

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

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

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

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

Красноярск, 25–26 апреля 2019 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2019

ББК 74.00
А 437

Редакционная коллегия:

Е.В. Гордиенко (отв. ред.)

Г.Л. Гладиллина

Н.Ю. Дмитриева

Е.М. Плеханова

А 437 Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: Материалы региональной научно-практической конференции. Красноярск, 25–26 апреля 2019 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.В. Гордиенко; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-325-8

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.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-325-8
(XX Международный форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Молодежь и наука XXI века»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Березовская Ю.Н. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О КАПРИЗАХ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ	6
Брагина Е.А. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ ОБ УСПЕШНОМ РЕБЕНКЕ	9
Гавришина С.Ю. К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	12
Добранова А.А. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	15
Евдокименко Н.А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА О СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКАХ	18
Изюрьева В.И. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	21
Карпечина Е.Н. РАБОТА ПЕДАГОГА ПО КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	25
Лукомский В.И. ПЕДАГОГИКА СУБЪЕКТА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 1920–30-Е ГОДЫ	28
Мальцева М.В. ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	31
Масловская А.Г. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ДЕТЯХ С ОВЗ	34
Привалихина В.А. ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	37
Рогач И.В. К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТОВ 20–30 гг. ХХ СТОЛЕТИЯ В СОВРЕМЕННОМ НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	40
Сардыка О.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	43
Сенченко М.В. ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕТЬ ВИРТУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	46

Сихварт М.В. ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО СРЕЗА	49
Трухина Е.И. ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	52
Фетисова М.С. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	55
Яковлева И.Н. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	58

Раздел 2.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Артюхова Н.Г. ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ РЕШАТЬ СЮЖЕТНЫЕ АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	61
Белоногова Е.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	64
Белопольская А.А., Соседова Е.Ф. УСТАРЕВШАЯ И УСТАРЕВАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ УЧЕБНИКА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	67
Буракова В.Н. РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	70
Горшкова Е.В. ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕСКАЗА БАСНИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ДВА ТОВАРИЩА»)	73
Мастяева Е.В., Басалаева М.В. ПРОБЛЕМЫ ОВЛАДЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИМИ УМЕНИЯМИ У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	76
Медведева Ю.А. УМЕЮТ ЛИ МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ ОЦЕНИВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ?	79
Москова О.Ю. ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	82

Раздел 3.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Егорова О.А. РОЛЬ БАЗОВОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИКИ БАУХАУЗА	85
Ильиных А.В. МАКЕТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 13–14 ЛЕТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОТДЕЛЕНИЯ ДШИ	88

Терещенко Х.Н. ПРАКТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ИЗУЧЕНИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	91
Турбова В.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАНДАЛА-ТЕРАПИИ В ГАРМОНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ	94
Тяглова О.А. ОРФ-ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	97
Черкасов А.А. МЕТОДЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ	100
Шевчук К.С. ДИАЛОГ С ЖИВОПИСНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	103

Раздел 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О КАПРИЗАХ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

REPRESENTATION ABOUT CAPRICE AMONG CHILDREN 6–7 YEAR AND THEIR PARENTS

Ю.Н. Березовская

Y.N. Berezovskaya

*Научный руководитель Е.В. Гордиенко –
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П.Астафьева*

*Scientific adviser E.V. Gordienko –
Candidate of Psychology, assistant professor Associate Professor of the Department
of Pedagogy and Psychology of Primary Education KSPU. V. P. Astafieva*

Социальные представления, капризы, родители, дети 6–7 лет.

Анализируются особенности представлений о капризах у детей 6-7 лет и их родителей, также приведены результаты проведенных исследований.

Social performances, whims, parents, children 6-7 years.

The article analyzes the characteristics of the ideas about the vagaries of children 6-7 years old and their parents, as well as the results of the research.

Во все времена большой проблемой для взрослых были капризы их детей. Поэтому для определения актуальности этой проблемы необходимо учесть особенности современного общества. В наше время характер и глубина капризов изменились, так же, как и сами дети. Они стали более эгоистичными, самлюбивыми и избалованными. Мы считаем, что это происходит по причине того, что родители сейчас уделяют гораздо больше внимания материальной жизни, чем духовному развитию и становлению своих детей. Взрослые стали меньше интересоваться внутренним миром детей, их переживаниями, тревогами, успехами и неудачами. Вследствие этого дети начали отдаляться от своих родителей, а те в то же время, не пытаются воспрепятствовать им. От этого возникает недопонимание между самыми близкими людьми. Мы считаем, что необходимо выявить, какие представления о капризах имеют дети, а какие – их родители.

Проведя теоретический анализ научной литературы, мы выяснили, что социальные представления – это система социально-психологических взглядов, содержащая теоретические положения и эмпирические разработки относительно закономерностей функционирования структур обыденного сознания в современном обществе. Данное определение вывел С. Московичи при участии Ж. Абрика, В. Дуаза, Д. Жоделе и других исследователей.

Изучением капризов занимались такие исследователи, как А.И. Захаров, Н.Л. Кряжева, Л.В. Островская и другие. Существует множество определений каприза у разных исследователей. Одни считают, что каприз – меньшая степень проявления упрямства, другие, что каприз – это негативная реакция и средство привлечь к себе внимание. В целом, можно сказать, что капризы – это действия, которые лишены разумного основания. Они вызывают слабость ребенка и в определенной степени выступают как форма самозащиты. Причин капризов, так же, как и их определений, множество. Авторы чаще всего указывают на следующие: 1) ребенок может капризничать, если его что-то беспокоит (например, у него что-то болит, но он сам этого не понимает, просто ощущает дискомфорт); 2) проявлением капризов ребенок привлекает к себе внимание; 3) осознание ребенком, что капризами он может добиться всего, чего захочет; 4) каприз может быть протестом против чрезмерной опеки и демонстрацией своей самостоятельности.

Одним из факторов, влияющих на возникновение капризов, является возраст. Среди всех возрастов наиболее трудным в этом плане является период старшего дошкольного возраста, поскольку это переломный момент в жизни ребенка. Приходя в первый класс, дети, которых в семье ставили на первое место, на уроках начинают проявлять свои капризы. И поэтому, на наш взгляд, важно изучить представления о капризах именно у детей старшего дошкольного возраста и их родителей.

Для выявления полноты представлений о капризах у детей и их родителей нами были обозначены выделенные С. Московичи критерии: 1) установка (отношение субъекта к объекту представления); 2) поле представления (как более или менее выраженное богатство содержания); 3) информация (сумма знаний об объекте исследования).

В соответствии с данными критериями мы подобрали методы и методики для выявления представлений о капризах и для детей 6–7 лет и для их родителей.

Для детей были выбраны такие методы, как метод «Интервью»; метод семантического дифференциала; метод «Рисунок капризного человека».

Для родителей были подобраны такие методики: сочинение на тему «Капризный человек»; методика «Незаконченные предложения» (на основе методики Сакса-Леви); опросник для родителей «Проявление негативизма и упрямства у детей» (Н. А. Логинова, А.А. Шавырина).

Характеризуя в целом результаты методик, нужно отметить, что большая часть детей (63 %) обладает полной степенью сформированности представления о том, что такое каприз, какого человека можно назвать капризным и поче-

му каприз возникает. Большая часть родителей (65 %) как раз наоборот обладает неполной степенью сформированности представления о капризе, поскольку они понимают, что такое каприз, но не имеют представления, как себя вести при капризах детей, и не знают, по какой причине возникают капризы у детей.

Приведем примеры. В ходе интервьюирования детей старшего дошкольного возраста большая часть испытуемых понимают, что каприз – это прихоть человека и что благодаря капризу можно получить желаемое. Также респонденты говорили о том, что капризничать начинают дети избалованные, поскольку они знают, что таким способом могут получить любую вещь. И в случае, если родители или взрослые отказываются давать ребенку эту вещь, он начинает капризничать. Интересно, что из 12 детей лишь 5 упомянули о том, что они не капризничают, а просто просят взрослых о помощи или услуге, и если им отказывают, то просят объяснить, по какой причине им отказали.

