I-concept, "positive" I-concept, components of the I-concept, younger schoolchildren, group studies, methods, results.

The article description of the author's program aimed at raising the level of the I-concept of schoolchildren to "positive" is presented. The need for approbation of the program is grounded.

Существует множество факторов, влияющих на развитие личности: наследственность, окружающая среда, собственный опыт и т.д. Но психологи утверждают, что именно с детства закладываются определяющие ее черты, способные оказать влияние на всю оставшуюся жизнь; личность человека формируется на протяжении всей его жизни. Важную роль в этом процессе играет обучение в школе.

В психологии понятие «Я-концепции» рассматривается как система представлений индивида о самом себе, составляющими которой являются когнитивный, оценочный и поведенческий компоненты. Когнитивная составляющая – это те характеристики, которыми себя наделяет индивид: кто я? Индивид не только полагает, что обладает определенными характеристиками, но и определенным образом оценивает их – это оценочное звено Я-концепции: какой я? Поведенческий компонент Я-концепции проявляется в тех моделях и способах поведения человека, которые для себя он считает приемлемыми в той или иной ситуации: как мне себя вести?

Над проблемой развития «положительной» Я-концепции младшего школьника работали многие известные психологи и педагоги, такие как: И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Р. Бернс, Э. Эриксон и многие другие. Тем не менее актуальными являются задачи изучения особенностей сформированности Я-концепции у современных младших школьников и разработки мер по развитию «позитивной» Я-концепции обучающихся.

С целью выявления уровня сформированности Я-концепции младших школьников был реализован констатирующий эксперимент на основе теста М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», методик В.Г. Щур «Лесенка», А.И. Липкиной «Три оценки», а также наблюдения за поведением школьников. В эксперименте на базе МБОУ «Школа №8» г. Ачинска приняли участие ученики начальной школы, всего 41 человек – 20 девочек и 21 мальчик. Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы выделили общие проблемы: младшие школьники имеют узкий круг представлений о себе, не обладают адекватной самооценкой, не умеют регулировать поведение в зависимости от происходящей ситуации, вследствие чего обладают неуверенным поведением. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости развития всех компонентов Я-концепции у младших школьников, что стало целью разработанной программы.

На первом этапе мы определили цель и задачи. Цель программы – развитие у младших школьников положительной Я-концепции. Задачи: расширять представления младших школьников о себе; развивать положительную самооценку; формировать навыки уверенного поведения. Дополнительные задачи, реализуемые в программе: обучение школьников способам дифференцирования эмоций и их передачи; развитие коммуникативных навыков; формирование алгоритма выстраивания собственного поведения в различных ситуациях.

На втором этапе мы определили качественный и количественный состав участников эксперимента, временные рамки для проведения программы: ноябрь – декабрь 2017 года. Цикл состоял из 8 занятий по 45 минут, двух встреч в неделю с интервалом в 2–3 дня.

Следующим этапом было выделение основных этапов занятий, определение содержания каждого и подбор соответствующих упражнений. Программа представляет собой систему групповых занятий, которые включают элементы сказкотерапии, игровой метод, а также метод беседы. Она включает в себя три блока упражнений, направленных на формирование составляющих сфер Я-концепции, по 2–3 занятия в каждом: «Кто я?» (когнитивная сфера); «Какой я?» (эмоциональная сфера); «Уверен ли я?» (сфера поведения). Каждое занятие состоит из приветствия, практического этапа, рефлексии, прощания. Приветствие и прощание включают в себя вопросы о состоянии учеников и одно разминочное упражнение – символическое окончание занятия. Практический этап обычно посвящен теме занятия, включенного в определенный блок, и проводится в соответствии с программой. В основной части проводятся упражнения, включающие в себя беседу, рисование, элементы сказкотерапии, игры, рефлексии. Рефлексия по итогам занятий позволяет психологу выяснить, насколько сложно участникам было выполнять то или иное упражнение, а участникам, в свою очередь, проследить, насколько успешно они справились с поставленной задачей, освободиться от накопившихся эмоций и чувств.

В первом блоке «Кто Я?» для расширения знаний о себе, осознания своей уникальности, а также формирования навыка самоанализа было выбрано упражнение «Расскажи о друге». Для формирования процесса самораскрытия использовалось

упражнение «За что меня любит мама». Чтобы формировать навык самопознания у младших школьников, нами было выбрано упражнение «Никто не знает».

Во втором блоке «Какой Я?» для того, чтобы помочь ребенку увидеть свои положительные стороны, дать почувствовать, что его ценят и уважают, мы выбрали упражнение «Комплименты». Для формирования положительной самооценки младших школьников нами было выбрано упражнение «Скажи Мишке добрые слова». Для развития представления детей об эмоциональных состояниях выбрана сказка про Змея Горыныча, в ходе прослушивания которой дети учатся распознавать различные эмоции. Также было проведено упражнение «Маска», при выполнении которого дети старались передавать свои эмоции без слов.

В третьем блоке «Какой Я в поведении?» для формирования умения слушать других было выбрано упражнение «Расскажи обо мне». Для развития внимания и умения чувствовать и анализировать ситуацию мы выбрали упражнение «Прозорливость». Для развития поведенческой пластичности было выбрано упражнение «Подиум».

В целом, весь комплекс занятий позволил положительным образом повлиять на Я-концепцию обучающихся. Программа реализована, результаты формирующего эксперимента мы представим в отдельной статье.

Библиографический список

1. Понятие, значение и структура Я-концепции [Электронный ресурс]// URL<http://www.expertpsychology.ru/epsys-1060-1.html>
2. Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.
3. Я-концепция и концепция другого человека [Электронный ресурс]// URL<https://psi-gram.livejournal.com/33216.html>

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN THE LESSONS OF THE WORLD WITH THE HELP OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

М.В. Сурай, А.В. Бочаров

M.V. Surai, A.V. Bocharov

Научный руководитель А.В. Бочаров
Research advisor A.V. Bocharov

Коммуникативные УУД, младший школьник, работа в парах, работа в группах, метод номинальной групповой техники, мозговой штурм.

Представлены результаты проведения методик на выявление актуального уровня развития коммуникативных УУД. Рассмотрены технологии, способствующие развитию данного вида УУД.

Communicative universal educational actions, the younger schoolboy, work in pairs, work in groups, the method of nominal group technique, brainstorming.

The article presents the results of the techniques for identifying the actual level of development of communicative universal educational actions are Considered technologies that contribute to the development of this type of universal educational actions.

Известно, что к моменту поступления в школу уровень развития коммуникативных навыков у детей весьма различен, но при этом зачастую он далек от желаемого, а порой и необходимого для продуктивного и успешного обучения.

Именно поэтому разработчики государственных стандартов общего образования уделяют особое внимание этой стороне развития, считают ее одной из приоритетных, а не факультативных задач школьного образования [Алексеева Л.Л., 2009].

Разработчики ФГОС включили в него коммуникативные универсальные учебные действия, овладение которыми обеспечивает возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

В соответствии с теоретическим анализом научной литературы по проблеме развития речи младших школьников нами был выявлен актуальный уровень развития коммуникативных УУД у учеников начальной школы.

Наше исследование показало, что развитие коммуникативных УУД младшего школьника находится преимущественно на среднем и низком уровне. Это послужило причиной для разработки программы по развитию данного вида универсальных учебных действий. В программу включены базовые упражнения: работа в статичных парах и парах сменного состава, работа в статичных группах и группах сменного состава, метод номинальной групповой техники, мозговой штурм.

Всем известную работу в статичных парах мы разделили на этапы: самостоятельная работа, изложение своих мыслей, осмысление и, наконец, парная работа. То есть каждый ученик сначала самостоятельно отвечает на вопрос / решает задачу, затем ученики поочередно обмениваются мнениями. После того как дети послушали друг друга, им нужно проанализировать высказывание партнера, обдумать позицию товарища. В итоге происходит обсуждение, в ходе которого дети должны прийти к общему мнению / решению.

Мы предполагаем, что подобная поэтапная отработка является базой для становления коммуникативных УУД.

Только после того как каждый ученик освоил работу в статичных парах, учитель может вводить технологию «пары сменного состава». Данное упражнение отличается от предыдущего тем, что ученики сначала работают в статичной паре, а затем меняются местами и занимаются уже с новым партнером. В каждой паре ученики обязательно проходят все этапы работы в статичной паре, описанные выше. Переходы удобно осуществлять по схеме под названием «ручеек», в которой дети с одного варианта остаются на своих местах, а учащиеся с другого меняются местами в пределах своего ряда.

Аналогичным образом, по мере подготовки детей, учитель постепенно вводит работу в статичных группах и группах сменного состава.

Также малоизвестен среди учителей метод номинальной групповой техники. Он проходит следующим образом: все члены группы, собравшиеся для принятия решения, на начальном этапе излагают в письменном виде свои предложения самостоятельно и независимо от других. Затем каждый участник докладывает суть своего проекта; представленные варианты рассматриваются членами группы (без обсуждения и критики), и после этого каждый член группы в письменном виде представляет ранговые оценки рассмотренных идей. Проект, получивший высшую оценку, принимается за основу решения [Селевко, 2005]. Данный метод позволяет каждому ребенку раскрыть свой потенциал посредством создания собственного проекта. После выставления оценок и подсчета баллов ученики решают, какую идею взять из каждого проекта, таким образом, работа каждого учащегося будет принята во внимание при создании общего проекта.

Мы также считаем, что стоит обратить внимание на метод «мозгового штурма», представляющий собой поиск решения на основе перечисления наибольшего количества идей. Работа проводится в несколько этапов: подготовка, проведе-

ние штурма, оценка и отбор идей, проработка и развитие наиболее ценных идей. В подготовку входит подбор фактического материала. При проведении штурма дети поочередно высказывают свою позицию. Учитель, опираясь на демократический стиль общения, поощряя фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выступает как их соавтор [Селевко, 2005]. После того как ученики высказали максимальное количество идей, происходят отбор и проработка подходящих вариантов.

Две вышеописанные методики применяются как в статичных парах и группах, так и в парах и группах сменного состава.

Применение данных технологий будет эффективно при условии, что на каждом этапе учитель дает детям четкую инструкцию, контролирует процесс выполнения задания и поощряет не только результат работы, но и процесс взаимодействия учеников.

Библиографический список

1. Алексеева Л.Л., Анащенко С.В., Биболетова М.З. и др. Планируемые результаты начального общего образования; под ред. Г. С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2009. 120 с. (Стандарты второго поколения).
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

DIDACTIC GAMES AS THE DEVELOPMENT TOOL OF SKILLS OF COMMUNICATION AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS

А.А. Таскина

A.A. Taskina

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

Младший школьник, диалог, игровая деятельность, речь.

Рассматривается значимость игровой деятельности в развитии навыков общения. Освещены результаты констатирующего эксперимента, который проводился в группе младших школьников, предлагается программа по развитию навыков общения у младших школьников.

Junior school children, dialog, gaming, speech.

The article considers the importance of game activity in the development of communication skills. The results of the ascertaining experiment, which was conducted in a group of younger students, a program for the development of communication skills in younger students.

Развитие речи младшего школьника имеет первостепенное значение. Только развитая речь позволяет ребенку свободно общаться с окружающими людьми, «включает» его в активный процесс коммуникации. От того, насколько точно ребенок сможет выражать свои мысли, зависит эффективность процесса общения. Большое значение имеет и качество речи. Поэтому так важно создавать условия для развития речевой деятельности детей, для общения, для выражения своих мыслей.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования определил новые направления в организации речевого развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения его со сверстниками и взрослыми, тем активнее он развивается.

В исследовании на базе МБОУ СОШ №10 города Красноярск приняли участие 29 детей младшего школьного возраста. Для диагностики уровня развития навыков общения были использованы методики «Незавершенная сказка» (Г.А. Цукерман), «Совместная сортировка» (Г.А. Бурменская), анкета «Умение слушать».

Результаты показали, что большинство учащихся (72%) имеют средний уровень развития навыков общения, т. е. большинство обучающихся 3-го класса

способны строить монологические высказывания, но они могут быть достаточно краткими. Школьники затрудняются аргументировать свою позицию, задавать вопрос собеседнику, с трудом договариваются с товарищами, не всегда приходят к общему решению. Умеют слушать партнера, даже если чем-то недовольны, но иногда позволяет себе перебить собеседника, чтобы вставить своё «слово».

Одним из эффективных средств развития речи младших школьников являются дидактические игры, поскольку в играх ребенок активно действует, а не просто выполняет требования взрослого. В ходе игры развивается способность аргументировать свои утверждения. В процесс дидактических игр развитие мышления и речи осуществляется в неразрывной связи. Во время игры при общении, решении спорных вопросов речь детей активизируется. Игры способствуют неоднократному проговариванию фраз, словосочетаний, слов.

Дидактическая игра развивает речь детей: позволяет правильно выстроить диалог со своим сверстником. В нужный момент для того, чтобы доказать свою позицию или отстоять свое мнение, правильно подобрать аргументацию, чтобы сам процесс игры дал нужный результат, ребенок должен уметь слушать и слышать своего партнера. Все это – важные элементы в развитии навыков общения у младшего школьника. Также игры обеспечивают благоприятные условия для решения педагогических задач с учетом возможностей детей младшего школьного возраста. Для развития диалогической речи проводятся такие игры, где речевая активность детей занимает основное место.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента нашего исследования, мы создали программу, направленную на развитие умений выстроить диалог, слушать и слышать собеседника, аргументировать свои ответы. Программа представляет собой систему групповых внеклассных мероприятий, которые включают в себя дидактические игры. Форма проведения: групповые занятия один раз в неделю на классных часах.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводная часть (информационный блок), практический блок, завершение.

Вводная часть включает в себя вопросы о состоянии учеников и одно – два разминочных упражнения. Основная часть обычно посвящена играм, которые проводятся в соответствии с программой. В основной части проводятся не только упражнения, но и беседы. Специальные мероприятия по завершении занятия имеют целью символическое окончание занятия. Периодически нужно предлагать детям подвести итоги и оценить свой опыт, полученный в результате групповых занятий. Это могут быть вопросы: «Что вам запомнилось на сегодняшнем занятии?», «Было ли что-то, что вас удивило на занятии?» «Назовите что-то одно, что вам понравилось, и одно, что не понравилось на занятии». Завершение работы может быть вербальным, но может быть и чисто игровым. Эти упражнения не занимают много времени, дают возможность посмеяться, помогают внутренне закончить занятие. Кроме того, такое «обрамление» позволяет более выпукло воспринимать основную часть. Дети часто просят провести любимые игры.

Содержательно программа состоит из 6 занятий, которые делятся на группы:

1 – игры и упражнения на развитие умения сотрудничать (игры-ситуации, «История с продолжением», «Картонные башни», «Головомяч», «Сиамские близнецы», «Небоскреб»);

2 – игры и упражнения на развитие умения активно слушать («Учимся слушать»);

3 – игры и упражнения на развитие умения выстроить диалог (Игры-ситуации);

4 – игры и упражнения на развитие умения аргументировать свои ответы («Разгадывание друдлов», «Что я люблю – чего я не люблю»).

Составленная программа может быть использована психологами и педагогами для развития навыков общения у детей младшего школьного возраста. Педагог и психолог по своему усмотрению может группировать упражнения или сочетать их – в зависимости от целей, которые он поставил, работая со школьниками по данной проблеме.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2011. 236 с.
2. Григорьева М.В. Развитие коммуникативных умений // Начальная школа. 2014. № 11. С. 36.
3. Максимова А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх // Начальная школа плюс до и после. 2005. № 1. С. 3–7.
4. Панфилова А.П. Игротерапия общения. М.: Знание, 2013. С. 54.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT FAMILY AT YOUNG SCHOOLCHILDREN

И.В. Хаустова

I.V. Khoustova

Научный руководитель Е.М. Плеханова
Research advisor E.M. Plekhanova

Семья, представления, социальные представления, младшие школьники.

Раскрываются особенности социальных представлений о семье у младших школьников. Обсуждаются вопросы трансформации представлений ребенка об основных социальных функциях семьи.

Family, representations, social representations, younger schoolchildren.

The article reveals the features of social ideas about the family in younger schoolchildren. Discusses the transformation of the child's views on the main social functions of the family.

Семья является важнейшим институтом развития ребенка. Ученые считают, что для полноценного развития ребенка и формирования у него последующих представлений об окружающем мире очень важны именно представления о семье.

Изучение процесса формирования представлений школьников о семье отражено в ряде работ Э.К. Васильевой, Н.И. Демидовой, С.И. Голод, А.Г. Харчева. Выявлено, что этим представлениям свойственны неточность и фрагментарность, неустойчивость и изменчивость, а иногда просто несоответствие действительности, замена представлений выдумками и фантазиями.

В младшем школьном возрасте семья выступает в качестве группы, способной значительно повлиять на социальные представления ребёнка и заложить мощный фундамент для развития социальных представлений в дальнейшем.

Сегодня все чаще у детей отсутствуют четкие представления о понятиях «семья», «члены семьи», «семейные роли», «семейные традиции». Наблюдаются неточные знания истории своего семейного рода. В свою очередь в семьях не сформированы представления о положительных и отрицательных поступках членов семьи, о семейных ценностях, традициях. Часто между родителями нет согласованности в воспитательных воздействиях на ребенка. Сегодня все чаще можно констатировать тот факт, что семья перестает быть «домашним очагом». Подрастающее поколение все чаще недооценивает семейные ценности, а интерес к изучению и сохранению семейных обычаев и традиций неустойчив или вовсе отсутствует.

Все выше перечисленное находит отражение в социальных представлениях детей о семье, которые чаще всего они носят расплывчатый характер а многие дети не могут охарактеризовать значимость семьи в жизни человека [Мищенко, 1995, с. 134].

Все выше сказанное позволяет подчеркнуть актуальность изучения особенностей социальных представлений у младших школьников о семье. В связи с этим был проведен констатирующий срез, позволяющий при помощи проективных методик изучить социальные представления детей. Срез был проведен на базе школы № 163 г. Зеленогорска, в котором приняли участие 25 обучающихся в возрасте 7–8 лет.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что дети на предложение "Семья – это.." дали варианты ответов, которые условно можно разделить на две группы: перечисление членов семьи (брат, сестра, мама, папа, дед, баба, где есть дети) и ассоциации со словом семья (свет, большая жизнь для нас, радость, любовь, дружба, близкие, дом, родные).

Анализ ответов показал, что 32% (8 человек) в семью включают родителей, себя, братьев, сестер и себя. Большинство детей 68% (17 человек) показали непонимание определения «семья», описывая лишь свое эмоциональное состояние.

На неоконченное предложение "Семья нужна для того, чтобы..." дети дали варианты ответов, в которых раскрылись две функции семьи как социального института: воспитательная (учить, воспитывать, растить) и коммуникативная (заботиться, помогать, жить вместе, любить, радоваться, дружить, понимать). Анализ ответов показал, что большинство детей – 72% (18 человек) – считают основными функциями семьи заботу, помощь, проживание вместе, любовь, радость, дружбу, понимание. Тогда как 28% (7 человек) считают основной функцией семьи – воспитательную.

Нас заинтересовал вопрос о том, какую роль в семье ребенок отводит матери. Так, на предложение «Мама в семье...» младшие школьники дали ответы, характеризующие функции мамы: хозяйственно-бытовая (готовит еду, стирает и убирается) – 56% (14 человек); воспитательная (помогает) – 12% (3 человека) и экономическая функция (зарабатывает) – 32% (8 человек).

Трудно переоценить роль женщины-хозяйки дома. Однако понятно, что в поле социальных представлений детей о матери не входят такие понятия, как материнская любовь, забота, ласка, красота, спутница папы, гордость ребенка и пр.

Собственно недалеко в представлении детей стоит и отец. Так, ответы детей можно разделить на три группы по функциям. Первую – экономическую, «зарабатывание» денег – отметили 56% (14 детей). Хозяйственно-бытовую функцию (готовит, выносит мусор, занимается делами) выделяют – 24% (6 детей). Третья группа ответов подчеркнула то, что школьники не смогли определить функции отца в семье, ответив «спит, ничего не делает, сидит в компьютере» – 24% (6 человек).

Ясно, что современные родители в силу своей занятости часто перекладывают воспитание, обучение и развитие своих детей на общеобразовательные

учреждения. А ведь именно в совместной деятельности, в кругу семьи происходит полноценное развитие ребенка, что способствует установлению доверительных отношений между ее членами. Для расширения представлений детей о семье важны семейные традиции, совместный досуг, положительный пример распределения ролей в семье, функциональные обязанности главных членов семьи – матери и отца.

Совместно организованная деятельность по созданию семейного быта может способствовать расширению представлений о семье у младших школьников путем исследования истории семьи, анализа деятельности членов семьи в повседневной жизни, актуализации семейных традиций и праздников.

Библиографический список

1. Вербижок Г.В. Системный характер представлений о мире в гуманитарной науке и практике // Психологический журнал. 2013. С. 47.
2. Гордиенко Е.В. Концепция социальных представлений в контексте индивидуально-го сознания личности// Личность в изменяющихся условиях: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Красноярск, 26–27 апреля 2012 года / Е.В. Гордиенко (отв. ред.); ред. кол.: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2012. С. 8.
3. Жоделе Д. Социальное представление: феномены, концепт и теория// Социальная психология / Под ред. С. Московичи. М.: Форум, 2012. 112 с.
4. Мищенко В.А. Семейные ценности: механизмы формирования и продвижения. С. 134.

ОРГАНИЗАТОРСКИЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

THE ORGANIZING COMPETENCE OF THE YOUNGER

Л.В. Чикова, С.А. Митасова

L.V. Chikova, S.A. Mitasova

Научный руководитель С.А. Митасова
Research advisor S.A. Mitasova

Организаторские умения, организаторские способности, дополнительное образование, младшие подростки.

Предлагается теоретический анализ понятий «организаторские способности» и «организаторские умения» младших подростков, выявляется их различие. Также рассматриваются аспекты организаторских умений младших подростков в современной системе дополнительного образования.

Organizing competence, organizing abilities, children extended education, younger teenagers.

The article illuminates the theoretical analysis of the conception of organizing abilities and organizing competence of the younger teenagers, describes the aspects of organizing competence of the younger teenagers in the modern system of children extended education.

В современном меняющемся мире, в мире социальной нестабильности одним из условий становления личности подростка является самореализация. Но школьник не всегда четко представляет себе те сферы деятельности, где можно проявить себя [Мисуна, Митасова, 2017]. Дополнительное образование может стать для этого тем самым инструментом, который внесет упорядоченность, поможет создать условия для воспитания личности, характерологическими признаками которой являются высокая организованность, инициативность в принятии решений, умений работать в команде и управлять собственной жизнью и деятельностью других.

В специальной литературе понятия «организаторские способности» и «организаторские умения» употребляются и как синонимы, и как взаимосвязанные дефиниции. Актуальность данной статьи заключается в уточнении понятия «организаторские умения» младших подростков.

На наш взгляд, понятия «умение» и «способность» различаются. Умение – это освоенный обучающимся способ выполнения действия, подкрепленный имеющимися знаниями и навыками. Способность – более широкое понятие, которое включает в себя знания, умения, навыки, но не сводится только к ним. В одних исследованиях организаторские способности трактуются как индивидуально психологические особенности личности, овладением которыми является успешным условием жизнедеятельности человека [Уманский, 1967]. В других – как избирательная чувствительность к способам организации учащихся в группе [Кузьмина]. Выделяются характеристики людей, наделенных организаторскими способностями, среди которых: организаторские чутье, направленность, подготовленность, общительность, активность, глубина ума, волевые качества, склонность к организаторской деятельности, способность видеть перспективу

[Уманский, 1980]. С.В. Оськина под организаторскими умениями понимает общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности подростками во внеклассной работе, умения самоорганизации и целеполагания [Оськина, 2010, с. 38–39].

На основе выделенных учеными характеристик конкретизируем понятие «организаторские умения» младшего подростка – это освоенные способы быстро и эффективно применять имеющиеся знания на практике, работать с учетом имеющегося опыта и сложившейся ситуации. Организаторские умения, проявляющиеся в групповой деятельности, характеризуются когнитивным, коммуникативным и оценочным аспектами. К когнитивному аспекту относятся знания подростка о контроле своего поведения, планировании своей деятельности [Рабина, 2013; Фалеева, 2012]. Коммуникативный аспект организаторских умений предполагает отработанные способы воздействия на людей для выполнения поставленных задач, легко осваиваться в незнакомой компании, проявлять инициативу в нестандартной ситуации, отстаивать свое мнение и добиваться принятия своего решения [Воровщиков, 2006]. Оценочный аспект представляет собой способ выявлять глубокую временную перспективу, с выраженной дифференциацией, в которой доминирующими являются профессиональные, альтруистические и аутоцели.

Таким образом, организаторские умения младших подростков – это освоенные обучающимися способы выполнения действий, в которых выделяются когнитивный (знание о планировании и контроле своего поведения), коммуникативный (воздействие на себя и людей для выполнения целей), оценочный (выстраивание перспективы деятельности) аспекты.

Библиографический список

1. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент. М.: АПК и ППРО, 2006. 160 с.
2. Дмитриева Н.Ю., Малютина Т.В. Методика организации восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками (на примере картины И.И. Шишкина «Утро в сосновом бору») // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 16–21.
3. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. Л.: Ленинградский университет, 1961. 98 с.
4. Митасова С.А. Культовое искусство православной культуры: аксиологические основания. Красноярск: СФУ, 2010. 126 с.
5. Оськина С.В. Педагогические условия формирования организаторских умений у старших подростков в процессе школьного ученического коллектива: автореф. дис. ... к. пед. н. Тула, 2010. 25 с.
6. Оськина С.В. Школьное ученическое самоуправление. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2009. 100 с.
7. Рабина У.И. Критериально-диагностический инструментарий и оценка уровня самоорганизации во времени у студентов вуза // Вектор науки ТГУ. 2013. №4 (26). С. 276–279.
8. Уманский Л.И. Организаторские способности и их развитие: ученые записки. Курск: КПИ, 1967. Вып. 21. 160 с.
9. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьника. М.: Просвещение, 1980. 126 с.
10. Фалеева Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17883098_57959115.pdf

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МАНИПУЛЯТИВНОГО ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE PECULIARITIES OF MANIPULATIVE COMMUNICATION IN THE YEAR SCHOOLCHILDREN

Е.В. Шевченко

E.V. Shevchenko

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

Манипуляция, манипулятивные приемы, младшие школьники.

Описываются результаты исследования особенностей проявления манипулятивного общения младших школьников.

Manipulation, manipulative techniques, junior schoolchildren.

The article describes the results of the study of the peculiarities of manifestation of manipulative communication in younger schoolchildren.

Манипуляция нередко представляет собой предмет изучения в психологии, философии, социологии, лингвистике, политологии, маркетинге, журналистике. Исследованием проблемы манипуляции занимались Г.М. Андреева, Э. Берн, Е.Л. Волков, Е.Л. Доценко, С.А. Зеленский, Ф. Зимбардо, С.Г. Кара-Мурза, А.Н. Лебедев, Р. Чалдини, В.П. Шейнов, Г. Шиллер, Э. Шостром, П. Шульц и многие другие зарубежные и отечественные авторы.

Манипуляция – многоаспектное понятие, изучаемое с позиций различных подходов. Мы придерживаемся психологического понимания, согласно которому манипуляция представляет собой психологическое воздействие, направленное на неявное побуждение другого к совершению определенных манипулятором действий [Доценко, 1996, с. 59]. Манипуляция является одной из форм социального, межличностного общения, при котором один индивид стремится подчинить другого. Любой человек хоть раз в жизни оказывался в роли манипулятора и манипулируемого, которым управляли. Ребенок, с самого детства являясь наблюдателем манипуляций, направленных на него со стороны родителей, усваивает эти умения и впоследствии мастерски применяет их по отношению к родителям, родственникам, сверстникам. Но манипуляция является негативным компонентом взаимоотношения людей, она вызывает недоверие, недовольство у манипулируемых людей, там самым не способствуя эффективному общению.

С целью изучения особенностей проявления манипулятивного общения у младших школьников нами было проведено исследование на базе Орьевской СОШ п. Орье Красноярского края. Экспериментальную группу составили обучающиеся 1–4 классов в количестве 21 человека.

В диагностический комплекс вошли: методика измерения уровня макиавеллизма личности (мак-шкала Р. Кристи и Ф. Гейза) и шкала Банта для диагностики манипулятивного отношения, адаптированные под младший школьный возраст; методика «Склонность к воспроизведению негативных эмоциональных инграмм» (В.В. Бойко); тест для родителей «Насколько ваш ребенок склонен к манипулированию». Также нами были разработаны карты наблюдения за использованием младшими школьниками манипулятивных приемов в общении с родителями и с учителем. В основу карт были положены приемы манипулирования детьми учителями и родителями, выделенные В.П. Шейновым.