Анализируя сочинения родителей на тему «Капризный человек», мы видим, что данная группа людей понимает каприз как манипуляцию, но они либо поддаются на манипуляцию своих детей, либо не знают, как искоренить или хотя бы минимизировать капризы у детей: «Когда мой ребенок начинает капризничать и требовать какую-то сладость, я сначала пытаюсь объяснить, что ему уже хватит на сегодня сладостей, но потом под натиском крика и истерики я сдаюсь и даю ему то, что он требует». Также из сочинений данной группы людей можно понять, что поведение взрослых во время детских капризов не очень-то и отличается от поведения их детей: если ребенок начинает капризничать, то через некоторое время в подобной манере начинает вести себя родитель: кричать, ставить в угол, иногда же может пригрозить ребенку чем-либо.

Исходя из этих данных, мы имеем право говорить о том, что подавляющая часть родителей нуждается в коррекции представлений о том, как выявить причину каприза у ребенка и как себя вести при возникновении капризов у детей. Несмотря на то, что у детей преобладает полная степень сформированности представления о капризах, возможно проведение занятий, благодаря которым будет происходить снижение процента капризов у детей 6-7 лет.

Библиографический список

1. Жоделе Д. Социальное представление: феномены, концепт и теория // Социальная психология / Под ред. С. Московичи. М.; СПб.: Питер, 2007. С. 372–394.
2. Бердникова А. Как справиться с капризами. 2-е изд., испр. и доп. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2010.
3. Московичи С. О социальном представлении. В: Forgas, J. P. (ред.) Социальное познание: перспективы повседневной жизни. Лондон: Academic Press, 1981.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ ОБ УСПЕШНОМ РЕБЕНКЕ

FEATURES OF REPRESENTATIONS OF MODERN PARENTS ABOUT SUCCESSFUL CHILD

Е.А. Брагина

E.A. Bragina

*Научный руководитель М.В. Сафонова –
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser M.V. Safonova –
Ph.D., associate professor*

Представление, социальные представления, успех, успешный ребенок.

Рассматриваются особенности представлений современных родителей об успешном ребенке.

Performance, social perceptions, success, successful child.

The article discusses the results of studying the characteristics of the ideas of modern parents about a successful child. The study involved 60 parents of students 1 “B”, 3 “A”, 4 “A” classes.

С середины XX века в психологии стала активно разрабатываться проблема успешности в рамках различных подходов: гуманистического, когнитивного, индивидуального. В рамках всех подходов успешность рассматривается как важная составляющая проблемы человека, его базовая потребность. Особое внимание в рамках проблемы успешности уделяется изучению мотивации достижения, уровню притязаний, самооценки, локус-контролю, рефлексии, смысложизненных ориентаций, интеллекта (Дж. Аткинсон, А. Бандура, Р. Берне, Т. Дембо, У. Джемс, А. Комба, К. Левин, Д. МакКлелланд, Д. Райнис, Т. Роттер, Ф. Фридрих, Ф. Хоппе, А. Хофман).

Главную роль в воспитании ребенка играют родители. Проблемами родительства, влияния отношения, стиля воспитания на формирование личности ребенка занимались Д. Вольф, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, М.И. Лисина, Э. Мэин и др. Но при очень большом интересе к развитию детей в семье изучению самих родителей уделяется мало внимания. Одним из важных факторов, определяющих влияние родителей на ребенка, является их представление о том, каким он должен быть. Во многом эти представления опираются на существующее социальное представление об успехе и успешной личности. Тем не менее существует незначительное число исследований в области представлений современных родителей об успешном ребенке, о том, какими характеристиками он должен обладать.

Проблемами социальных представлений занимались в основном зарубежные авторы (Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, С. Москвичи и их последователи),

в отечественной психологии изучением социальных представлений занимались К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, М.И. Воловикова, А.И. Донцов, Т.П. Емельянова и др. Наиболее разработанной теорией социальных представлений является концепция С. Москвичи. По мнению автора, социальные представления являются универсальной формой обыденного познания, сочетающей как когнитивный, так и аффективный компоненты.

Мы изучаем представления родителей об успешном ребенке. В исследовании приняли участие 60 человек, родители учащихся 1 «В», 3 «А», 4 «А» классов одной из школ г. Красноярска. За основу выявления особенностей представлений современных родителей об успешном ребенке был выбран следующий методический комплекс: ассоциативный эксперимент, метод проективного сочинения и метод незаконченных предложений.

На первом этапе исследования был проведен групповой ассоциативный эксперимент с целью выявления представлений современных родителей об успехе, успешном ребенке. Для всех ассоциаций, не являющихся единичными, была определена частота встречаемости (вес) и проведено ранжирование по этому показателю. В исследованиях Е.Ю. Артемьевой отмечается, что, «если в группе из 20-30 человек ассоциация при описании какого-либо стимула использована тремя или большим количеством человек, то она использована неслучайно и может быть включена в ассоциативную семантическую универсалию стимула для данной группы».

В представлении современных родителей, наибольший вес среди ассоциаций на слово «успех» имеют ассоциации, связанные с материальной стороной жизни: богатство (8,8), карьера (5,6), известность (4,4), благосостояние (3,6). Также в представлениях родителей успех связан с везением, превосходством над окружающими: победа (11,2), удача (8). Значительно меньший процент родителей связывает успех с саморазвитием: рост (3,6), развитие (3,6), умение добиваться поставленных целей (2,8). Наиболее редко встречающиеся ассоциации родителей к слову «успех» связаны со стабильностью (2), с вечными ценностями, такими как друзья (2), семья (7,2), здоровье (2).

По отношению к «успешному ребенку» у родителей выявлены ассоциации, связанные со следующими характеристиками его деятельности: учится на отлично и хорошо (12,4), активный (6,4), талантливый (6), имеет много хобби (4,8), добивается поставленных целей (4,8), является лучшим, побеждает (4,8), взаимодействует с окружающими/ общительный (4,6).

Можно сделать вывод, что успех большинство родителей связывают, в первую очередь, с материальными показателями, такими как: богатство, благосостояние, популярность, с превосходством над окружающими. Успех должен быть виден для окружающих, подтверждаться регалиями, грамотами, должностью человека. Успешный ребенок также должен все время доказывать, транслировать свою успешность окружающим через высокие оценки, активную общественную деятельность, достижения, победы, награды, наличие большого круга интересов (хобби).

На следующем этапе исследования был проведен метод проективного сочинения с целью выявления глубинного, неосознаваемого, автоматизированного уровня отношения к успешному ребенку. Было получено 410 элементарных обоснования – законченных суждений об успешном ребенке, при анализе которых выделены пять компонентов образа успешного ребенка.

Наибольший удельный вес у таких компонентов, как «Занятия», «Отношения с окружающими», «Характеристики личности» и «Эмоции и переживания». Из ответов родителей можем заметить, что, в первую очередь, ребенок занят везде: занятия, потом хобби, только потом свободное время. Важно, чтобы были налажены отношения с окружающими: его ценили, любили, хвалили. Лишь на третьей позиции – личностные качества, и они достаточно стандартны. И только на четвертой – эмоции.

По результатам исследования видно, что успешного ребенка воспринимают как активного, целеустремленного, общительного, занимающегося в большом количестве кружков, имеющего широкий круг интересов, хобби. Только в единичных случаях родители писали о счастье, здоровье, в большинстве же случаев социальные представления родителей об успешном ребенке сводятся к описанию его занятий, т. е. успех ребенка в представлениях родителей воспринимается как видимый результат, как конкретные достижения.

Библиографический список

1. Белецкая С. Ваш ребенок и его успех. М: Эксмо-Пресс, 2012. С. 78–83.
2. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. №1. С. 3–18.
3. Успех в жизни. Психология успешности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psyfactor.org/success.htm>

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF MORAL CONSCIOUSNESS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

С.Ю. Гавришина

S.Y. Gavrishina

*Научный руководитель Е. М. Плеханова –
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser E.M. Plekhanova –
Associate Professor, Ph.D., Associate Professor at the Department of Pedagogy
and Psychology of Primary Education KSPU name of V.P. Astafieva*

Нравственное сознание детей, новообразование, младший школьный возраст, эмпатия, круг нравственных ценностей.

Статья посвящена теоретическому осмыслению проблемы формирования нравственного сознания младших школьников, в ней уточняется сущность понятий «нравственное сознание», выделены особенности нравственного сознания младших школьников. Обозначены специфические особенности младшего школьного возраст

Children's moral consciousness, neoplasm, primary school age, empathy, the range of moral norms.
The article is devoted to theoretical understanding of the problem of the formation of the moral consciousness of younger schoolchildren. The article clarifies the essence of the concepts of «moral consciousness», «child consciousness», highlights the features of the moral consciousness of younger schoolchildren. Designated specific features of primary school age.

Исследования психологов, педагогов, социологов свидетельствуют о том, что в настоящее время – время социально-экономических перемен, трансформаций общественного сознания – наиболее сложными вопросами педагогической теории и практики становятся вопросы, связанные с нравственным сознанием личности младшего школьника. Несмотря на глубокие исторические корни, изучение данной проблемы и поиск путей формирования нравственного сознания детей являются актуальными всегда.

Это обусловлено рядом причин: влиянием социально-политических, экономических, педагогических факторов на процесс нравственного развития воспитания детей и молодежи; неготовностью педагогических коллективов результативно осуществлять нравственное воспитание в изменившихся социальных условиях; противоречием между теориями и программами нравственного воспитания и социально-педагогической действительностью.

Нравственное сознание представляет собой взгляды, убеждения, идеи о добре и зле, о достойном и недостойном поведении. Уровень нравственной воспитанности личности рассматривается как уровень развития нравственного сознания (т. е. широта и глубина моральных знаний, убеждений), нравственных чувств (т. е. переживания, отношения к людям, правилам и нормам) и нравственного поведения (т. е. конечного результата всего предшествующего процесса нравственного воспитания).

Ж. Пиаже был одним из первых, кто подверг глубокому изучению нравственные представления, знания и суждения детей (т. е. нравственное сознание), выделил особенности развития и функционирования нравственного сознания и связал их с поэтапным формированием познавательных способностей ребенка [4].

В.А. Сухомлинский пишет, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить умению чувствовать человека. Незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает [6].

И.В. Сушкова определяет нравственное сознание детей младшего школьного возраста как новообразование, способствующее формированию «склонности к определенным преобладающим видам и способам решения нравственных задач, то есть к нравственно-направленной деятельности, выражающейся в предпочитаемом и доминирующем типе нравственно-направленных действий, поступков, поведения, реализующемся без внешнего и внутреннего принуждения» [7].

Психологи (Е.Н. Герасимова, О.Г. Дробницкий, М.И. Лисина и др.) установили, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. В большинстве своем младшие школьники коммуникативны, легко привыкают к новому коллективу, не застенчивы, стремятся делать полезные дела для класса, школы, других людей, выполнять общественные поручения. Это позволяет своевременно заложить нравственный фундамент развитию личности.

Л.И. Рувинский считает, что в младшем школьном возрасте зарождаются моральные качества, которые воплощают в себе те или иные моральные нормы, но эти качества еще слабо выражены [5]. Цель, к которой стремится ребенок на этом этапе, – приспособиться к миру и людям, к порядкам и законам природы и социальной жизни. Поэтому так важна роль родителей и педагогов в нравственном воспитании младших школьников, т.к. поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослыми и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка [2].

В начальной школе у ребенка возникает новый уровень самосознания (внутренняя позиция), которая проявляется в осознанном отношении ребенка к себе и окружающим, к действиям в кругу нравственных норм, которыми он стремится руководствоваться постоянно, независимо от сложившихся обстоятельств.

Важную роль в развитии нравственного сознания ученика начальной школы играет *эмпатия* – способность эмоционально отзываться на переживания другого, проявляющаяся в различных формах поведения [1].

У младших школьников формируется способность к сознательному руководству собственным поведением, формируется личностная рефлексия, которая предполагает знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими, анализ оснований своих действий, поступков, своего отношения к духовным ценностям [3].

Следовательно, учет особенностей и новообразований младшего школьного возраста позволяет более продуктивно выстраивать процесс формирования нравственного сознания младших школьников.

Библиографический список

1. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребёнка. М.: Академический проект, 2006. 480 с.
2. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980.
3. Сушкова И.В. Моделирование процесса формирования нравственных представлений и понятий у детей 6–8 лет // Дошкольник и младший школьник в системе образования: материалы международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. С. 71–73.
4. Рувинский Л.И., Арет А.Я. Самовоспитание школьников. М.: Педагогика, 1976. 160 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2001. 479 с.
6. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. М.: Роспедагенство, 2004. С. 41.
7. Дрожжинова В.В. Общие особенности нравственных представлений младших школьников // Концепт. 2015. № 9.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF YOUNGER STUDENTS

А.А. ДобрANOва

A.A. Dobranova

*Научный руководитель Е.В. Гордиенко –
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser E.V. Gordienko –
Ph.D., associate professor of the Department of Pedagogy
and Psychology of Primary Education KSPU. V. P. Astafieva*

Эмоция, чувства, младший школьник, эмоциональная реакция, эмоциональная неустойчивость, учеба, психика.

Рассмотрены особенности эмоционального развития младших школьников.

Emotion, feelings, Junior schoolboy, emotional reaction, emotional instability, study, psyche.

This article describes the features of the emotional development of younger students.

Эмоциональная насыщенность и динамика жизни в современном обществе приводят к высоким психологическим нагрузкам не только у взрослых, но и у детей. Наименее защищенными в этих условиях оказываются дети, поскольку и организм, и психика ребенка еще неустойчивы, легко уязвимы и очень восприимчивы к воздействию среды: чувство незащитности и неуверенность ребенка в собственном благополучии вызывают у него тревогу и различные страхи [1].

Многообразие эмоциональных реакций у ребенка, новизна в освоении способности к их саморегуляции актуализируют тему данного исследования.

Цель данного исследования – изучение особенностей эмоционального развития младших школьников.

В психологии не существует единого определения понятия «эмоция». Как тождественные понятию «эмоция», используются термины: чувства, страсти, переживания, настроения, эмоциональные состояния, эмоциональные процессы, эмоциональные реакции и т.д.

В контексте данной работы эмоция рассматривается как проявление психофизиологического состояния человека. Вид психического состояния определяется наличием преобладающего в нем специфического качества (модальности), и, если психическое состояние несет в себе ярко проявляющиеся эмоции, чувства, определенные настроения, аффекты, то речь идет об эмоциональном состоянии.

Эмоциональные процессы и состояния в жизни организма выполняют приспособительную функцию. Одна из положительных функций аффекта, в частности, страха, «заключается в том, что он навязывает субъекту стереотипные действия, представляющие собой определённый, закрепившийся в эволюции способ «аварийного» разрешения ситуации: бегство, оцепенение, агрессию и т.п.» [2].

Считается, что существуют как положительные, так и отрицательные эмоции. Положительные эмоции, как правило, имеют гедонистическую окраску, т. е. характеризуются удовольствием. К ним относят радость, любовь, интерес, наслаждение. Отрицательные эмоции характеризуются неудовольствием, сюда относят: гнев, страх, вину, стыд, печаль, страдание, обиду, презрение.

Эмоции играют важную роль в качестве средства воспитания детей.

К концу дошкольного возраста ребенок приобретает определенный эмоциональный опыт, в частности, развиваются способности к дифференциации эмоций – распознавание «истинных» (внутренних) и внешних проявлений эмоций; формируются социальные эмоции и умение сдерживать бурные и резкие выражения чувств. В общении с окружающим миром развивается эмоциональная сфера ребенка и, соответственно, весь спектр человеческих эмоций возникает в условиях общения ребенка с другими людьми [3].

На протяжении младшего школьного возраста активно формируются произвольность, внутренний план действий, развитие способности к рефлексии. Соответственно, в отличие от дошкольника, младший школьник уже может анализировать и оценивать не только свое поведение, эмоциональное состояние и ощущения, связанные с ним, но и поведение окружающих взрослых и сверстников. Только не у всех детей развитие этих способностей происходит одновременно в силу различных причин.