Полученные результаты позволяют сделать выводы о следующих социально-психологических особенностях детей данного возраста:

– младшие школьники имеют средний уровень развития манипулятивного общения. У обучающихся имеются черты личности, присущие макиавеллистам. Школьники считают возможным использование людей в личных целях, чтобы избежать негативных последствий. Также отмечается склонность к манипулированию окружающими. Ученики знают, как с помощью эмоций воздействовать на людей, и умеют использовать эмоции как средства манипулирования. Знают и используют манипулятивные приемы;

– дети в младшем школьном возрасте редко прибегают к манипулированию учителем. К основным приемам манипулирования учителем относятся «Довести учителя» и «Вызывающее поведение». Мы заметили, что мальчики чаще прибегают к манипулированию учителем, чем девочки. Кроме этого, были выявлены значительные различия в используемых манипулятивных приемах детьми разного пола. Так, только мальчики используют прием «Вызывающее поведение» (70% мальчиков), «Почему ему можно?» и «Угроза». К приему, свойственному только девочкам, относится прием «Какое чудесное платье». Приемы «Довести учителя», «Столкнуть лбами взрослых», «Мнимый больной», «Расскажите» используют чаще мальчики, чем девочки. А прием «Выпрашивание оценки» мальчики и девочки применяют одинаково часто. Таким образом, мальчики манипулируют явно, применяя агрессивные приемы, девочки же стараются манипулировать учителем с помощью скрытых приемов, представляя себя в таком свете, чтобы учитель думал о них хорошо;

– младшие школьники обладают средним и высоким уровнем манипулятивных отношений с родителями, при общении с которыми манипуляции школьников выступают защитной реакцией на манипулирование со стороны родителей. Школьники, показавшие высокий уровень манипуляции, используют такие приемы, как: «Ласковый теленочек» (100%), «Непонятливая ученица» (100%), «Как поступить?» (100%), «Вы меня не любите» (100%), «Диктатор» (66%), «Мнимый больной» (66%), «Сравнение» (66%), «А тебе слабо?» (66%), «Провокатор» (66%). У большинства учеников со средним уровнем манипулирования наблюдается использование следующих приемов: «Диктатор» (94%), «Ласковый теленочек» (88%), «Непонятливая ученица» (82%), «Почему сестре можно?» (65%), «Брата ты любишь больше» (53%).

Имеются и гендерные различия в использовании приемов манипуляции. И мальчикам, и девочкам почти в равной степени свойственны такие приемы: «Ласковый теленочек», «Диктатор», «Непонятливая ученица». Причем все девочки показали использование приема «Ласковый теленочек», у мальчиков этот прием используют 80%. Также к приемам, свойственным девочкам, можно отнести «Мнимый больной», «Сравнение», «Брата ты любишь больше». Отличительным приемом мальчиков является прием «Как поступить?».

Мальчики чаще прибегают к манипуляции. По всем методикам было выявлен более высокий уровень манипулирования у мальчиков по сравнению с девочками.

На основании проведенного исследования нами была разработана программа коррекции манипулятивного поведения младших школьников при помощи групповых занятий с элементами работы со сказкой. Данную программу мы представим в отдельной статье.

Библиографический список

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1996. 344 с.
2. Кузмишина Т.Л. Детские манипуляции во взаимодействии с родителями // ProblemyWczesneyEdukacji/Issuesinearlyeducation. 2013. Numer 2. № 21. С. 65–73.

ПРОБЛЕМА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE PROBLEM OF EXPRESSION OF THE SPEECH OF YOUNG SCHOOLBOYS

А.Н. Щербакова

A.N. Shcherbakova

Научный руководитель М.В. Басалаева
Research advisor M.V. Basalaeva

Выразительность речи, средства развития выразительности речи, критерии оценки выразительности речи, техника речи, интонация, лексические средства языка, младшие школьники.

Раскрывается проблема выразительности речи младших школьников. Авторами предложены критерии оценки интонационной и лексической стороны речи.

Expressiveness of speech, means of developing expression of speech, criteria for evaluating the expressiveness of speech, speech, intonation, lexical means of language, younger students.

The article reveals the problem of speech expressiveness of younger schoolchildren. The authors propose criteria for assessing the intonational and lexical aspects of speech.

Формирование культуры речи современного человека невозможно без компонента выразительности. Выразительность как эмоциональность – одна из важнейших задач современной школы. От того, насколько точно, грамотно, четко и интонационно целесообразно, в соответствии с речевой ситуацией учащийся умеет выражать свои мысли, зависит эффективность его общения с окружающими. Выразительное чтение играет огромную роль в образовании: оно способствует воспитанию читательской восприимчивости и нравственных качеств учащихся, развитию речи и творческих способностей обучающихся, поэтому одной из главных задач начального обучения является овладение младшими школьниками навыками выразительного чтения в соответствии с предъявляемыми требованиями ФГОС НОО и основной образовательной программой начального общего образования [6, с. 34].

Проблеме выразительности речи младших школьников посвящены труды лингвистов (Е.А Селивановой, В.И. Карасика, Н.В. Аниськиной и др.), психологов (А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Л. Спивак и др.), педагогов и методистов (М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, О.В. Кубасовой и др.) [Шевцов, Мельник, 2015, с. 826].

Определение сущности данного понятия носит дискуссионный характер и трактуется авторами по-разному. В нашем исследовании в качестве рабочего мы использовали понятие, предложенное Л.А. Горбушиной, которая под выразительной речью подразумевает речь, «в которой оптимально используются лекси-

ческие и интонационные языковые единицы как средства коммуникации» [Горбушина, Николаичева, 1983, с.57].

Анализ современной методической литературы показал, что развитие выразительности речи в начальной школе осуществляется с учетом трех направлений. Первое направление связано с интонационной правильностью воспроизведения высказывания и стихотворного текста (Н.М. Ильенко, А.В. Богданова и др). Это направление включает в себя работу с семантическими паузами и логическим ударением, а также проверку темпа и тембра речи учащихся. Второе направление – с использованием средств лексической выразительности речи (В.И. Казакова, В.И. Шпунтова и др.) в ходе работы школьники учатся выделять и употреблять изобразительно-выразительные средства (синонимы, антонимы, олицетворение, сравнение, гиперболола). Третье направление связано с техникой речи (С.Т. Никольская). Данное направление включает в себя упражнения для развития дыхания, дикции и орфоэпически правильного произношения.

Таким образом, нами были определены следующие критерии выразительности речи: интонационная правильность воспроизведения высказывания и стихотворного текста, использование средств лексической выразительности речи, техника речи.

Выделенные критерии легли в основу констатирующего эксперимента. Исследование выразительности речи было проведено на базе МБОУ «Гляденская СОШ», опытно-экспериментальная работа проводилась в третьих классах на протяжении 2016–2018 гг.

Для определения актуального уровня выразительности речи младших школьников учащимся были предложены задания, условно разделенные на три блока. Первый блок заданий был направлен на оценивание уровня выразительности речи по критерию интонационная правильность воспроизведения высказывания и стихотворного текста. Второй блок – использование средств лексической выразительности речи. Третий блок заданий был направлен на оценивание техники речи.

Для оценки уровня сформированности умений младших школьников по первому критерию (интонационная правильность воспроизведения высказывания и стихотворного текста) использовалась методика И.Ф. Павалаки «Исследование выразительности речи». Для оценки уровня сформированности умений младших школьников по второму критерию (использование средств лексической выразительности речи) использовалась методика В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М.Н. Едакова «Диагностика развития речи школьников». Для оценки уровня сформированности умений младших школьников по критерию техника речи использовалась методика Е.С. Зайцева, В.К. Шептунова «Тестовая методика обследования техники речи детей в возрасте 4–7 лет» [5; 4; 3].

Выделенные нами критерии выразительности речи для нашего исследования являются оптимальными. Исходя из всего вышесказанного, нами намечены пути разработки формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, который призван повысить уровень сформированности навыков выразительного чтения младших школьников.

Библиографический список

1. Волкова О.Н. Педагогическое речеведение: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 312 с.
2. Горбушина Л.А., Николаичева А.П. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
3. Зайцева Е.С., Шептунова В.К. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4–7 лет. СПб.: КАРО, 2012. 72 с.
4. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Едакова М.Н. Диагностика развития речи школьников: методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2007. 80 с.
5. Павалаки И.Ф. Темпо-ритмическая организация движений и речи дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. С. 47.
7. Шевцова А.В., Мельник Т.В. К проблеме развития выразительности речи младших школьников // Молодой ученый. 2015. № 12. С. 826–829.

Раздел 2.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОНИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE USE OF MNEMONIC EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF MUSICAL MEMORY OF YOUNGER STUDENTS

А.А. Медова, Ю.С. Арепьева

A.A. Medova, Y.S. Arepeva

Научный руководитель А.А. Мёдова
Research advisor A.A. Medova

Память, музыкальная память, младшие школьники, мнемонические упражнения.

Представлены особенности развития памяти младших школьников, понятие музыкальной памяти, мнемонические асинхронные упражнения как метод развития памяти, апробирование метода на практическом опыте и описание его эффективности.

Memory, musical memory, younger students, mnemonic exercises.

The article presents the peculiarities of the development of the memory of younger students, the concept of musical memory, mnemonic asynchronous exercises as a method of memory development, testing method on practical experience and description of its effectiveness.

В младшем школьном возрасте проблема запоминания актуальна, ведь ребенок только приходит в школу и перед ним ставится множество задач: запомнить правила поведения в школе, как правильно пишутся буквы, цифры, их последовательность и многое другое.

Память младшего школьника развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. В отличие от дошкольников, они уже способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. Как правило, они обладают хорошей механической памятью. С каждым годом все в большей степени обучение строится с опорой на произвольную память [Кулагина, 1997, с. 124].

Не каждый метод развития памяти применим к детям школьного возраста. Каждый день ребенок что-то открывает, усваивает для себя или закрепляет уже изученное разными путями. Один из них – музыка. Она, являясь универсальным языком человечества, уже с первых моментов жизни сопровождает ребенка, ведь

она доступна его пониманию, а значит, легко запоминается. Поэтому актуально развивать именно музыкальную память младшего школьника.

Музыкальной памятью называется «способность человека к запоминанию, сохранению (кратковременному и долговременному) в сознании и последующему воспроизведению музыкального материала» [Цыпин, 1984, с. 101]. Российский музыковед Г.М. Цыпин выражает мысль о том, что вместе с музыкальным слухом и чувством ритма музыкальная память образует одну из основных ведущих музыкальных способностей [там же].

Рассмотрев особенности развития памяти младших школьников, их интересы, способности и потребности, мы выявили критерии музыкальной памяти, которые необходимо развивать в этом возрасте. Нами были проведены констатирующий и формирующий эксперименты в Балахтинской СОШ №1. Количество испытуемых составило 40 обучающихся, 22 из которых – обучающиеся 3 «А» класса (экспериментальная группа), 18 – 3 «Б» (контрольная группа).

В разработанную программу включались мнемонические асинхронные упражнения, творческие задания и задания со смещением параметров музыкального языка.

Так как смысловая память младших школьников только начинает формироваться, то необходимо осваивать мнемонические приемы, т. е. рациональные способы запоминания. Мнемонические упражнения – это специально разработанные приемы и способы, облегчающие запоминание определенных типов информации. К ним относятся упражнения, связанные с ассоциациями, систематизацией, сокращением, вербализацией информации, представлением ее в другом виде, а также асинхронные упражнения, которые использовались в нашем эксперименте. Мнемонические упражнения являются универсальным способом для разминки мыслительных процессов перед запоминанием музыкального материала. Они могут применяться перед любым заданием, так как не требуют длительных временных затрат, и результат успеха или неудачи виден сразу. В случае успешного выполнения упражнений возникают положительные эмоции, повышаются мотивация и интерес к изучению материала.

Их многообразие позволяет выбрать именно то упражнение, которое наиболее подходит к предполагаемому изучаемому материалу. Например, перед запоминанием тембров различных инструментов можно использовать мнемоническое асинхронное упражнение «Музыкальные инструменты», при котором правой и левой рукой имитируется игра на разных группах инструментов. При изучении длительностей нот рекомендуется использовать упражнение «Амбидекстр»: учитель задает ноту, а ученики одновременно правой и левой рукой рисуют заданную ноту. Перед запоминанием ритмических рисунков полезно потренироваться по воспроизведению ритма, заданного учителем в асинхронном упражнении, например: «Пальчики»: одна рука соединяет пальцы по очереди с большим пальцем, начиная с мизинца, заканчивая указательным, другая рука – наоборот, начинает с указательного, заканчивает мизинцем, образуя колечки. Добавление ритма усложняет задание. Такие упражнения не только активизируют деятель-

ность психических процессов, но и развивают моторику пальцев, могут применяться во время физических минуток в школе перед письмом или в музыкальной школе перед исполнением мелодий на музыкальных инструментах.

Специальные асинхронные упражнения для тела, в особенности для рук, помогают стимулировать мозг, создавать новые нейронные связи. В таких условиях улучшается не только память, но и ускоряются все мыслительные процессы, интеллект выходит на новый уровень эффективности. Ученые пришли к выводу: для того, чтобы интеллект функционировал продуктивнее, в процессе работы или учебы нужно подключать свое тело, в особенности те части тела, которые в обычной жизни менее активны. Например, левая рука, если вы правша, и наоборот. Такая зарядка для мозга нужна точно так же, как певцам распевка и танцорам разминка перед концертом или соревнованиями [Додонова, 2017, с. 35–36].

Таким образом, опыт применения мнемонических асинхронных упражнений показал, что данный метод эффективен в развитии музыкальной памяти: повышается интерес к изучаемому материалу, акцентируется внимание, активизируется мыслительная деятельность, повышается концентрация при изучении и запоминании информации.

Библиографический список

1. Додонова Е.С. 100% память. 25 полезных методов запоминания за 10 тренировок. Москва: Издательство «Э», 2017. 192 с.
2. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 564 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие. Москва: Изд-во УРАО, 1997. 176 с.
4. Министерство науки и образования РФ. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357]. Москва, 2009. 41 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва, 1977. 334 с.
6. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. Москва, 1984. 176 с.

МЕТОДЫ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ПРАВОСЛАВНОГО ИСКУССТВА НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

METHODS OF MASTERING RUSSIAN ORTHODOX ART ON AFTER SCHOOL LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Н.В. Белоножкина, С.А. Митасова

N.V. Belonozhkina, S.A. Mitasova

Научный руководитель С.А. Митасова
Research advisor S.A. Mitasova

Педагогические методы, освоение, искусство, обучение, рассказ, беседа, экскурсия.

Исследуются методы освоения русского православного искусства на внеурочных занятиях в начальной школе. Рассматриваются особенности отдельных словесных методов обучения, которые будут способствовать освоению русского православного искусства как одной из частей российского культурного наследия.

Methods, mastering, art, education, story, conversation, excursion.

In the article discusses the methods of mastering Russian Orthodox art on after school lessons in primary school. Also the article consider features of certain verbal teaching methods that will contribute to the mastering of Russian Orthodox art as a part of the Russian cultural heritage.

Знакомство с русским православным искусством в младшей школе способствует формированию у обучающегося адекватной современному уровню знаний картины мира, интеграции личности в национальную и мировую культуры.