Младшие школьники характеризуются легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения; им присуща способность непосредственно и откровенно выражать свои переживания, как позитивные, так и негативные; они отличаются готовностью к аффекту страха: страх в процессе учебной деятельности ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в себе, возможную угрозу своему статусу в классе, семье. Также подчеркивается эмоциональная неустойчивость с частой сменой настроений и склонность к кратковременным, бурным аффектам; эмоциогенными факторами для младших школьников могут являться не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками [3].

В процессе взаимоотношений со сверстниками и взрослыми у младшего школьника формируется эмоциональная зрелость (уменьшение импульсивных реакций, соотношение эмоций с социальными нормами); эмоционально-ценностное отношение к окружающей действительности, развивается способность к эмоциональной децентрации (способность воспринять эмоциональное состояние другого человека), приобретаются навыки социального взаимодействия с группой сверстников.

Младший школьник более сдержанно проявляет такие эмоции, как недовольство, раздражение, зависть, в особенности, когда находится в классе, так как несдержанность в проявлении негативных чувств не приветствуется и осуждается сверстниками. Умение владеть своими чувствами позволяет младшему школьнику проявлять свои негативные эмоциональные состояния не столько в моторной форме (драках, потасовках), сколько в вербальной форме (ругань, обзывания, осуждение). В этом же возрасте появляются такие оттенки выражения эмоций, как ирония, насмешка [4].

Учебная деятельность, общение с учителем, одноклассниками требует сдержанности в чувствах, произвольности поведения, что на первых порах многим ученикам удается с трудом.

Младший школьник еще слабо осознает и понимает свои и чужие эмоции и чувства, мимика других людей воспринимается им часто неверно, так же, как и истолкование чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников. В то же время по отношению к базовым эмоциям страха и радости у младших школьников уже имеются четкие представления.

Итак, на протяжении младшего школьного возраста наблюдаются усиление сдержанности и осознанности в проявлениях эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний. При этом младшие школьники более уравновешены, чем дошкольники.

Библиографический список

1. Вилюнас В.К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2008. 496 с.
2. Акопян Л.С. Эмоциональные состояния, их регуляция и саморегуляция у детей (на примере детских страхов): монография. Самара: ПГСГА, 2011. 212 с.
3. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1984. С. 416.
4. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. М., 1984. С. 3–28.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА О СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКАХ

FEATURES OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION ABOUT MODERN YOUNGER SCHOOLBOYS

Н.А. Евдокименко

N.A. Yevdokimenko

*Научный руководитель М.В. Сафонова – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser M.V. Safonova – Ph.D., associate professor*

Представление, социальные представления, младший школьник.

Приводятся результаты изучения особенностей социальных представлений педагогов и студентов педагогического вуза о современных младших школьниках. Исследование проводилось с помощью методов психосемантики. Показано, что представления педагогов и студентов о младших школьниках отличаются стереотипностью.

Representation, social representations, junior schoolchild.

The article discusses the results of the study of the characteristics of social representations of teachers and students of a pedagogical university of modern junior schoolchildren. The study was conducted using methods of psychosemantics. It is shown that the ideas of teachers and students about younger schoolchildren are stereotyped.

У каждого человека существуют различные представления обо всем, что их окружает: о жизни, о людях и т.д. Изучение социальных представлений в настоящее время является одним из приоритетных направлений в социальной психологии. Такие авторы, как Г.М. Андреева, Г.В. Бобрышева, К. Герген, А.И. Донцов, Т.П. Емельянова, А.А. Леонтьев, О.В. Митина, С. Московичи, В.Н. Павлов, П.Н. Шихирев, рассматривали понятие «социальное представление».

Все реформы, касающиеся школьной системы, влияют и на изменение представлений о главных действующих лицах процесса обучения – ученике и учителе. В связи с этим особую ценность приобретают исследования социальных представлений о субъектах образовательного процесса у такой большой социальной группы, как учителя средних образовательных учреждений и студентов педагогического вуза. Задача новой школы – воспитать человека, который будет активно жить и работать в середине XXI века. При реализации своей деятельности учителя руководствуются некоторыми представлениями о том, кто такой школьник и какой он. Преподаватели вуза имеют свои представления, которые они

транслируют студентам, и не всегда эти представления совпадают с представлениями студентов, которые приходят на практику, что создает определенные сложности в выборе поведения и действий, побуждая разочаровываться в профессии.

За основу изучения представления была взята концепция социального представления С. Московичи. В ходе анализа научной литературы были выявлены факторы, влияющие на формирование социальных представлений у педагогов и студентов педагогического вуза о младшем школьнике: СМИ, механизмы социальной перцепции, опыт взаимодействия учителя с ребенком и его профессиональное общение, местность нахождения, опыт. В исследовании приняли участие 73 респондента, из которых 36 педагогов школ г. Красноярска и 37 студентов 4-5 курса КГПУ им. В.П. Астафьева.

Для изучения социальных представлений мы выбрали диагностический комплекс: опросник выявления уровня эмпатии В.В. Бойко; методика «Диагностика ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (В.Г. Маралов); ассоциативный эксперимент; методика незаконченных предложений, анкета «Идеальный ученик».

Всего на словосочетание «Младший школьник» от учителей и студентов было получено 77 ассоциаций, в том числе 54 единичных ассоциаций и 7 ассоциаций встречались не более двух раз. В семантическую универсалию «младший школьник» у учителей и студентов вошли такие понятия: ребенок (2,4), ученик (1), интерес (0,8), знания (0,8), молодость (0,8).

В ассоциации учителей вошли также: личность (0,13), веселье (0,13), энергия (0,13), в отличие от студентов, которые выделили такие ассоциации: человек (0,1), школа (0,1). Младшие школьники в представлении учителей выражены более ярко – это дети, каждый из которых является личностью, непосредственной, активной и веселой. Для студентов младшие школьники – это лишь дети, которые приходят в школу учиться.

Также нами были рассмотрены ассоциации учителей и студентов с разными уровнями эмпатии. Если для учителей и студентов с низким уровнем эмпатии младшие школьники – это просто дети, то для учителей и студентов с заниженным уровнем эмпатии – это дети, которые должны учиться. Для учителей и студентов со средним уровнем эмпатии младшие школьники – это дети, которые учатся, но при этом еще и играют, веселятся. Учителя и студенты с высоким уровнем эмпатии выделяют в младших школьниках именно то, что это творческие дети. То есть можно сделать вывод, что от этих представлений зависит способ действия. Тогда получается, развивая эмпатию, мы можем повлиять на взаимодействие учителей с учениками.

Анализ ассоциаций в группе студентов и учителей в зависимости от модели взаимодействия с учениками показал, что важно обеспечивать опыт взаимодействия с учащимися, так как он в большей степени влияет на представления о младших школьниках у учителей и студентов.

Хороших учеников учителя и студенты представляют как детей, которые полны энергии и сил, хотя учиться, обладают знаниями, уважают учителя и одно-

классников. Они дисциплинированы, вежливы, всегда готовы к сотрудничеству. Выбор таких учеников строится по принципу: «удобный» ученик – хороший ученик. Плохие ученики в представлении учителей и студентов – это грубые школьники, создающие шум и хаос на уроках, не уважающие своих сверстников и учителя. Они ленивые, безответственные, постоянно обманывают. То есть тех учеников, с которыми учитель не может справиться, он относит к плохим ученикам.

Обобщая результаты, можно сделать вывод о том, что представления учителей и студентов о современных младших школьниках характеризуются слабой дифференцированностью, обобщенностью, формированием установок по отношению к ученикам, складывающимися когнитивными схемами.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Личностные особенности и детерминанты социальных представлений // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Институт психологии РАН, 2005. 469 с.
2. Гурова О.С., Савченко Е.Д. Социальные представления педагогов о субъектах образовательного процесса// Международный научно-исследовательский журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://research-journal.org/psychology/socialnye-predstavleniya-pedagogov-o-subektax-obrazovatel'nogo-processa/>
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. № 1. С. 3–18.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE STUDY OF THE CHARACTERISTICS OF THE CHILDREN'S TEAM AT THE PRIMARY EDUCATION LEVEL

В.И. Изюрьева

V.I. Izyureva

Научный руководитель Е.М. Плеханова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева

Scientific adviser E.M. Plekhanova – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education

Коллектив; класс; детский коллектив; особенности детского коллектива; исследование. Рассмотрены особенности детского коллектива на ступени начального образования. Выделены основные критерии детского коллектива. Проведены экспериментальные методики по определению уровня развития детского коллектива.

Team, class, children's team, features of the children's team, study.

The article discusses the features of the children's team at the primary education level. The main criteria of the children's team are highlighted. Experimental methods for determining the level of development of the children's team were conducted.

Детский коллектив является основной базой накопления социального опыта. Развитие личности во многом зависит от коллектива, его сплоченности, уровня развития, организованности, структуры сложившихся в нем межличностных и деловых отношений.

В разработку теории и практики коллектива существенный вклад внес А. С. Макаренко. Суть коллектива он определял как «социальный живой организм, который имеет органы управления – полномочия, ответственность, соотношения частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто сборище или толпа» [1].

В.А. Сухомлинский пишет, что воспитывающая сила коллектива, прежде всего, начинается с того, что есть в каждом человеке, какие духовные богатства имеет каждый отдельный человек, что он вносит в коллектив, что дает другим, что от него берут люди. Именно богатство каждой личности педагог и ученый считал основой полноценной, содержательной жизни коллектива. Коллектив становится воспитывающей силой при наличии такой совместной деятельности, в которой раскрывается высокая идейная одухотворенность труда благородными моральными целями» [2].

Несмотря на то, что в России существует много исследований, на данную тему, в зарубежной педагогике тема коллектива не рассматривается в этом ра-

курсе. Темы зарубежных исследователей все разворачиваются вокруг проблем детской команды (группы). Так, самой часто изучаемой сегодня является тема «Children's Team building», что означает построение детской команды. Основа – это принципиально иной способ работы для поддержки уязвимых детей, детей, чьи проблемы не совсем соответствуют установленному законом порогу вмешательства ребенка, молодежи и семьи [3].

Все выше сказанное определило значимость практического изучения детского коллектива на ступени начального образования в современной школе. Базой исследования стала МБОУ Гимназия №16 города Красноярска, 3А класс.

Выводы теоретического исследования помогли выделить следующие критерии детского коллектива: сплоченность (степень совпадений оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам, людям, идеям, событиям и прочему, особенно значимым для группы в целом); степень удовлетворенности учащихся своим коллективом; контактность, (доверительные взаимоотношения между членами коллектива, владение навыками и умениями общения и саморегуляции); организованность. [4]

Для исследования детского коллектива в науке используются следующие методики: социометрия, позволяющая определить сплоченность класса; методика А.Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив?», предназначенная для определения степени удовлетворенности учащихся своим коллективом; опросник «Мой коллектив?», которая дает возможность определить уровень контактности коллектива.

Результат эксперимента показал, что уровень благополучия взаимоотношений обучающихся можно определить как «средний». По итогу социометрии: в классе «звезд» – 2 человека (10 %); «предпочитаемых» – 3 человека (15 %); «принятых» – 13 человек (65 %); «изолированных» – 2 человека (10 %).

При этом «звезд» и «предпочитаемых» оказалось меньше, чем «принятых» и «изолированных», что может говорить о низком социометрическом статусе коллектива. Анализ социограммы позволил выделить группировку, состоящую из 4 членов коллектива, которые взаимно выбрали друг друга. Важно, что наличие группировок, а также «изгоев» и «непринятых» в классе может также свидетельствовать о низком уровне сплоченности.

Результаты исследования по методике А.Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив?» показали, что 8 детей (40 %) удовлетворены своим коллективом и считают, что он достаточно развит. 4 ребенка (20 %) считают, что их коллектив находится на 4 стадии развития («Алый парус»), это значит, что коллектив сплоченный, но бывают моменты, что коллектив не всегда готов сразу признать свои ошибки. И столько же процентов детей (4 ребенка – 20 %) считают, что коллектив находится на 3 стадии («Мерцающий маяк»), здесь коллективу не хватает мужества решить какую-либо проблему. 10 % детей выбрали 2 стадию («Мягкая глина»), где коллектив делает первые попытки к сплочению. Интересно, что 2 человека (10 %) выбрали первую, самую начальную стадию, где каждый сам по себе (См. рис.1).

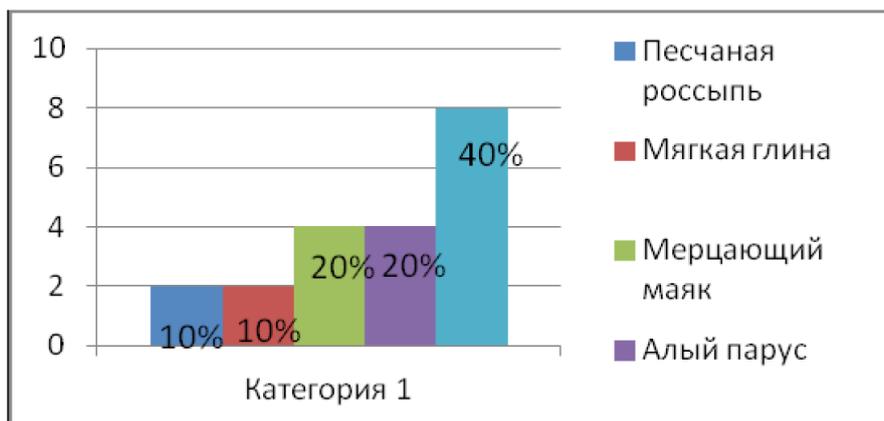


Рис. 1. «Какой у нас коллектив?»

Все это подчеркивает, что коллектив находится на стадии развития и требует большого внимания со стороны взрослого наставника. Большая часть класса – 12 детей (60 %) – не считают, что в их классе высокая коллективная организация, единство взглядов и эмоциональная удовлетворенность друг другом. Учитывая тот факт, что если учащиеся класса скрывают свои намерения, пренебрегают товариществом, пренебрегают другими, то такая формальная группа не будет развиваться в правильном направлении.

Результаты исследования учеников 3 класса по составленному нами опроснику «Мой коллектив» показали дружным свой коллектив считают 10 детей – 52,6 %, ответили «да», 3 детей – 15,8 % считают, что коллектив не дружный, а 6 детей – 31,6 % затруднились ответить.

Исходя из процентного соотношения, большинство детей считают, что в классе важны хорошие личные, эмоционально благоприятные, дружеские, доверительные взаимоотношения, включающие внимание друг к другу, доброжелательность, уважение и тактичность. При этом учащиеся считают, что нужно быть добрее и внимательнее друг к другу, что в классе есть конфликты, хоть они и редки. Важно, что часть детей 21 % – 26,3 % в ответах почти на каждый вопрос отвечали «затрудняюсь ответить».

Все это позволило сделать вывод, что коллектив имеет средний уровень по критерию «контактность», и средний уровень по критерию «удовлетворенность своим коллективом» (См. рис. 2).

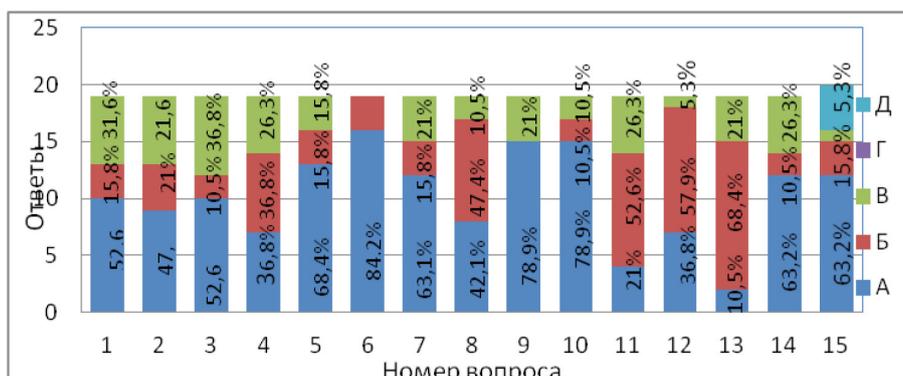


Рис. 2 «Мой коллектив»

Начальная школа должна создавать условия для появления у группы социальной ориентации, должна научить детей объединяться на основе общих интересов, полезных целей, нравственных ценностей, чтобы дети не замыкались внутри своей группы, а стремились к широким контактам и дружбе с другими. Важно уже на начальном этапе сформировать из младших школьников настоящий коллектив.