Формы внеучебной работы по ознакомлению младших школьников с русским православным искусством условно можно подразделить на такие группы: словесные формы (лекции, читательские конференции, диспуты, рассказы, беседы и т.п.); практические формы (походы, экскурсии, конкурсы, кружки, трудовые дела и т.п.); наглядные формы (школьные музеи, тематические стенды и выставки и т.п.) [Сластенин, 2014, с. 72].

Занятия, в ходе которых осваивается русское православное искусство, предполагают множество форм, методов и средств обучения, что обосновано как многообразием самого учебного материала, так и возрастными особенностями учащихся, осваивающих его. Важно не ограничиваться только словесным изложением материала, но продуктивно использовать активные методы обучения, включать детей в процесс изучения православного искусства, используя самые разные виды детского творчества: рисунки, пение, театрализация, сочинения и другое [Дмитриева, 2016, с. 17].

Рассмотрим особенности отдельных словесных методов обучения.

Рассказ – это изложение вопроса, основанное на ярком образном фактическом материале. Учитель как бы «рисует» словом живые образы действительности. Однако рассказ содержит и элементы обобщений. Продолжительность его в младшей школе от 10 до 20 мин.

Следующий метод – беседа, которая представляет собой вопросно-ответный метод обучения, где сочетается слово учителя и учащихся, предполагая у последних наличие определенных знаний. В зависимости от дидактических задач различают вводные, повторительные, заключительные, закрепляющие, учетные беседы. Вводная беседа направлена на выявление имеющихся у учащихся знаний по теме; повторительная беседа на воспроизведение пройденного; закрепляющая – на упрочнение знаний; учетная – на проверку и оценку знаний; заключительная – на подведение итогов и обобщение изучаемого материала. Ценность беседы заключается в коллективной мыслительной деятельности учащихся. В ней принимают участие весь класс, каждый ученик. Вопросы ставит не только учитель, но и учащиеся.

Среди форм обучения наряду с классно-урочными занятиями должны быть и внеклассные занятия: посещение храмов, экскурсии в монастыри и храмы, посещение святынь.

Изучение храма будет более эффективным, если посетить его в праздники, в дни торжеств, а само посещение заранее подготовить. Важно познакомить детей с устройством храма, рассказать о его культурном значении: социально-репрезентативном, образовательном, музейном, мемориальном, эстетическом [Митасова, 2010, с. 59]. Столь же важно ввести в программу произведения литературы и изобразительного искусства, приобщающие детей к миру высоких духовно-нравственных образов, в эмоционально привлекательной, понятной форме передающие сведения эстетического, духовно-нравственного и учительного характера.

Экскурсия – методически продуманный показ достопримечательных мест, памятников истории и культуры, в основе которого лежит анализ находящихся перед глазами экскурсантов объектов, а также умелый рассказ о событиях, связанных с ними. Метод экскурсии – при тщательной подготовке и проведении – расширяет кругозор младших школьников, учит их видеть, сопоставлять, обобщать, что составляет основу для развития и становления творческого воображения и способностей. В процессе целевых наблюдений и экскурсий педагог обращает внимание детей не только на существенные черты того или иного явления, но и на красоту слаженного труда, преобразующего природу, на благородство взаимоотношений между людьми, построенных на взаимопомощи, товариществе и заботе друг о друге.

Главным на экскурсии считается «экскурсионный показ» объекта или предметов экскурсии, а «экскурсионный рассказ» представляет собой объяснение историческому, природно-историческому или культурному значению объекта или предметов экскурсии.

Младший школьный возраст характеризуется образным восприятием и мышлением. Поэтому предполагается, работая с православным искусством, исходить

из близкого, понятного ребенку мира природы, сказки, объектов окружающего мира [Исакова, 1997, с. 46].

Таким образом, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, посредством приведенных методов возможно освоение русского православного искусства как одной из частей российского культурного наследия.

Библиографический список

1. Дмитриева Н.Ю., Малютина Т.В. Методика организации восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками (на примере картины И.И. Шишкина «Утро в сосновом бору») // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 16–21.
2. Исакова Т.Г. Духовная культура личности и ее формирование в философско-педагогическом аспекте. М.: МГПИ, 1997. 213 с.
3. Митасова С.А. Культовое искусство православной культуры: аксиологические основания. Красноярск: СФУ, 2010. 126 с.
4. Митасова С.А. Русское культовое искусство: опыт культурологического исследования. Красноярск: Литера Принт, 2008. 204 с.
5. Садохин А.П. Мировая культура и искусство: учебное пособие. М.: Альфа, 2012. 281 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 461 с.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

PSYCHOPHYSIOLOGIC ASPECT OF THE IMPACT OF ART ON PERSONAL DEVELOPMENT

Е.С. Браун, А.А. Медова

E.S. Brown, A.A. Medova

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

Искусство, личность, биологический уровень, психологический уровень, социальный уровень, мозг, способность.

Обсуждается развитие современной личности посредством искусства. Оно влияет на все уровни личности: биологический, психологический, социальный уровень. Искусство – катализатор развития личности. Автор приводит естественнонаучные факты как доказательство этому.

Art, personality, biological level, psychological level, social level, brain, ability.

The article discusses the development of a modern personality through art. It affects all levels of personality: biological level, psychological level, social level. Art is a catalyst for personal development. The author gives scientific facts to prove this.

Рассматривая проблемы полноценного развития гармоничной личности, необходимо сделать закономерную отсылку к средствам искусства. Ведь оно, являясь катализатором многих умственных процессов, выступает своеобразной предпосылкой появления специфических нейронных связей мозга человека, а это значит – устанавливает привычки человека, развивает способности, зачастую вызывая целую серию цепных реакций, способствуя росту таланта во многих сферах жизнедеятельности.

Рассмотрим понятие личности, что позволит выяснить, из каких уровней она состоит и как влияет на нее искусство, то есть как оно может катализировать ее развитие.

Личность – понятие, обозначающее совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность. Исследователи выделяют несколько уровней личности.

Биологический уровень включает в себя природные, общие по происхождению качества личности (строение тела, половозрастные особенности, темперамент и т.д.), проявляющиеся в психофизиологических процессах. Психологический уровень личности состоит из объединяющих личность психологических особенностей, таких, как воля, память, мышление и другие. Также немаловажен социальный уровень личности, который состоит из трех следующих определенных подуровней: это собственно социологический, который связан обычно с об-

щественным сознанием и включает мотивы поведения, интересы, цели, полученный в жизни опыт; также это специфически-культурный подуровень, куда входят ценностные и другие установки и нормы поведения и нравственный подуровень.

Искусство способно влиять сразу на все три уровня личности. Психологический уровень личности претерпевает изменения при воздействии на него искусства. Воля вследствие занятия определенными видами искусства становится цельной системной конструкцией, укрепляется и может быть применена в различных жизненных ситуациях. Память как важнейший элемент также укрепляется вследствие выполнения определенных упражнений (в частности, игра на музыкальном инструменте по нотам, что приводит к заучиванию и пониманию визуальных систем кодирования акустических сигналов), претерпевает позитивные изменения.

Не менее важны изменения под воздействием искусства на социальном уровне личности. Происходит увеличение количества позитивных интересов человека, параллельно растет и число положительных мотивов для совершения этически допустимых поступков. Происходит накопление эстетически значимого опыта, который появляется впоследствии. Растет и количество ценностей, пополняясь произведениями мирового культурного наследия. Нормы поведения ориентированы вследствие этого на новый культурно-эстетический стиль. Нравственность делает резкий скачок в развитии, проявляясь в обдуманном и выверенном нормативно допустимом поведении, дозволяемом и не порицаемом обществом.

Отдельно мы хотели бы остановиться на специфике воздействия искусства на биологический и физиологический уровень личности. Оно выражается многообразно, и его значение для развития личности трудно переоценить.

Биологический уровень тесно связан с генетически заложенными задатками для определенного индивидуума. Известно, что высокий уровень наследуемости способностей отмечен в области написания произведений согласно результатам исследователей во главе с А. Винкузен. Уровень наследуемости для более широкой категории, включающей живопись и актерское искусство, был несколько ниже – 0,56. Генетическая предрасположенность к художественной деятельности в той или иной сфере сочетается с развитостью синестетических реакций человека. Психофизиологический феномен синестезии (межмодальной трансляции) лежит в основе способности человека к эстетической оценке реальности [Медова, 2013, с. 9–10].

Среди других видов искусства музыка наиболее интенсивно задействует оба полушария коры головного мозга. Музыкальные способности и способность воспринимать музыку обычно зависят от правого из полушарий, но за музыкальное образование, что важно, отвечает левое полушарие. Музыка напрямую влияет на развитие головного мозга человека. Кроме того, ритм, необходимый для занятия определенными видами искусства, связан с работой правого полушария мозга.

Также необходимо отметить, что правое полушарие связано с развитием художественных способностей, в частности, оно отвечает за способности в сфере

изобразительного искусства. Правое полушарие отвечает также за работу человека с цветом, что также важно для изобразительного искусства. На сегодняшний день искусство несет на себе отпечаток современности, включая новые способы обработки информации и ее художественно-эстетического воображения, появляются виды картин, отличные от двухмерных, что используется для придания объема и реалистичности воображения. Трехмерное восприятие закладывается работой правого полушария головного мозга. Развитие фантазии и воображения, столь необходимых для занятий различными видами искусства, вплоть до сценического, связано также с работой правого полушария коры головного мозга.

Необходимо отметить, что, развивая с помощью искусства кору головного мозга человека, можно получить дополнительные возможности и способности, выражающиеся в различных талантах. Важно, что искусство помогает развить мозг человека сразу во многих направлениях, проявляя свойство полимодальности, что является мощнейшим катализатором развития личности.

Библиографический список

1. Медова А.А. Синестезия как феномен сознания: психолого-философский анализ // Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2. С. 8–11.

СИМВОЛИКА ТРАДИЦИОННОГО ХАКАССКОГО ОРНАМЕНТА

THE SYMBOLISM OF THE TRADITIONAL KHAKASS ORNAMENT

Д.Ю. Гулбагамаева, С.А. Митасова

D.Y. Gulbagamaeva, S.A. Mitasova

Научный руководитель С.А. Митасова

Research advisor S.A. Mitasova

Традиционная культура хакасов, искусство хакасов, символы, орнамент, этнос, этническое искусство.

Рассматривается специфика традиционного хакасского орнамента. Перечисляются элементы узоров, их символика, которая тесно связана с природой Хакасии. Наряду с универсальными геометрическими знаками в хакасском орнаменте приводятся специфические этнические растительные символы – древние трилистники «богини Умай».

Ethnicity, traditional culture of Khakas people, the specific culture of the Khakass people, ornament, ethnic art.

The article deals with the specifics of the traditional Khakass ornament. The elements of the patterns, their symbols, which are closely connected with the nature of Khakassia are listed. Along with universal geometric marks in Khakass ornament, specific ethnic plant symbols are given – ancient shamrocks of the «goddess Umai».

В культуре хакасов сочетаются степные традиции кочевников с таежным охотничьим укладом, корни которого уходят в дотюркскую эпоху. Немалую роль в формировании самобытной культуры сыграла многообразная и многоликая природа Хакасии. Орнамент хакасов как вид искусства прошел долгий исторический путь развития, насчитывающий несколько тысячелетий. Издревле использовались геометрические фигуры из-за простоты форм: полосы из параллельных и косых линий, треугольники, зигзаги, арочки, елочки, крестики, квадраты, ромбы, концентрические круги, вихревые и «лепестковые» розетки, звезды. Эти мотивы можно было встретить в окантовке вшивных деталей одежды, в аппликации, в резьбе по дереву и по коже. Для каждого вида одежды или изделия существовали особые мотивы узоров и их композиционные построения.

Типологические хакасские орнаменты подразделяются на геометрические, растительные и зооморфные.

Геометрический (или прямолинейный) орнамент, по классификации С.В. Иванова, характерен для предметов из дерева и кости, т. е. в первую очередь для резьбы, а растительные мотивы преобладают в народной вышивке и на изделиях из войлока [Иванов, 1961, с. 371].

Составные элементы геометрического орнамента представлены и в вышивке, которой украшали бордюры воротничка, кайму на подоле, манжетах и т.д. Геометрический орнамент, сохраняя определенное место в декоре, помогает под-

черкнуть красоту и неповторимость растительного орнамента, уточняет и завершает его общую композицию. Растительные хакасские орнаменты в основном предназначались для украшения традиционной одежды. Раньше такие орнаменты вырезались из бересты, которая предварительно обрабатывалась, сейчас ее заменила бумага.

Важная особенность хакасских народных орнаментов и узоров заключается в том, что они навеяны природными образами. Мастер не намеревается изобразить конкретный цветок или дерево с точной передачей характерных признаков растения, а при создании орнаментальной схемы руководствуется традиционной манерой.

Одним из древних и наиболее распространенных элементов хакасского орнамента являются «узоры богини Умай» в виде трилистника различных вариантов. Богиня Умай считается наиболее почитаемым и популярным божеством, основной спутницей и хранительницей хакасской семьи, она покровительствовала роженицам и новорожденным. Подобные орнаментальные композиции обнаружены среди наскальных рисунков и представляют собой полноценные орнаментальные фигуры, хорошо сопоставимые с симметричными образцами хакасской народной вышивки [Кызласов, 1980, с. 74].

В хакасском орнаменте отражаются религиозные и нравственно-эстетические представления, а также особенности быта. Огромное значение для развития этноса имеют складывающиеся отношения человека с окружающей средой и силами природы, его мировоззрение, обусловленность орнамента практически хозяйственной деятельностью, социальные отношения и т.д. Если говорить о непрерывности развития традиционной культуры, как пример можно привести народные хакасские узоры.

Для искусства хакасов характерна значительная устойчивость художественных традиций, обусловленная консервативностью материального производства и условий быта, например, сохранением на протяжении веков приспособленных к природным условиям форм жилища, утвари. Влияние культурных традиций было обусловлено общими чертами хозяйственной деятельности в пределах одного природно-климатического пояса. При этом усваивались и становились органической частью культуры достижения прикладного искусства, декорируемая утварь, которые были близки хакасам, во-первых, по сырьевой базе, во-вторых, по технологии домашнего производства, в-третьих, по соответствию мировоззрения.

Как правило, из другой этнической среды воспринимались элементы декора, которые можно было легко включить в традиционные предметы без изменения их функционального назначения. При этом они соответствовали художественным вкусам местного населения. Логика отбора предлагаемых извне новаций весьма интересна: изменениям в декоре были подвержены те вещи, которым придавалось особое значение. Материалы народного искусства Хакасии позволяют судить о том, что на всем протяжении его развития в нем органически сочетались древние традиции с постоянно возникающими новыми формами.