Библиографический список

1. Макаренко А. С. Трудовое воспитание. Мн.: Нар. асвета, 1977. 191 с.
2. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971. – [Электронный ресурс] – режим доступа – URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000008/st091.shtml> – Дата обращения 20.04.2019.
3. Childrens aktion plan He taonaga te tamariki // Background for the Hamilton Children’s Team Hui – Электронный Ресурс – Режим доступа PURL:file:///C:/Users/www/Desktop/RegNewsWaikatoChildteamHui %20(1).pdf – Дата обращения 20.04.2019.
4. Сущность социальных установок и их особенности в младшем школьном возрасте / Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. // Научное обозрение. Педагогические науки. № 5. 2017. – [Режим доступа] – <http://pedagogy.science-review.ru/ru/article/view?id=1680>

РАБОТА ПЕДАГОГА ПО КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE WORK OF A TEACHER IN THE CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF YOUNGER STUDENTS

Е.Н. Карпечина

E.N. Carpechina

*Научный руководитель Т.В. Газизова –
старший преподаватель кафедры педагогики
Лесосибирского педагогического института –
филиала государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет»
Scientific adviser T.V. Gazizova –
senior lecturer of the Department of pedagogy*

Девиантное поведение, методы коррекции девиантного поведения, младшие школьники, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. На сегодняшний день проблемы, возникающие в работе педагога начальных классов, связанные с проявлением школьниками девиантного поведения, становятся все более актуальными. С каждым годом прослеживается тенденция к увеличению количества обучающихся с отклонениями в поведении.

Deviant behavior, methods of correction of deviant behavior, Junior schoolchildren, Federal state educational standard of primary General education.

Today, problems arising in the work of a primary school teacher related to the manifestation of deviant behavior by schoolchildren are becoming more and more relevant. Every year there is a tendency to increase the number of students with deviations in behavior.

В этой связи нашим государством принят ряд документов, регламентирующих образовательный процесс: подписана Международная Конвенция о правах ребенка, принят новый Семейный кодекс, отвечающий общепринятым международным нормам. Приняты законы: «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, дополнения к Федеральному Закону «Об основах социального обслуживания населения РФ» и др.

Поведение человека в широком смысле – это его образ жизни и действий, то, как он себя ведет по отношению к обществу, идеям, другим людям, внешнему и внутреннему миру, к себе. Это поведение, которое основывается на общественных нормах нравственности, эстетики и права.

Нормальное поведение – это любое поведение, которое не разрушает общественных отношений, образующих данную сферу деятельности. В переводе с латинского языка «норма» – это правило, образец, предписание. Норма выполняет функцию контроля со стороны общества, информирует, позволяет оценить пове-

дение, прогнозировать его. Как бы ни относились к ним люди, нормы существуют и непрерывно действуют.

Нормальное поведение учащегося предполагает его адекватное, отвечающее потребностям и возможностям отношение к образовательному процессу и обществу. Если педагоги, родители и другие взрослые люди способны своевременно и адекватно реагировать на те или иные поступки ребенка, то его поведение почти всегда будет нормальным [1].

Девиантное поведение противоречит общепринятым нормам, нарушает социальные нормы и противоречит правилам человеческого общежития, деятельности, обычаям, традициям.

Мы в нашем исследовании придерживаемся следующего понимания сущности понятия «девиантное поведение» – это система поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением [2].

Чаще всего девиантное поведение проявляется в агрессивном поведении ребенка, чрезмерной активности или же, наоборот, пассивности. Также это могут быть отдельные поступки или их совокупность, которые входят в противоречие с принятыми в обществе юридическими, моральными и социальными нормами.

Обстоятельства, связанные с отклонениями в поведении, могут вызвать существенные трудности в учебном процессе, снизить его результативность и негативно повлиять на уровень образованности школьников. Девиантным детям сложно сконцентрироваться на усвоении нового материала, они часто теряют интерес к учебной деятельности, им также непросто общаться как с педагогами, так и со сверстниками [3].

Для изучения данной проблемы нами была проведена опытно-экспериментальная работа в общеобразовательной школе города Лесосибирска с обучающимися второго класса.

Нами были использованы следующие методики:

1) Опрос-беседа «Знание норм поведения», цель: выяснить знание норм во взаимодействиях и поведении.

2) Методика «Кактус» М.А. Панфилова, нацеленная на выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, наличия агрессии, ее направленности и интенсивности.

При подведении итогов проведения первой методики мы выяснили, что 22 ребенка из 28, что составляет примерно 79 % от общего числа детей, допустили ошибки при выполнении задания. Это говорит о том, что большая часть класса плохо усвоила нормы поведения в обществе.

По данным второй методики у четырех детей из 28, что составляет 14 %, были выявлены склонности к агрессивности, тревожности. Это заключается в наличии «иглоков», особенно в большом их количестве. Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу. Еще у 3 детей, что составляет 11 % от обще-

го числа обучающихся, были выявлены склонности к эгоцентризму, стремлению к лидерству. Об этом свидетельствует крупный рисунок в центре листа.

При наблюдении за второклассниками во время уроков, а также на переменах мы заметили проявления агрессии у детей по отношению друг к другу, а также нежелание договариваться между собой и разрешать конфликты. На уроках при работе в группах обучающимся не удавалось прийти к общему мнению.

Таким образом, анализ полученных данных, а также систематические наблюдения, рекомендации классного руководителя, социального педагога школы и психолога, дают нам основания для составления программы профилактики и коррекции девиантного поведения обучающихся данного класса. В настоящее время программа составлена, и начата ее реализация совместно с классным руководителем, узкими специалистами и научным руководителем. Нами планируется система мониторинговых мероприятий для корректировки данной программы и проверки ее эффективности.

Данное исследование не является пока законченным и проблема девиантного поведения является предметом наших дальнейших научных исследований.

Библиографический список

1. Менделевич В.Д. Психотерапия «здравым смыслом» / Авдеев Д.А., Киселев С.В. Чебоксары, 1992.
2. Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. Сущность социальных установок и их особенности в младшем школьном возрасте // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 152–161; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1680> (дата обращения: 27.05.2019).
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Москва, 1989.

ПЕДАГОГИКА СУБЪЕКТА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 1920–30-Е ГОДЫ

PEDAGOGY AS A DIRECTION OF EDUCATIONAL PRACTICE IN YENISEI SIBERIA IN THE 1920S AND 30S

В.И. Лукомский

V.I. Lukomsky

*Научный руководитель З.У Колокольникова –
кан. пед. наук, доцент, профессор РАЕ
Scientific adviser Z.U. Kolkolnikova –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor of RAE*

Субъект, педагогика субъекта, Приенисейская Сибирь, образовательная практика в Приенисейской Сибири в 1920-30-е годы, социальное воспитание, педология.

Показаны основные подходы к пониманию субъекта педагогического процесса в ракурсе истории развития образовательной практики в Приенисейской Сибири в 1920-30-е годы.

Subject, subject pedagogy, Yenisei Siberia, educational practice in Yenisei Siberia in the 1920s and 30s, social education, pedology.

This article shows the main approaches to understanding the subject of the pedagogical process in terms of the history of the development of educational practices in Yenisei Siberia in the 1920s and 30s.

Педагогика субъекта – достаточно новое направление в современной педагогической теории и практике. На наш взгляд, предпосылки становления педагогики субъекта можно увидеть в практике региональной педагогики.

В нашей статье мы предлагаем рассмотреть основания педагогики субъекта в Приенисейской Сибири в 1920-30-х на примере двух образовательных практик: практики педагогической диагностики (в контексте развития педологии) и практики социального воспитания.

В исследованиях С.Н. Ценюги отмечается, что в школьной практике Сибнаробраза 1920-30-х гг. педагогическая диагностика и получаемая в ходе ее информация могли быть использованы для оптимизации и повышения качества педагогического труда, усиления субъектности педагога и ребенка. Все это в целом приводило к педологизации образовательного процесса [1; с. 176]. Педология и педагогическая диагностика в 1920-е годы выступили основанием педагогики субъекта как педагога, так и ребенка.

«Обследовательская работа» позволяла приобрести нужные знания о ребенке: «ответственный учитель нуждается в постоянном сочетании знания детей с изучением эффективности собственного труда» [1; с. 176] В свою очередь появилась необходимость в педологизации образовательного процесса

и сотрудничестве учителей с педологами: «на одного педолога в Сибири приходилось 6 школ» [1; с. 178]

В обязанности педолога входили: диагностика, коррекция, консультация и профилактика, отдельно проводилась просветительская работа. Учителям работали под руководством педолога и тесно взаимодействовать с врачами (школьно-санитарными) и психологами. Учителю предоставляется возможность наблюдать повседневное поведение ученика, на основе полученных данных реализовывать воспитательные и обучающие меры.

В 1936 году популярной формой обучения стали самокурсы, которые были направлены на педологизацию мышления учителя [1; с. 201].

Еще одним основанием педагогики субъекта в изучаемый период выступает практика социального воспитания. В период 1917-30 гг. термин «социальное воспитание» употреблялся в двух значениях: первое – обозначение государственного органа, в функцию которого входило управление детскими воспитательными и образовательными учреждениями и второе – целенаправленная организация передачи общественного опыта.

Начало целенаправленной организации социального воспитания в стране приходится на 20-е гг. XX в. Одной из задач, положенных в основу деятельности отдела народного образования, было создание сети учреждений социального воспитания в целях улучшения общественного воспитания и раскрепощения женщин, которые, «уходя на работу, отдаваясь служению государству, должны быть покойны, что ребенок ее сыт, одет, обут и находится в надлежащих условиях и хороших руках» [3; Фонд Р.93, Опись 1, Д.14, Л.29].

Учреждения, входившие в систему соцвоса, делились на учреждения дошкольного воспитания (детсады, детплощадки); школы первой и второй ступеней; детские дома; учреждения для детей с ограниченными возможностями (слепых, глухонемых, умственно отсталых); учреждения для трудновоспитуемых детей в возрасте от 8 до 16 лет – «институты социального воспитания». [5; с. 365]

Процесс становления системы социального воспитания затронул все регионы страны. Однако если в центральной части первый этап становления системы соцвоса завершился к 1920 г., то в Приенисейской Сибири с 1920 г. только начала складываться система социального воспитания. Это было обусловлено противоречивыми процессами установления советской власти в Сибири. [3; Ф-р 93.Опись 1. Дело 69. Л.7].

Интересна организация социального воспитания в трудовых городках Приенисейской Сибири. Структура городка была следующей: дом ребенка, детский сад, детский дом, школа I ступени, подготовительный класс ремесленного хозяйственного училища, интернат этого училища. В городке имелись мастерские: столярная, жестяная, портновская, сапожная и по обработке льна, гончарное и ободноколесное заведение, кузница, паровая мельница, электростанция, сельскохозяйственные угодья, хозяйство с лошадьми, коровами, телятами, свиньями, птицей [3; Ф. 93. Оп. 1. Д. 95. ЛЛ. 25, 41. Л. 41].

Еще одним типом учреждения социального воспитания были школы-коммуны, которые в Приенисейской Сибири стали открываться с 1920 г. как опытно-показательные. Для осуществления задач единой трудовой школы при школе-коммуне, кроме обычных для трудовых школ мастерских, организовывалось собственное сельское хозяйство во всех его видах: полеводство, молочная ферма и пр. [6] Хозяйство подобных школ зачастую обслуживало учебные нужды всех трудовых общеобразовательных школ города и губернии, всех ступеней и особенно педагогических заведений и педагогических курсов. [4; с. 199]. Время воспитанников распределялось следующим образом: умственный труд – 5 часов 45 минут, физический труд – 3 часа, сон – 10 часов, время по личному усмотрению – 5 часов 15 минут [3; Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 30].

В отчётах о работе школы говорилось: «Воспитание детей в школе-коммуне направлено в сторону выработки в детях общественно-трудовых навыков и коммунистического мировоззрения» [3; Ф. 93. Оп. 1. Д. 124. Л. 2]. Анализ архивных материалов показывает, что в учреждениях социального воспитания Приенисейской Сибири в 1920-30-е гг. целенаправленно создавались условия для формирования субъектности обучающегося: включение в разнообразные виды труда, организация труда по самообслуживанию, участие в самоуправлении.

Таким образом, в образовательной практике Приенисейской Сибири в 1920-30-х гг. можно увидеть теоретико-концептуальные и практико-экспериментальные основания педагогики субъекта, которыми выступили педология (педагогическая диагностика) и социальное воспитание.

Библиографический список

1. Ценюга С.Н. Теория и практика педагогической диагностики в истории отечественной педагогики (1918-середина 1930-х гг.). – Красноярск, 2007. – 264 с.
2. Шумакова Н.А. Социализация подростка в системе общего школьного образования и социального воспитания Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века (1918-1931): дис. ... к.п.н. – Красноярск, 2004. – 179 с.
3. КГКУ «ГАКК», Ф.р-93, Описание 1. Дело 140.
4. Бибикова В. В. Становление единой трудовой школы в 20-е годы XX века в Приенисейской Сибири. Красноярск, 2008. 352 с.
5. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. Т.2. / под ред. А.Г. Калашникова. М.: Работник просвещения, 1927. 1158 с.
6. Колокольникова З.У. Проблемы организации социального воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. / З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. [Электронный ресурс]. URL: www.science-education.ru/115-11968.

ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

FEATURES OF THE ECONOMIC SOCIALIZATION OF YOUNGER STUDENTS IN MODERN CONDITIONS

М.В. Мальцева

M.V. Maltseva

*Научные руководители **А.В. Рубцов** –
канд. эконом. наук, доцент кафедры высшей математики, информатики
и естествознания Лесосибирского педагогического института –
филиала СФУ, Лесосибирск, Россия;*

О.Б. Лобанова –
*канд. пед. наук, доцент Лесосибирского педагогического института –
филиала СФУ, Лесосибирск, Россия*

*Scientific advisers **A.V. Rubtsov** –
Ph.D., Associate Professor of the Department of Higher Mathematics,
2 Informatics and Natural Science, Lesosibirsk Pedagogical Institute –
Branch of the Siberian Federal University, Lesosibirsk, Russia*

O.B. Lobanova –
*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Lesosibirsk Pedagogical
Institute – Branch of the Siberian Federal University, Lesosibirsk, Russia*

*Экономическая социализация, финансовая грамотность, обучение младших школьников,
школьное образование.*

Рассматривается понятие экономического образования как системообразующего фактора процесса социализации младших школьников, целесообразность повышения уровня финансовой грамотности в начальных классах.

Современное движение к прогрессу превращает человеческий капитал в главный производительный и социальный фактор повышения качества жизни, способствующий «созданию личностного, социального и экономического благополучия» и обеспечивающий общественное развитие [1]. Особое место в оценке качества человеческого капитала занимает экономическая социализация личности, представляющая собой усвоение и активное воспроизводство индивидом социального опыта в экономической сфере жизни [2].

Ключевым понятием в рамках экономической социализации является понятие о финансовой грамотности – понимание основных финансовых понятий и использование этой информации для принятия разумных решений, способствующих благосостоянию людей [3]. Финансовое образование является показателем уровня грамотности в области финансов, так как ни одна сфера экономической или социальной жизни общества не обходится без финансового выражения результатов деятельности. Сегодня финансовые знания – один из компонентов общей грамотности и культуры каждого человека.

Проблемой улучшения условий экономической социализации младших школьников занимаются Н.М. Евтыхова, О.Н. Кожихова, О.С. Корнеева, И.В. Медведь, А.В. Мирошин, В.П. Нестерович, М.Ю. Романова, А.А. Химиченко, О.Н. Шумакова, Е.А. Яровая и другие.