Библиографический список

1. Бутанаев В.Я. Традиционная культура и быт хакасов. Абакан: Хакасское кн. изд-во, 1996. 224 с.
2. Дмитриева Н.Ю., Жуковский В.И. Художественный образ в диалектике сущности и явления. Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 170 с.
3. Иванов С.В. Орнамент: историко-этнографический атлас Сибири. Москва: Академия наук СССР, 1961. 498 с.
4. Кидиекова И.В. Народное искусство в традиционной культуре хакасов: дис. ... канд. ист. наук. Абакан, 2002. 230 с.
5. Кызласов Л.Р. Народные рисунки хакасов. Москва: Наука, 1980. 176 с.
6. Митасова С.А. Культовое искусство православной культуры: аксиологические основания. Красноярск: СФУ, 2010. 127 с.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ «МАКЕТИРОВАНИЕ»

DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING OF ADOLESCENTS ON THE BASIS OF ART-TECHNOLOGY «MODELING»

А.В. Ильиных

A.V. Ilinykh

Научный руководитель Л.А. Маковец
Research advisor L.A. Makovets

Школьное образование, арт-технология, пространственное мышление, макет, макетирование, структура пространственного образа, тип оперирования пространственными образами.

Дается определение макетирования как арт-технологии, способной объединить наиболее действенные приемы работы с пространственным мышлением.

School education, art-technology, spatial thinking, modeling, model, structure of the spatial image, type of operation with spatial images.

In the article, a definition of prototyping as an art-technology capable of combining the most effective methods of working with spatial thinking is given.

Проблема развития пространственного мышления для системы школьного образования имеет большое значение в вопросе интеллектуального развития учащихся. Дифференциация образовательного процесса на индивидуальные предметы, такие как математика (геометрия), черчение, ИЗО и другие, для успешного их освоения требует от учащихся знаний общих и специфических компонентов пространственного мышления. На сегодняшний день, несмотря на разносторонние и интенсивные поиски оптимизации обучения по данным дисциплинам, в педагогической практике все еще не удается преодолеть высокий процент неуспеваемости, зависящий в значительной степени от недостаточного развития у школьников данного вида мышления. Проблема состоит еще и в том, что большинство обучающихся завершают свое образование в девятом классе, тогда как более углубленное изучение пространства и всех соответствующих пространственных отношений приходится на старшую школу.

Говоря о достижении качественных результатов, современные образовательные стандарты требуют внедрения в учебную среду новых педагогических технологий. И здесь макетирование как арт-технология, объединяющая средства искусства и методы художественно-творческой деятельности (И.М. Кунгурова), на работу по развитию пространственного мышления подростков окажет существенное влияние.

В популярной художественной энциклопедии под редакцией В.П. Полевого и др. макет (от фр. *maquette* и итал. *macchietta*, набросок) понимается как объемно-пространственное изображение из различных материалов.

Рассмотрим составляющие компоненты пространственного мышления и их реализацию в процессе работы над макетом. Макетирование как процесс изготовления макета наиболее значима для развития пространственного мышления, сам макет выступает лишь результатом.

Как известно, пространственное мышление обеспечивает выделение в объектах и явлениях действительности пространственных свойств и отношений (формы, величины, направления, протяженности и т.п.), а также создание на этой основе пространственных образов и оперирование ими в процессе решения различных задач [Якиманская, 1980, с. 23].

Структура пространственного образа, по И.С. Якиманской, содержит следующие переходы: от объемного пространства к двумерному и обратно; от наглядных изображений к условно-символическим и обратно; от фиксированной в себе точки отсчета к системе со свободно перемещаемой точкой отсчета [Якиманская, 1980, с. 140]. Все имеющиеся переходы можно проследить на подготовительных этапах создания макета. Например, переход от трехмерного пространства в двумерное осуществляется при сборе необходимого для работы наглядного материала. Это происходит путем целенаправленного рисования с натуры, когда реальный объемный пространственный предмет переносится на плоскость бумаги. Второй переход реализуется при переводе изображения в схему (чертеж) для создания общего плана. А смена точки отчета будет обозначена на этапах создания эскиза макета и самого его изготовления, по мере расположения в нем элементов композиции относительно друг друга.

Помимо этого, макетирование включает работу по оперированию пространственными образами (И.С. Якиманская):

- изменение положения воображаемого объекта;
- изменение структуры объекта (группировка составляющих);
- комбинация выше перечисленных преобразований.

Изменения по первому типу относятся только к пространственному расположению объекта и не затрагивают его структурные особенности (вращение). Работа с макетом осуществляется на этапах создания чертежа (проекция со всех сторон), при мысленном вращении изображения реального предмета, а также на этапе изготовления разверток необходимых объектов.

Второй тип преобразовывает структуру исходного образа (изображение). Это происходит благодаря различным изменениям исходного образа, возникающим в результате перегруппировки составных элементов. Реализуется в принципе «от общего к частному», когда сложная, многоуровневая форма разбивается на более простые составляющие и после этого дополняется и усложняется меньшими по размеру элементами.

Третий тип включает в себя преобразование как пространственного расположения, так и структуры. Данный тип может заключаться как в работе над ито-

говыми эскизами, где применяются различные ракурсы и системы отчета, так и в общем видении решения на этапах изготовления макета.

В единстве с практикой выполнения макета приобретаются теоретические знания о пространственных признаках и отношениях, сведения об объемно-пространственной структуре, масштабе, размерах, форме, пропорциях, характере поверхностей, их пластике, цветовом решении и взаимном расположении элементов в пространстве.

Из вышесказанного можно заключить, что макетирование является методически разработанной арт-технологией в совокупности с эффективными приемами работы со структурой и типами оперирования пространственными образами и в целом организованной образовательной деятельностью по развитию пространственного мышления. Вовлечение данной технологии в образовательный процесс, ввиду обширных компетенций, может осуществляться на всех ступенях образования и применяться в целом ряде учебных дисциплин.

Библиографический список

1. Василенко А.В. Моделирование как средство развития пространственного мышления // Преподаватель XXI века. 2012. № 3. С. 141–144.
2. Маковец Л.А., Митасова С.А. Артпедагогика: смыслообразование посредством искусства // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции: Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. 2016. № 3. С. 155–156.
3. Мелодинский Д.Л. Школа архитектурно-дизайнерского формообразования: учеб. пособие. М.: Архитектура-С, 2004. 312 с.
4. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников: монография. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ НА ОСНОВЕ ЭЛЕМЕНТОВ КУКЛОТЕРАПИИ

THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN YOUNG SCHOOL AGE BASED ON THE ELEMENTS OF PUPPET THERAPY

М.В. Канунникова, Л.А. Маковец

M.V. Kanunnikova, L.A. Makovets

Научный руководитель Л.А. Маковец
Research advisor L.A. Makovets

Эмпатия, младший школьник, арт-педагогика, куклотерапия.

Рассматривается актуальность проблемы эмпатии, дан анализ эмпирических данных, предлагается способ развития эмпатии у младших школьников на основе элементов куклотерапии.

Empathy, young learner, art-pedagogics, puppet therapy.

The urgency of the problem of empathy is scrutinized in the article. It is given the analysis of empirical evidence. The ways of the development of young learners' empathy based on puppet therapy are suggested.

Каждый человек хочет жить в богатой и красивой стране, но еще больше – в стране, которую населяют отзывчивые люди. Сегодня Россия столкнулась с кризисом человеческого в человеке. Люди спокойно проходят мимо пожилого человека, лежащего на улице, мимо дерущихся подростков, не реагируют на плачущего ребенка. А ведь нуждающиеся в помощи люди – это чьи-то дети и внуки, чьи-то престарелые родители, братья и сестры, наконец, просто наши сограждане. Когда подобные ситуации возникают с нами или касаются наших близких, поднимается волна возмущений бездушием нашего общества. Но сами мы в аналогичных ситуациях чаще всего поступаем так же. Такой вот замкнутый круг противоречий между идеальными представлениями об окружающем нас мире людей и реальным поведением в нем отдельного человека [Грачева, 2016; Осипова, 2002].

Устойчивый социальный запрос на человека нового типа, который способен проявлять соучастие, эмпатию по отношению к другим людям, ориентирует психологию и педагогику на совершенствование культуры проявления эмпатии школьниками в образовательном процессе. Актуальность рассмотрения вопроса развития эмпатии в образовательном процессе определяется, во-первых, возросшей потребностью общества в людях, ориентированных на проявление эмпатии в межличностных отношениях, во-вторых, необходимостью поиска инновационных технологий и разработки новых механизмов, способов формирования эмпатии в младшем школьном возрасте.

В настоящее время одной из инновационных технологий является арт-педагогика. Это самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая законо-

мерности воспитания и развития человека средствами искусства [Маковец, 2017, с. 39]. Задачи и функции арт-педагогике отличаются от программ художественного обучения тем, что в процессе обучения не ставится цель научить ребенка рисовать. В свою очередь методы арт-педагогике развивают и усиливают внимание к чувствам, предоставляют возможность для самопознания и самовыражения, помогают ребенку приобрести навыки общения и взаимопонимания с окружающими людьми.

Для выявления актуального уровня развития эмпатии в младшем школьном возрасте нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБОУ «Ирбейская СОШ №1». В эксперименте приняли участие 38 учащихся в возрасте 8–9 лет. Итоговые результаты экспериментального исследования по изучению уровня эмпатии у детей младшего школьного возраста показали, что для большинства из них характерен средний уровень развития эмпатии с тенденцией к низкому.

Для развития эмпатии в младшем школьном возрасте могут быть использованы разные технологии и приемы: театрализованная деятельность, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия, куклотерапия. Куклотерапия – это частный раздел арттерапии (терапия искусством), основным приемом является использование идентификации и обособления как основных механизмов развития личности [Колесова, 2016, с. 39]. По мнению А.Ю. Татаринцевой, возможности куклотерапии позволяют расширить репертуар самовыражения ребенка, достичь эмоциональной устойчивости [Татаринцева, 2007, с. 87]. Процесс куклотерапии проходит в два этапа – изготовление куклы и использование кукол для отреагирования значимых эмоциональных состояний [Осипова, 2002, с. 207]. Как и Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, мы считаем, что важен сам процесс изготовления куклы. В куклотерапии используют различные варианты кукол – от маленьких до больших, у каждой группы кукол своя специфика и предназначение. Так, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева предлагает три варианта кукол: пальчиковые куклы, куклы-марионетки, теневые куклы. А.А. Осипова рассматривает такие варианты кукол, как куклы-марионетки, теневые, пальчиковые куклы, плоскостные, веревочные, перчаточные, объемные [Осипова, 2002, с. 208]. Нами была составлена развивающая программа занятий с использованием элементов куклотерапии. Занятия включали в себя беседы по сказкам; работу над книгой; постановку кукольного спектакля; игры и игровые упражнения для развития эмпатии; инсценирование сказок; игры-драматизации с пальчиковыми куклами. Вместе с педагогом ребята мастерили пальчиковые и перчаточные куклы для спектакля, изготавливали декорации и атрибуты. Надевая на руку куклу, ребенок «соединяется» с образом, «передает» ему свои эмоции и чувства. Куклы оживают в руках детей, попадают в разнообразные жизненные ситуации, преодолевают их, учат добру, побуждают сопереживать героям. Таким образом, внедрение куклотерапии в образовательный процесс актуально и перспективно, поскольку предметным полем арт-педагогике является, прежде всего, чувственно-эмоциональная сфера личности, направленная на сопереживание и сочувствие.

Библиографический список

1. Анисимов В.П. Артпедагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса/ Вестник Оренбургского гос. университета. 2003. №4.
2. Грачева Т.А., Деркунская В.А. Педагогическая технология развития дошкольников в театрализованной деятельности: методическое пособие: СПб.: Издательство «Детство-пресс», 2016.
3. Колесова Н.Н. Мастерская для взрослых «Учимся куклотерапии»//Наука и образование: новое время. 2016. №1. С. 39–42.
4. Маковец Л.А. Арт-педагогика в современном образовании//Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 6А.
5. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Уч. пособие. – М.: Сфера, 2002.
6. Сергеева Н.Ю. К вопросу о содержании понятия арт-педагогика // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: ЧГПУ, 2008. № 1 (11). Т. 2. С. 114–120.
7. Татаринцева А.Ю. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям. Психология детства. Спб.: Речь, 2007.

О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩЕГОСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF A STUDENT OF SECONDARY SCHOOL AGE

Т.Н. Кислова, С.М. Гинтер

T.N. Kislova, S.M. Ginter

Творческий потенциал, компоненты творческого потенциала, учащийся среднего школьного возраста, искусство.

Предлагается теоретический анализ понятия «творческий потенциал», рассматриваются особенности проявления творческого потенциала у учащегося среднего школьного возраста через искусство.

Creative potential, components of creative potential, secondary school-age student, art.

The article highlights the theoretical analysis of the concept of «creative potential», considers the features of the manifestation of creative potential in a student of secondary school age through art.

Развитие творческого потенциала – многоаспектный процесс, который выводит человека на новую ступень развития: самоутверждение, самореализацию, преобразование самого себя в окружающем мире. Творческий потенциал дает возможность человеку реализовать субъективные и объективные потребности, находить нестандартные оригинальные решения в готовности к участию в новых видах деятельности.

В истории развития общества изучением творческого потенциала занимались такие ученые философы, как М.С. Каган, Е.В. Колесникова, П.Ф. Кравчук и другие. В психологических исследованиях творческий потенциал рассматривают Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Т.П. Гаврилова, В.С. Кузин, В.П. Кузьмина, А.М. Матюшкин, К. Роджерс; в педагогике – такие исследователи, как В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров и другие.

Анализ трудов данных авторов дает возможность утверждать, что «творческий потенциал» – это:

- динамичное интегрированное свойство личности, являющееся предпосылкой и результатом творческой деятельности, определяющее направленность, готовность и способность личности к самореализации в творчестве [Глухова, 1997];
- мышление, которое занимает центральное место среди структурных компонентов для творчества [Гилфорд, 1965];
- сложное интегральное понятие, включающее в себя природно-генетические, социально-личностные и логические компоненты [Даринская, 2005];
- особенность личности реализовывать творческие способности: мотивы, эмоциональные и волевые качества, уровень компетентности [Ильин, 2013];

– направленность и напряженность всех качеств личности, где отражаются ее способности, «взаимно увязываются», интегрируются различные свойства в процессе самореализации и саморазвития [Каган, 1968].

На основе изучения исследований, посвященных развитию творческого потенциала, мы выделили компоненты: *когнитивный*, *мотивационно-потребностный* и *деятельностный*, которые, на наш взгляд, раскрывают содержание творческого потенциала. *Когнитивный* – способствует повышению уровня знаний учащихся о творчестве и творческой деятельности; *мотивационно-потребностный* – заключается в потребности и стремлении учащегося проявить себя в творческой деятельности и желании сделать что-то новое, выполняя творческие задания; *деятельностный* – выражает развитие готовности и умения выполнять задачи творческого характера, тем самым активизируя процесс творческого развития учащихся.

Средний школьный возраст – один из наиболее кризисных возрастных периодов, он связан с развитием личности и физиологической перестройкой, периодом полового созревания. В этом возрасте развивается любознательность, стремление к новизне, умение быстро переключаться с одного дела на другое. Средний школьник уже более осознанно подходит к творческой деятельности, и, занимаясь, он развивает свое воображение, умственные, интеллектуальные и творческие наклонности, которые способствуют развитию творческого потенциала.

В развитии творческого потенциала учащегося среднего школьного возраста искусство занимает очень важное место, так как имеет в своем арсенале много средств, способствующих развитию личности ребенка.

Для успешного развития творческого потенциала учащихся среднего школьного возраста необходимо создавать специальные условия. Дополнительное художественное образование – необходимая среда, где каждый ребенок, обучаясь искусству, может найти способ для самореализации его природных наклонностей, может добиться успеха в творческой деятельности и научиться чувствовать красоту окружающего мира. Приобщая детей к искусству, мы пробуждаем в них то хорошее, индивидуальное, чем одарила их природа, развиваем их творческий потенциал.

Библиографический список

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Психология мышления // Ред. А. М. Матюшкин. М.: Прогресс, 1965. 525 с. С. 433–456.
2. Глухова С.Г. Развитие творческого потенциала младших школьников в учебной деятельности. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1997. 254 с.
3. Даринская Л.А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: монография. СПб., 2005. 293 с.
4. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М: Полит. издательство, 1968. 319 с.
5. Ильин Е.П. Психология творчества креативности одаренности. М.: Издательский дом: Питер, 2013. 123 с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Мысль, 1987. 268 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. С. 256.

АКТУАЛЬНОСТЬ ОСВОЕНИЯ НАРОДНОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

URGENCY OF DEVELOPMENT OF NATIONAL FESTIVE CULTURE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE FEDERAL STATE EDUCATION STANDARD OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

А.В. Колотило, С.А. Митасова

A.V. Kolotilo, S.A. Mitasova

Научный руководитель С.А. Митасова
Research advisor S.A. Mitasova

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, внеурочная деятельность, освоение, народная праздничная культура, народные праздники. Определяются цели внеурочной деятельности в русле Федерального государственного образовательного стандарта начального образования. Предлагаются методы освоения народной праздничной культуры младшими школьниками как выполнение требований стандарта. Обосновывается важность внеурочной деятельности, направленной на освоение народной праздничной культуры.

Federal state educational standard of primary general education, after-hour activities, development, folk festive culture, folk festivals.

The article deals with extracurricular activities in the Federal state educational standard of primary general education. The concept of after-hour activity is defined. The ways of developing the popular festive culture through the GEF NEO are presented. The importance of extracurricular activities aimed at mastering the folk festive culture is substantiated.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО, стандарт) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования учреждениям, имеющими государственную аккредитацию. ФГОС призваны обеспечивать цельность образовательного пространства России; преемственность основных программ дошкольного, начального, среднего, профессионального и высшего образования.

Помимо всего, стандарт направлен на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества, сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации.

В стандарте приводится «портрет выпускника начальной школы»: он тот, кто любит свой народ, свой край, свою Родину; уважает и принимает ценности семьи и общества; любознателен, активно и заинтересованно познает мир. Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций; формирование целостного, социально-ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов [ФГОС НОО].

Все требования ФГОС НОО, направленные на освоение народной культуры, можно выполнить через внеурочную деятельность, под которой подразумевается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной и направленных на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [Григорьев, 2010, с. 7].

Мы предлагаем выполнять требования стандарта посредством организации процесса освоения народной праздничной культуры. Освоение может происходить посредством проведения уроков-бесед, проектных работ, экскурсий, посещения выставок, музеев, изготовления праздничных атрибутов на занятиях по внеурочной деятельности и на уроках технологии, проведения мероприятий, концертов в преддверии народных праздников.

Безусловно, важно совмещать урочные и внеурочные виды деятельности при освоении народной праздничной культуры. Например, на предметах «Окружающий мир», «Основы духовно-нравственной культуры России» дети будут знакомиться с историей нашей страны, учиться уважительно относиться к культуре и истории России, а праздники, посвященные той или иной народной традиции, будут проводиться во внеурочное время.

В нашей программе по внеурочной деятельности мы предлагаем проводить главный народный праздник в сезон: Масленица – весной, Иван Купала – летом, Осенины – осенью, Рождество – зимой. Внеклассные мероприятия будут проводиться в форме праздников, на которых дети и их родители узнают много нового о народной праздничной культуре, станут играть, водить хороводы, петь песни, рассказывать стихотворения, пробовать различные угощения. Любой праздник необходимо подготовить, поэтому на занятиях по внеурочной деятельности мы предлагаем изготавливать атрибуты праздников: на Масленицу делаем чучело, на Рождество – ангелов из различных материалов, которыми дети смогут украсить елку, на Осенины планируем делать картины из листьев с последующей выставкой; на Ивана Купалу сплетем венки из трав и цветов, а потом отпустим их в водоем (для детей, которые посещают школьный летний лагерь).

Таким образом, через организацию народных праздников и изготовление праздничных атрибутов мы предлагаем выполнять требования ФГОС НОО по воспитанию гражданина, который чтит народную культуру как часть великого культурного наследия Российской Федерации.

Библиографический список

1. Бакулина З.К. На пути к возрождению: Опыт освоения традиций народной культуры Вологодской области. Вологда, 2001. 128 с.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. Москва: Просвещение, 2010. 223 с.
3. Дмитриева Н.Ю., Малютина Т.В. Методика организации восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками (на примере картины И.И. Шишкина «Утро в сосновом бору») // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 16–21.
4. Митасова С.А. Культовое искусство православной культуры: аксиологические основания. Красноярск: СФУ, 2010. 126 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://минобрнауки.рф/922>

РОЛЬ ДИАЛОГА В МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КРАСНОЯРСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ им. В.И. СУРИКОВА)

THE ROLE OF DIALOGUE IN MUSEUM PEDAGOGY (ON THE OF EXAMPLE OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE KRASNOYARSK ART MUSEUM NAMED AFTER V.I. SURIKOV)

П.Н. Конусова

P.N. Konusova

Научный руководитель **М.В. Москалюк**
Research advisor **M.V. Moskaljuk**

Музейная педагогика, диалог, методы обучения, художественная культура, Красноярский художественный музей имени В.И. Сурикова.

Статья посвящена одному из старейших и действенных методов работы с аудиторией – диалогу, который лежит в основе образовательной деятельности Красноярского художественного музея имени В. И. Сурикова.

Museum pedagogy, dialogue, teaching methods, artistic culture, the Krasnoyarsk Art Museum named after V. I. Surikov.

The work is devoted to one of the oldest and most effective methods of working with the audience – the dialogue that underlies the educational activity of the Krasnoyarsk Art Museum named after V. I. Surikov.

Обращаясь к вопросу современного воспитания и обучения в среде художественного музея, мы понимаем, что оно отличается от привычной для нас картины, происходящей в образовательных учреждениях. Здесь процесс обучения происходит в неформальной обстановке, где основным предметом изучения являются подлинные произведения искусства. Стоит отметить, что на сегодняшний день музей отходит от формальных экскурсий и разовых занятий и отдает предпочтение комплексным образовательным программам, которые направлены на формирование важнейших человеческих ценностей и реализацию творческого потенциала обучающихся. С каждым годом функции музея расширяются позиции укрепляются, и теперь художественный музей уже не «дополнение» к школе, а важное звено, отвечающее за становление, развитие и воспитание подрастающего поколения.

В основе развития музейной педагогики в Красноярском художественном музее имени В. И. Сурикова лежат личностный и гуманистический подходы, которые задают направление в разработке образовательных программ и занятий,

определяют методики и способы работы с аудиторией. Одним из важнейших действенных методов обучения является диалог.

В условиях художественного музея именно диалог позволяет зрителю найти «ключик» от двери полноценного восприятия произведения. Очень важно, чтобы каждое пребывание в музее было особенным и запоминающимся, и таким его может сделать помощь грамотного музейного педагога, который, ориентируясь на возрастные, физические и ментальные особенности аудитории, сможет подобрать вопросы, позволяющие «раскрыть» самостоятельно выбранное произведение искусства.

Как отмечают В. Якубовская и А. Калечиц: «С помощью диалога человек вступает в коммуникацию не только с другим человеком, а с целым миром, при этом познает его: пересматривает свои старые знания и обогащает их новыми, становится осведомленным, освобождается от одностороннего и, возможно, ограниченного собственного знания и, таким образом, приближается к живой реальности» [Якубовская, Калечиц, 2016, с. 77].

Также они отмечают, что в процессе диалога важно уметь задавать вопросы, которые позволяют стимулировать мышление и желание рассуждать. На продуктивность диалога не влияет количество вопросов, а только их качество. Цель диалога – не загнать собеседника в угол, а сообщая заняться поиском истины. Поэтому очень важно в ходе беседы быть тактичными и взаимно вежливыми [Якубовская, Калечиц, 2016, с. 78].

Диалог (или полилог) в художественном музее происходит вокруг музейного предмета, где музейный педагог через наводящие вопросы помогает аудитории раскрыть для себя произведение, таким образом, диалог включает в себя три компонента: музейный педагог, аудитория и музейный предмет.

Структура процесса проведения диалога в музее:

1. Создание музейным педагогом условий для проведения диалога.

Это, прежде всего, предварительный выбор художественных произведений, сюжеты и композиция которых должны подходить для выбранной категории обучающихся. Так, для дошкольного и младшего школьного возраста лучше всего отдать предпочтение крупным живописным картинам с понятным для детей сюжетом, с большим количеством деталей. А для старших школьников и студентов – сложным многоплановым произведениями. Время диалога определяется с учетом особенностей аудитории, а также с учетом выбранных произведений. Необходимо заранее предположить, сколько музейных предметов стоит «готовить» для диалога, чтобы аудитория не устала. Обычно это 2–3 произведения.

2. Подготовка к диалогу.

Перед началом диалога аудитории сообщается, что «правильных» или «неправильных» ответов не существует, каждый из участников диалога имеет право на высказывание своего мнения.

3. Построение диалога.

Диалог в музейном пространстве выстраивается с помощью наводящих вопросов музейного педагога, который выступает посредником между аудиторией

ей и произведением искусства. В формулировке и постановке вопроса не должно быть заложено оценочное суждение самого ведущего. Вопросы задаются последовательно и подчиняются логике развития диалога: Что вы видите на картине? Что здесь происходит? Можно ли сказать, где это могло происходить? Какие эмоции у вас вызывает эта картина? И т.д.

4. Завершение диалога.

Когда все участники диалога высказали свое мнение и аудитория считает, что художественное произведение до конца «раскрыто», ведущий подводит итог, озвучивая основную идею (или несколько идей), к которой пришла группа, после чего происходит переход к следующему музейному экспонату.

Результаты, показанные в процессе занятий на экспозиции Красноярского художественного музея имени В. И. Сурикова, позволяют сделать вывод о том, что грамотно выстроенный диалог способствует выработке у обучающихся таких качеств мышления, как широта, глубина, самостоятельность, гибкость, креативность, которые выражаются в умении проникать в сущность вещей и процессов, уметь вести беседу, находить нестандартные пути решения поставленных задач, творчески самовыражаться и т.д. Диалог, важным компонентом которого является произведение искусства, способствует формированию духовно-нравственных, художественно-эстетических качеств и ценностей личности. При построении образовательной деятельности в художественном музее диалог играет одну из важнейших ролей и является, прежде всего, целью, а не средством.

Библиографический список

1. Бутенко Н.В. Образовательное пространство музея искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. М.: Академия естествознания, 2013.
2. Михеева Л.П. Диалоги в музее. СПб.: ФГБУК «Государственный Русский музей», 2017.
3. Рагулина Л. Н., Самоненко Ю. А. Диалоговый метод обучения и саморазвитие школьника // Практические методики в области основного и дополнительного образования. 2012. URL: <http://lib.teacher.msu.ru/pub/2026>.
4. Якубовская В., Калечиц А. Диалог в процессе обучения, 2016.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ И ШКОЛЫ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ИСКУССТВО ЗА ПАРТОЙ»

INTERACTION BETWEEN THE EDUCATIONAL FACILITIES OF THE ART MUSEUM AND THE SCHOOL: A TRIAL IN REALIZATION OF THE PROJECT “ART BEHIND THE DESK”

Л.К. Новодворская, Н.Ю. Дмитриева

L.K. Novodvorskaya, N.Y. Dmitrieva

Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева
Research advisor N.Y. Dmitrieva

Произведение искусства, художественное восприятие, культура зрителя, музейное образовательное пространство, проектная деятельность.

Актуализируется проблема отсутствия у школьников культуры зрителя в пространстве художественного музея. Предлагается опыт реализации авторского проекта «Искусство за партой», призванного подготовить учеников к посещению музея.

Work of art, art appreciation, viewer culture, museum educational space, project activities.

This article confronts the very actual problem of students' lack of culture as viewers in the space of an art museum. Proposed is a trial in realization of the author's project "Art Behind the Desk," designed to prepare students for visiting the museum.

Для многих из нас первое знакомство с музеем происходит в школьном возрасте, и на этом оно, как правило, и заканчивается. В. Дукельский пишет: «... Пространство музея осталось непонятным обычному человеку... Музей никогда не говорит человеку: «Здесь все твое!» Он не доверителен, как уютное кафе, здесь нет своего, отмеченного в билете места, как в театре, даже нет своего стола и стула с лампой, как в библиотеке» [Дукельский, 2007, с. 11]. Посетитель если и забегает в музейное пространство, то сразу задает себе вопрос: «Зачем я сюда пришел?» В. Дукельский отвечает: «Для того, чтобы встретиться с самим собой; для того, чтобы отстраниться от забот, <...> наконец, для того, чтобы быть понятым» [Дукельский, 2007, с. 13]. Автор поясняет, что на человека ежедневно воздействует огромное количество каждодневной информации, поэтому он устал от шума и ищет место уединения. Недаром понятие «музей» с греческого «museion» переводится как «храм муз». В мире суеты иногда хочется уединиться, остановиться и оглядеться, посмотреть на «вечность», которая смотрит на нас со стен и пытается что-то сказать... только мы не всегда понимаем этот язык. Но если мы что-то не понимаем, то, как правило, закрываемся и становимся равнодушными. Как научиться смотреть и понимать искусство?

Этот вопрос помогло бы разрешить взаимодействие музея и школы как смежных образовательных площадок. Практика показывает, что, переступив музейный порог, подростки бросают следующие реплики: «Я тоже могу так нарисовать», «Мы надолго сюда приехали?», «Мне здесь скучно», «Сколько стоит эта картина? Если она дорогая – значит хорошая». Видя отношение школьников к музейному пространству, автор статьи Л.К. Новодворская разработала проект «Искусство за партой», который был призван путем образовательного взаимодействия школы и музея в какой-то мере решить проблему отсутствия опыта восприятия произведений искусства. Стало очевидным: если школьник приходит в музей и в нем ему не все понятно, необходимо, чтобы искусство начиналось «за партой» [Дмитриева, Малютина, 2016, с. 17].

Возраст участников был выбран от 12 до 16 лет не случайно: именно в этом возрасте идет формирование основ художественной культуры и, как отмечает Б.А. Столяров: «Особенно остро потребность в самопознании и самореализации, в формировании собственных ценностных ориентаций ощущают дети-подростки, которые стоят на пороге взрослой жизни» [4, с.141].

Целью проекта было формирование опыта восприятия произведений изобразительного искусства на примерах экспонатов из коллекции Красноярского художественного музея имени В.И. Сурикова.

Всего планировалось провести четыре выездных занятия, в течение которых школьники поочередно познакомились бы с работами художников из экспозиции Красноярского художественного музея имени В.И. Сурикова. Каждое занятие завершалось творческим заданием.

Произведения, которые стали собеседниками школьников «за партой», в школе – выдающиеся экспонаты из коллекции красноярского государственного художественного музей им. В.И. Сурикова: картины В.И. Сурикова «Милосердный самаритянин» и «Благовещение», произведение Ю. Клевера «Зимний пейзаж», «Портрет графа Гудовича» И.Е. Репина.

Итоговое занятие «Дебаты в музее» проходило в пространстве самого музея. Дети видели живописные произведения, которые обсуждались в школе за партой. Необычно было видеть подготовленных маленьких зрителей, которые легко ориентировались в музейном пространстве и были удивлены размерами произведений искусства. После живой встречи с подлинными произведениями искусства учащимся предлагалось принять участие в небольшом конкурсе, который выявлял уровень усвоенных знаний, полученных на занятиях в школе. Завершалось занятие дебатами, где предлагалось решить спорные вопросы об искусстве.

Реализация проекта, начатая в феврале 2018 года, осуществилась с участием Красноярской специальной коррекционной общеобразовательной школы-интерната для глухих детей № 9. Таким образом, первый опыт реализации проекта стал особенным. Проблемы в реализации проекта со слабослышащими были вызваны тем, что, имея хорошее зрительное восприятие, дети испытывали трудности со словарным запасом, ассоциативной памятью. Это привело к затруднению в беседе о картине и, как следствие, к изменению структуры занятия. Одна-

ко было много положительных моментов: с первых же минут дети гостеприимно встречали музейных сотрудников, были активно настроены на участие в работе и, несмотря на небольшой словарный запас, учились вести диалог с произведением искусства. На конкурсном занятии ребята с удовольствием встречались с подлинниками. Произведения были легко узнаваемые. Заметный интерес в глазах детей говорил о многом. Значит, проект необходимо продолжать и не останавливаться на достигнутых результатах.

Библиографический список

1. Дмитриева Н.Ю., Малютина Т.В. Методика организации восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками (на примере картины И.И. Шишкина) // Вестник КГПУ. 2016. № 2. С. 16 – 22.
2. Дукельский В.Ю. Пространство публичного одиночества [электронный ресурс], Музей и личность. М., 2007. Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/375/66375/38448>
3. Митасова С.А. Культовое искусство православной культуры: аксиологические основания. Красноярск: СФУ, 2010, 126 с.
4. Образование в среде художественного музея: традиции, интерпретации, зритель: научно-методический сборник / Науч. ред. Б.А. Столяров. ФГБУК «Государственный Русский музей», РЦМПидТ; РАО. СПб.: ГРМ, 2013. 156 с.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ АНАЛИЗЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

DIAGNOSTIC OPPORTUNITIES OF ART-THERAPY IN THE ANALYSIS OF INTRAFAMILIAL INTERACTIONS

Р.Н. Ростовцева А.А. Мёдова

R.N. Rostovtseva A.A. Medova

Научный руководитель А.А. Мёдова
Research advisor A.A. Medova

Детско-родительские отношения, дисфункциональные паттерны внутрисемейного взаимодействия, арт-терапия.

Анализируются способы диагностики проблем внутрисемейного взаимодействия в процессе совместной художественной деятельности родителей и детей.

Child-parent relations, dysfunctional patterns of intrafamilial interaction, art therapy.

The article analyzes ways of diagnosing the problems of intrafamilial interaction in the process of joint artistic activity of parents and children.

Семья является для ребенка главным и самым первым институтом воспитания и обучения. Знания, которые он приобретет во время общения со старшими членами семьи, он сохранит на всю последующую жизнь. Воспитание в современной семье не всегда обеспечивает условия для оптимального развития и воспитания ребенка. Проблема детско-родительских отношений остается актуальной на протяжении всего развития психологической и педагогической науки и практики.

В детско-родительских отношениях главная роль в воспитании отводится супружеской паре, а именно матери и отцу. Исходя из этого, мы говорим о полной или неполной семье. Стабильность для ребенка является важным фактором эмоционального развития и психического здоровья ребенка. Развод семьи или раздельное проживание родителей является потрясением для него и оставляет глубокую обиду [Бут-Гусаим]. Педагогическая и психологическая помощь семье позволит оптимизировать внутрисемейную атмосферу, гармонизировать супружеские и детско-родительские отношения.

Арт-терапия считается одним из эффективных средств для работы с семьей, что отмечается в работах Г. Абрамовой, Д. Аррингтон, Х. Вейдсон, М. Джунге, Х. Квятковской, А. Копытина, Х. Ландгартен, И. Никольской, Э. Эйдемиллер и др. Достоинство арт-терапии в работе с семьей состоит в том, что образы, которые создаются участниками, говорят о большем, нежели слова. Она дает возможность оценить те аспекты функционирования семьи, которые сложно оценить с помощью других средств (анкета, опросник). По мнению Х. Ландгартен, результаты совместного рисования родителей и детей помогают не только улуч-

шить семейные отношения, но и распознать дисфункциональные паттерны внутрисемейного взаимодействия. Она выделяют семь таких паттернов:

1. Псевдовзаимность, проявляемая в виде создаваемого членами семьи «фасада» доброжелательного отношения. Рисунок отражает идеальные социальные представления о гармонии в семье, при этом работа малосодержательная, а творческая активность и вовлеченность членов семьи очень низкие.

2. Парентификация, характеризуемая резкой сменой ролей, то есть ребенок перехватывает у взрослых инициативу в создании рисунка, корректирует или рисует свой рисунок поверх рисунков родителей. В совместной работе центральное и самое большое место занимает изображение ребенка, а рисунки родителей находятся по периферии и на небольшой площади.

3. Семейное расщепление – конфронтация и взаимная враждебность в семье, ее члены не считаются с интересами друг друга, когда отмечается тенденция к порче рисунков других.

4. Семейное искажение – внешне гармоничное отношение членов семьи, работа отражает комплементарность позиций – проявление инициативы одного и подчинение других, выраженной лишь в дополнении рисунка, а в результате все удовлетворены работой.

5. Триангуляция – два члена семьи объединяются против третьего, изображение «отвергнутого» зарисовывается или стирается.

6. Формирование недифференцированной эго-массы и слияние, проявляющиеся в размытости индивидуальных границ и взаимопроникновении изображений.

7. Отчуждение – отсутствие взаимодействия, каждый работает на своей территории, между рисунками пространство [Ландгартен, 2000, с. 33–46].

Исследование функционирования семьи во время рисования помогает выстроить коррекционный процесс, учитывая все нюансы детско-родительских отношений.

Библиографический список

1. Бутенко С.В. Арт-терапия: разнообразие методов и техник индивидуальной и групповой работы: учебное пособие. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. 146 с.
2. Битянова М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. СПб: Питер, 2002. 304 с.
3. Бут-Гусаим И.А. Детско-родительские отношения. URL: <http://www.persev.ru/article/detsko-roditelskie-otnosheniya>
4. Ждакаева Е.И. Психологическая помощь семьям средствами арт-терапии в условиях дошкольного учреждения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-pomosch-semyam-sredstvami-art-terapii-v-usloviyah-doshkolnogo-uchrezhdeniya>
5. Копытина А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
6. Ландгартен Х. Семейная арт-психология // Игровая семейная психотерапия / Под ред. Ч. Шеффера и Л. Керн. СПб.: Питер, 2001. С. 276–292.
7. Николаева Л. А. Детско-родительские отношения как фактор развития ребенка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-kak-faktor-razvitiya-rebenka>
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2000. 384 с.

ПОДХОДЫ ОРФ-ПЕДАГОГИКИ В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

USING THE ORFF APPROACH TO FULFILL FEDERAL GOVERNMENT EDUCATION STANDART FOR PRESCHOOL EDUCATION

О.А. Тяглова, Н.Ю. Дмитриева

O.A. Tyaglova, N.Y. Dmitrieva

Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева
Research advisor N.Y. Dmitrieva

Дошкольное образование, образовательная область «художественно-эстетическое развитие», федеральный образовательный стандарт дошкольного образования, орф-педагогика. В статье представлены основные педагогические принципы орф-педагогика, виды деятельности и способы организации орф-занятий. Обосновывается потребность введения принципов орф-педагогика в современное дошкольное образование как способ преодоления противоречия между современным ФГОС и отсутствием творчества детей на музыкальных занятиях в ДОО.

Preschool education, educational sphere “artistic-aesthetic development,” federal educational standard of preschool education, the Orff Approach.

The article presents the main pedagogical principles of orthopedic pedagogy, types of activities and ways of organizing the orphish classes. The need for the principles of orthopedic pedagogy in modern preschool education is justified as a way of overcoming the contradiction between modern GEF and the lack of creativity of children in music lessons in the OED.

Принципы проектирования образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в соответствии с федеральными государственными требованиями в структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования основываются на методологической установке, отставляющей самооценку культуры и понимания искусства как процесса и результата художественного творчества, посредством которого ребенок познает окружающий мир и себя самого в этом мире. Художественная деятельность организуется как вхождение ребенка в человеческую культуру – региональную, национальную, мировую. В грамотно организованной художественной деятельности ребенок раскрывает свое представление о мире на уровне культурных и личностных смыслов [Дмитриева, Малютина, 2016, с. 17].

В области музыкального развития педагог должен уметь через свободные формы деятельности бережно развивать у ребенка желание творить, музицировать, импровизировать. К сожалению, последние десятилетия работа музыкального руководителя переориентировалась с развития музыкальной культуры ребенка на подготовку воспитанников к выступлениям на многочисленных утренниках, праздниках, конкурсах, фестивалях. Традиционная, годами сложившаяся

ся практика не соответствует новому педагогическому стандарту. Инновационным направлением в дошкольной музыкальной педагогике, которое могло бы помочь детям по-настоящему полюбить музыку, может стать применение подходов орф-педагогике.

Орф-педагогика берет свое начало в Германии с 30-х годов XX века. К. Орф был глубоко убежден, что для детей нужна своя особая музыка, которая предназначена для музицирования на первоначальном этапе. Кроме того, она должна быть доступна переживанию и соответствовать психике ребенка. Это не «чистая» музыка, а музыка, которая неразрывно связана с движением и речью. У всех народов мира есть такая музыка. «Дети, которым естественно одновременно петь и двигаться, говорить и приплясывать, театрализовывать любую коллективную игру, как бы сами указывают педагогам тот путь, которым нужно идти, опираясь в обучении музыке на естественное, природное в ребенке, заложенное в нем генетически», – пишет в своей монографии Т.Э. Тютюнникова [Тютюнникова, 2014, с. 35]. Основным предназначением Шульверка является приобщение всех детей, независимо от их способностей, к музыке, раскрепощению индивидуально-творческих сил, развитию природной музыкальности. Подход Орфа к музыкальному образованию включает в себя игры, использующие самые различные средства: звуковые жесты, речь, пение, народные танцы, хореографию, театр и инструментальный ансамбль. В процессе игры ребенок будет отбивать ритмы, тренировать ритмическую речь, петь в разных тональностях и звукорядах, танцевать в кругу, придумывать собственные движения и разыгрывать небольшие сюжеты. Благодаря частым повторам в играх и тому удовольствию, которое дети испытывают, участвуя в них снова и снова, они получают необходимую им практику и даже не осознают этого», – писал Даг Гудкин [Гудкин, 2013, с. 15].

Виды деятельности на орф-занятиях – это движение, танец, пение, речь, театр. Движение, которое присутствует на каждом занятии, рассматривается Орфом как инструмент мышления, источник любой человеческой деятельности. С ритма, который лежит в основе музыки и основе движения, начинается любая традиционная культура. Пение, звук голоса – это связь с душой. Это самый богатый возможностями инструмент, который всегда при нас. Речь. В быту смысл слова важнее, чем его звуки. Однако в поэзии, традиционной культуре и культуре детей звуки слов и их ритм не менее важны, именно так их и использует орф-подход. На орф-уроке используются три варианта речевого текста: на родном языке, на языках других культур, на выдуманном языке. Театр-сказка, история, миф нужны для завершения целостности процесса во времени. На определенном этапе все вышеперечисленные виды деятельности нуждаются в сюжете, который бы их объединил в единое осмысленное целое.

Способами организации орф-занятий выступают: игра – язык, на котором говорят дети, способ самоорганизации, присущий детскому возрасту и традиционной культуре; импровизация или организованная спонтанность, которая всегда удается детям легче, чем взрослым (экспериментирование, импровизация, свободный разговор с телом, голосом, инструментом); отработка или выучивание

(как правило, следует за импровизацией и только после того, как все ее возможности исчерпаны; спектакль (демонстрация).

Цель музыкального дошкольного воспитания можно определить как игровое развитие способности к самовыражению в звуках на основе естественности, разнообразной творческой практики, которая, прежде всего, должна доставлять ребенку удовольствие. Реализация такой цели востребует современный инновационный инструментарий, системный подход в едином образовательном пространстве. Применение подходов орф-педагогике в современном дошкольном образовании как нельзя лучше позволит реализовать федеральные государственные требования в области реализации музыкального воспитания.

Библиографический список

1. Гудкин Д. Пой, играй, танцуй! Введение в орф-педагогiku. М.: Издательский дом «Классика», 2013. 256 с.
2. Дмитриева Н.Ю., Малютина Т.В. Методика организации восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками (на примере картины И.И. Шишкина) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2. С. 16–22.
3. Митасова С.А. Культовое искусство православной культуры: аксиологические основания. Красноярск: СФУ, 2010. 127 с.
4. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи...: Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 264 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF TEENAGERS USING ELEMENTS OF THEATER PEDAGOGY

А.А. Черкасов, Н.Ю. Дмитриева

A.A. Cherkasov, N.Y. Dmitrieva

Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева
Research advisor N.Y. Dmitrieva

Коммуникативная культура подростка, структурные компоненты коммуникативной культуры, арт-технологии, театральная педагогика.

Рассматриваются характеристики феномена «коммуникативная культура», механизм развития коммуникативных умений у подростков. Авторы статьи в качестве эффективно-го средства формирования коммуникативной культуры подростка предлагают использование театральной педагогики как вида арт-технологии.

Communicative culture, communicative culture of a teenager, structural components of communicative culture, art-technologies, theatrical pedagogics.

The article discusses the characteristics of the phenomenon of «communicative culture», as the mechanism of development of communicative skills in adolescents. The authors of this article offer the use of theatrical pedagogics as a type of art technologies as an effective means of forming the communicative culture of a teenager.

В психолого-педагогической литературе представлены две основные формы коммуникации как общения: в одном случае – это средство организации деятельности, в другом – удовлетворение потребности человека в другом человеке, в живом контакте. Механизм формирования коммуникативной культуры складывается вокруг понятия и показателей культуры личности.

Значительный вклад в изучение феномена коммуникативной культуры внесли как отечественные исследователи (Л.С. Выготский, К. Гросс, Н.А. Короткова, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и другие), так и зарубежные (Э. Берн, М. Дойч, Д. Доллард, К. Томас, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон и другие). Формированию коммуникативных умений у обучающихся были посвящены исследования О.В. Бескровной, Т.А. Ладыженской, Н.А. Лошкаревой, А.В. Мудрика и др. Отметим, что названных исследователей интересовал феномен в большей степени коммуникативных умений, чем коммуникативной культуры. В их представлениях коммуникативное умение – это способность управлять общением и взаимоотношениями, устанавливать правильные взаимоотношения и перестраивать их в соответствии с требованиями социума. Мы ви-

дим различную трактовку данного понятия, и в связи с тем, что нас интересует понятие коммуникативная культура, представляем ее как составную часть личностной культуры, формирующуюся во всех видах деятельности.

Рассматривая особенности коммуникативной культуры у подростков, следует исходить из учета их возрастных особенностей. По мнению Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, особой значимостью для подростков выступает общение со сверстниками. Поэтому одной из главных тенденций подросткового возраста является переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению [Крутецкий, Лунин, 1965].

Анализируя особенности коммуникативной культуры подростков, приходим к выводу, что в исследованиях она представлена как система ценностей-регуляторов коммуникационной деятельности; обогащение, совершенствование нематериальной жизни, высокая степень развития акта передачи, сообщения этой жизни, основанного на легко устанавливаемом взаимопонимании; целенаправленное и эффективное межличностное взаимодействие на основе адекватного выбора и использования средств общения, а также умения прогнозировать воздействие высказываний на собеседников, извлекать информацию в условиях устной и письменной коммуникации; система качеств личности, интегрирующих подростка в определенное сообщество, позволяющая в коммуникации обрести самого себя, строить стратегическую иерархию ценностей; многоуровневая полифункциональная система, отражающая особенности этико-аксиологических достижений подростка в его взаимодействии с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой; как особый феномен, представляющий позицию личности подростка и уровень его культурного развития; фактор социальной зрелости подростка.

Из вышесказанного следует, что понятие «коммуникативная культура подростка» не имеет четкого определения. Коммуникативная культура подростков понимается как сложное интегральное образование, включающее совокупность знаний, умений и коммуникативных качеств, обеспечивающих целенаправленное и эффективное межличностное взаимодействие на основе адекватного выбора средств общения и позволяющих регулировать собственную коммуникативную деятельность, прогнозируя ее результативность.

Уточнив понятие «коммуникативная культура подростка», мы можем обозначить ее структурные компоненты. Первый компонент коммуникативной культуры подростков – когнитивный, включающий знания системы коммуникативных норм и правил, видов общения и основ построения эффективного взаимодействия. Второй компонент – потребностно-мотивационный, который проявляется в стремлении к пониманию другого, самосовершенствованию и самостоятельному выбору средств построения коммуникации. Третий компонент – личностный, характеризующийся наличием коммуникативно-значимых качеств личности подростка: общительности, терпимости, толерантности, эмпатии. Четвертый компонент – деятельностный, включающий в себя коммуникативные умения и владение технологией общения (практическое владение культурой речи и невербаль-

ными техниками общения). Пятый компонент – рефлексивный, находящий своё выражение в отношении к другим на основе духовно-нравственных ценностей, анализа коммуникативного опыта, принятия иного мнения, встраивания норм общения в индивидуальный опыт [Знаменская, 2004].

В современной педагогической теории и практике недостаточно исследованы возможности использования технологий, заимствованных у театра как социокультурного явления и интегрирующих в себе педагогические, психологические, социальные и культурологические аспекты в работе с подростками, способствующие становлению их коммуникативной культуры в образовательном процессе. По нашему мнению, актуальным и целесообразным становится использование в образовательном процессе арт-технологий, в частности, элементов театральной педагогики, помогающей овладеть мастерством и технологией межличностного взаимодействия, развивать творческий потенциал личности подростков и, в целом, содействующей выявлению и становлению их коммуникативных способностей и умений. Арт-технологии, и в частности театральная педагогика, предлагает различные формы работы с подростками. По количеству участников выделяют индивидуальную, групповую, коллективную формы, по степени активности участников – пассивную, активную, смешанную формы работы. Но в основе всех форм арт-технологии лежит техника активного воображения, которая предлагает учащимся возможность для самовыражения и самореализации через результаты своей творческой художественной деятельности [Дмитриева, Жуковский, 2015, с. 45].

В классификации театральных арт-технологий выделяют: постановку, импровизацию, имитацию, инсценировку. Формы реализации театральной арт-технологии: творческая мастерская, репетиция, культурный проект, драматический тренинг. Таким образом, при использовании элементов театральной педагогики подростки занимают активную позицию (в отличие от традиционных педагогических технологий): они – творцы, когда инсценируют образовательные, художественные и жизненные ситуации. Поэтому театральная педагогика как вид арт-технологии, по нашему убеждению, является эффективным средством формирования коммуникативной культуры подростка.

Библиографический список

1. Дмитриева Н.Ю., Жуковский В.И. Художественный образ в диалектике сущности и явления. Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 170 с.
2. Знаменская С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06/Стояна Васильевна Знаменская. Ставрополь, 2004.
3. Крутецкий В.А., Лунин В.С. Психология подростка. М.: Просвещение, 1965. 316 с.

ОРГАНИЗАТОРСКИЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

THE ORGANIZING COMPETENCE OF THE YOUNGER

Л.В. Чикова, С.А. Митасова

L.V. Chikova, S.A. Mitasova

Научный руководитель С.А. Митасова

Research advisor S.A. Mitasova

Организаторские умения, организаторские способности, дополнительное образование, младшие подростки.

Предлагается теоретический анализ понятий «организаторские способности» и «организаторские умения» младших подростков, выявляется их различие. Также рассматриваются аспекты организаторских умений младших подростков в современной системе дополнительного образования.

Organizing competence, organizing abilities, children extended education, younger teenagers.

The article illuminates the theoretical analysis of the conception of organizing abilities and organizing competence of the younger teenagers, describes the aspects of organizing competence of the younger teenagers in the modern system of children extended education.

В современном постоянно изменяющемся мире, в мире социальной нестабильности, одним из условий становления личности подростка является самореализация. Но школьник не всегда четко представляет себе те сферы деятельности, где можно проявить себя [Мисуна, Митасова, 2017]. Дополнительное образование может стать для этого тем самым инструментом, который внесет упорядоченность, поможет создать условия для воспитания личности, характерологическими признаками которой являются высокая организованность, инициативность в принятии решений, умений работать в команде и управлять собственной жизнью и деятельностью других.

В специальной литературе понятия «организаторские способности» и «организаторские умения» употребляются и как синонимы, и как взаимосвязанные дефиниции. Актуальность данной статьи заключается в уточнении понятия «организаторские умения» младших подростков.

На наш взгляд, понятия «умение» и «способность» различаются. Умение – это освоенный обучающимся способ выполнения действия, подкрепленный имеющимися знаниями и навыками. Способность – более широкое понятие, которое включает в себя знания, умения, навыки, но не сводится только к ним. В одних исследованиях организаторские способности трактуются как индивидуально психологические особенности личности, овладением которыми является успешным условием жизнедеятельности человека [Уманский, 1967]. В других – как избирательная чувствительность к способам организации учащихся в группе [Кузьмина]. Выделяются характеристики людей, наделенных организаторскими способностями, среди которых: организаторские чутье, направленность, подготовлен-

ность, общительность, активность, глубина ума, волевые качества, склонность к организаторской деятельности, способность видеть перспективу [Уманский, 1980]. Автор С.В. Оськина под организаторскими умениями понимает общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности подростками во внеклассной работе, умения самоорганизации и целеполагания [Оськина, 2010, с. 38-39].

На основе выделенных учеными характеристик конкретизируем понятие «организаторские умения» младшего подростка – это освоенные способы действия быстро и эффективно применять имеющиеся знания на практике, работать с учетом имеющегося опыта и сложившейся ситуации. Организаторские умения, проявляющиеся в групповой деятельности, характеризуются когнитивным, коммуникативным и оценочным аспектами. К когнитивному аспекту относятся знания подростка о контроле своего поведения, планировании своей деятельности [Рабина, 2013, Фалеева, 2012]. Коммуникативный аспект организаторских умений предполагает отработанные способы действия подростка воздействовать на людей для выполнения поставленных задач, легко осваиваться в незнакомой компании, проявлять инициативу в нестандартной ситуации, отстаивать свое мнение и добиваться принятия своего решения [Воровщиков, 2006]. Оценочный аспект представляет собой способ выявлять глубокую временную перспективу, с выраженной дифференциацией, в которой доминирующими являются профессиональные, альтруистические и аутоцели.

Таким образом, организаторские умения младших подростков – это освоенные обучающимися способы выполнения действий, в которых выделяются когнитивный (знание о планировании и контроле своего поведения), коммуникативный (воздействие на себя и людей для выполнения целей), оценочный (выстраивание перспективы деятельности) аспекты.

Библиографический список

1. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент. М.: АПК и ППРО, 2006. 160 с.
2. Дмитриева Н.Ю., Малютин Т.В. Методика организации восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками (на примере картины И.И. Шишкина «Утро в сосновом бору») // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 16-21.
3. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Л.: Ленинградский университет, 1961. 98 с.
4. Митасова С.А. Культурное искусство православной культуры: аксиологические основания. Красноярск: СФУ, 2010. 126 с.
5. Оськина С.В. Педагогические условия формирования организаторских умений у старших подростков в процессе школьного ученического коллектива: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. пед. н. Тула, 2010. 25 с.
6. Оськина С.В. Школьное ученическое самоуправление. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2009. 100 с.
7. Рабина У.И. Критериально-диагностический инструментарий и оценка уровня самоорганизации во времени у студентов вуза // Вектор науки ТГУ. 2013. №4 (26). С. 276-279.

8. Уманский Л. И. Организаторские способности и их развитие: ученые записки. Курск: КПИ, 1967. Вып. 21. 160 с.
9. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьника. М.: Просвещение, 1980. 126 с.
10. Фалеева Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17883098_57959115.pdf

Сведения об авторах

АРЕПЬЕВА Юлия Сергеевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

БЕЛОНОЖКИНА Наталья Викторовна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

БЕЛОПОЛЬСКАЯ Алеся Александровна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

БОРОДИН Максим Юрьевич – студент факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

БОЧАРОВ Александр Вячеславович – ассистент кафедры естествознания, математики и частных методик, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

БРАУН Екатерина Сергеевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

БУГАЕВА Анастасия Игоревна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ВЛАСОВА Нина Ильинична – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ГИНТЕР Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ГЛАДИЛИНА Галина Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ГОНЧАРОВА Юлия Владимировна – магистрантка кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ГОРДИЕНКО Дарья Яковлевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ГРИГОРЬЕВА Анастасия Николаевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ГУЛБАГАМАЕВА Джума Юсуповна – магистрантка кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ДМИТРИЕВА Наталья Юрьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ДРАНИШНИКОВА Юлия Сергеевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ЗЛОБИНА Ольга Владимировна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ИЛЬИНА Светлана Сергеевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ИЛЬИНЫХ Анна Викторовна – магистрантка кафедры музыкально-художественного образования, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Красноярск)

КАНУННИКОВА Марина Викторовна – магистрантка кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

КЕЙЛЬ Екатерина Александровна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

КИСЛОВА Татьяна Николаевна – магистрантка кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

КОВАЛЬ Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

КОЗЛОВА Анастасия Олеговна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

КОЗЛОВА Нина Анатольевна – магистрантка кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

КОЛОТИЛО Анастасия Витальевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

КОНУСОВА Пана Николаевна – магистрантка кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

КУЗЬМИНА Е.А. – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ЛИКАЙ Ирина Васильевна – учитель начальных классов Муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя школа №149», магистрантка кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.В. Астафьева (Красноярск)

МАКОВЕЦ Людмила Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

МАРЧЕНКО Кристина Юрьевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

МЁДОВА Анастасия Анатольевна – доктор философских наук, профессор кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

МИТАСОВА Светлана Алексеевна – кандидат культурологии, доцент кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

МОСКОВА Ольга Юрьевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

НОВОДВОРСКАЯ Людмила Константиновна – магистрантка кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, методист музейно-образовательной деятельности Красноярского художественного музея им. В.И. Сурикова (Красноярск)

РЕМОРЕНКО Светлана Андреевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

РОСТОВЦЕВА Регина Николаевна – магистрантка кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

САФОНОВА Алена Алексеевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

СМИРНОВА Елизавета Сергеевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

СУРАЙ М.В. – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ТАСКИНА Анастасия Андреевна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ТЯГЛОВА Ольга Александровна – магистрантка Института психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);

ХАУСТОВА Ирина Владиславовна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ЧЕРКАСОВ Александр Александрович – магистрант кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ЧИЖАКОВА Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии начального образования, руководитель магистерской программы «Инноватика в современном начальном образовании», Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ЧИКОВА Людмила Васильевна – магистрантка кафедры музыкально-художественного образования факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ШЕВЧЕНКО Екатерина Владимировна – студентка факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск)

ЩЕРБАКОВА Анастасия Николаевна – магистрантка кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский Государственный Педагогический Университет им. В. П. Астафьева (Красноярск)

Молодежь и наука XXI века

XIX Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы научно-практической конференции
студентов, магистрантов и аспирантов

Красноярск, 26–27 апреля 2018 г.

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
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 05.06.18.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 16,75