Финансовое образование необходимо всем категориям граждан. Для детей имеют значение представление о ценности денег и фундамент для дальнейшего развития навыков планирования бюджета и сбережений. Сознвая важность экономических знаний для развития всех сфер общественной жизни, государство ставит перед собой задачу формирования финансовой грамотности, начиная с младшего школьного возраста. В условиях современных реалий дети очень рано сталкиваются с вопросами финансов, что вынуждает их оценивать значение денег, поэтому перед школой сегодня стоит задача помочь учащимся адаптироваться к активной жизни в условиях рынка.

Изначально вопросы, касающиеся экономического воспитания как составной дискретной части экономической социализации ребенка, поднимаются в рамках семейного воспитания детей. Именно родители формируют у детей осведомленность об основных экономических понятиях на присущем для этого возраста уровне.

Важно, что школа располагает возможностями передачи знаний в рамках педагогического процесса, поэтому включение вопросов финансовой грамотности в учебные планы образовательных учреждений является одной из задач [4].

В рамках школьного образования наблюдается поднятие вопросов о финансовой грамотности при решении задач на уроках математики, что уже сегодня активно движется в сторону реализации повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации [4]. Это обуславливается тем, что школьное образование ставит перед собой необходимость актуализировать изучение математики в начальной школе, внедряя основы финансовой грамотности.

Дисциплины, связанные с вопросами финансовой грамотности, предполагают формирование у обучающихся определенного набора компетенций в области управления финансовыми потоками, поэтому в аспекте основ методологии школьное образование учитывает компетентностный подход к обучению [5].

Таким образом, в результате изучения основ финансовой грамотности дети младшего школьного возраста через понимание и правильное использование экономических терминов, представление о роли денег в семье и обществе, определение элементарных проблем в области семейных финансов и путей их решения приобретают для себя такие личностные характеристики, как осознание себя не только как члена семьи, но и как члена общества и государства, развитие самостоятельности. Что немаловажно, учащиеся научаются осознанию личной ответственности за свои поступки, развитию навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных игровых и реальных экономических ситуациях [6].

Таким образом, финансовая культура в современном быстро меняющемся мире становится еще одним жизненно необходимым элементом в рамках экономической социализации личности.

Библиографический список

1. Соболева И.В. Парадоксы измерения человеческого капитала. М.: Институт экономики РАН, 2009. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://science-economy.ru/pdf/2017/2/912.pdf> (дата обращения: 26.03.2019).
2. Добрышева Т.В. Экономическая социализация личности: ценностный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН» – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document8937.pdf> (дата обращения: 26.03.2019).
3. Фандрайзинг как условие формирования экономического мышления будущего учителя / Плеханова Е.М., Рубцов А.В., Фирер Н.Д. и др. // Приднепровский научный вестник. Выпуск 3. № 11. 2018 – [Режим доступа] – <http://www.e-rej.ru/Articles/2018/Plekhanova.pdf>
4. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг./Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71675558/> (дата обращения: 26.03.2019).
5. Аменд А.Ф. Состояние и развитие теории и практики экономического воспитания школьников. Челябинск, Изд-во ЧГПИ, 2004г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10566> (дата обращения: 26.03.2019).
6. Формирование экономических представлений и повышение финансовой грамотности младших школьников в проектной деятельности / Гордиенко Е.В., Плеханова Е.М., Кулакова Н.В., Пильчук М.Д., Рогач И.В. // Приднепровский научный вестник. Выпуск 3, № 11. 2018. – [Режим доступа] – <http://www.e-rej.ru/Articles/2018/Gordienko.pdf>

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ДЕТЯХ С ОВЗ

FEATURES OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF YOUNGER STUDENTS ABOUT CHILDREN WITH DISABILITIES

А.Г. Масловская

A.G. Maslovskaya

*Научный руководитель М.В. Сафонова –
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser M.V. Safonova –
Ph.D., associate professor*

Младший школьник, ребенок с ОВЗ, социальные представления.

Рассматриваются результаты изучения социальных представлений о детях с ОВЗ. В исследовании приняли участие 85 школьников. Выявлены представления современных младших школьников о данной категории детей.

Junior schoolchild, child with disabilities, social representations.

The article discusses the results of the study of social ideas about children with disabilities. The study involved 85 schoolchildren, described the image of children with disabilities and identified perceptions about the learning of this category of children in the submission of modern primary school children.

По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, в настоящий момент в России более 30 млн. детей, из них около 1,006 – дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющие физические или психические отклонения, из-за которых нарушается ход естественного развития. С 1 сентября 2016 года вступил в силу новый образовательный стандарт инклюзивного образования, и дети с ОВЗ начали обучаться в общеобразовательных учреждениях. В Красноярском крае более 28 000 детей с ОВЗ от 0 до 18 лет, что составляет 4,3 % от общего количества детей. Инклюзивно обучаются 6544 детей с ОВЗ школьного возраста.

На данный момент проблемами социализации и интеграции детей с ОВЗ занимается немало ученых. В работах таких авторов как И.А. Архи, Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова, В.П. Невская, Л.Ф. Сербина и др. представлен исторический анализ образования детей с ограниченными возможностями здоровья в различных регионах России. Интегрированное образование как один из важнейших институтов включения детей с различным уровнем психического и физического развития в общество рассматривается в работах западных ученых: Т. Бут, Д. Дарт, Д. Лукас, М. Оливер, М. Пэйломбейро, А. Уорд, С. Хегарти, У. Холливуд, российских ученых: Л.И. Акатов, А.Н. Гамаюнова, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев, Э.В. Миронова, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, В.Н. Сводина, Л.И. Тигранова, С.Г. Шевченко, Н.Д. Шматко.

В основе отношений любого человека с другим субъектом и способов взаимодействия с ним лежит социальное представление об этом субъекте, о том, какой он, как к нему можно относиться, ним налаживать контакт и коммуникацию. По мнению известного социального психолога С. Московичи, это «универсальный социально-психологический феномен, включающий все формы познания», который объединяет «идеи, мысли, образы и знание, которыми совместно пользуются члены коллектива (общности)».

За основу изучения представления была взята концепция социального представления С. Московичи (1984). На первом этапе исследования проведен групповой ассоциативный эксперимент с целью создания образа детей с ОВЗ в представлении современных младших школьников. В нем приняли участие 85 человек. Из них 40 учеников 3 «А» и 4 «А» классов, в которых есть дети с ОВЗ и 45 учеников 4 «Б» и 4 «В» классов, в которых нет детей с ОВЗ. Все дети в возрасте 10-11 лет. Участникам эксперимента было предложено написать ассоциации, возникающие при произношении словосочетания «Дети (сверстники) с ОВЗ». Для всех ассоциаций, не являющихся единичными, была определена частота встречаемости (вес) и проведено ранжирование по этому показателю.

В представлении детей, у которых в классе есть сверстники с ОВЗ, наибольший вес среди ассоциаций на словосочетание «ребенок (сверстник) с ОВЗ» имеют такие качества личности, как: хороший сын или дочь (0,1), умный (0,09), добрый (0,07). Ребенок с ОВЗ обладает следующими физическими признаками: больной (0,3), инвалид (0,1), не может ходить (0,09). Главным эмоциональным состоянием, с которым ассоциируется ребенок с ОВЗ, является грусть (0,15).

Для учеников, у которых в классе нет детей с ОВЗ, были выявлены следующие ассоциации, связанные с качествами личности ребенка с ОВЗ: умный (0,16) и хороший (0,13). В представлениях детей ребенок с ОВЗ обладает следующими физическими признаками: больной (0,25) и не может ходить (0,16). Эмоциями, с которыми ассоциируется ребенок с ОВЗ в социальном представлении учеников, является грусть (0,19) и сопереживание (0,13).

В семантическую универсалию «дети (сверстники) с ОВЗ» у современных младших школьников (у которых в классе есть дети с ОВЗ и у которых в классе нет детей с ОВЗ) вошли два качества личности: хороший сын или дочь (0,08) и умный (0,07); три физических признака – больной (0,34), не может ходить (0,09), инвалид (0,08); два эмоциональных проявления – грусть (0,12) и сопереживание (0,06); Таким образом, можно сделать вывод, что современные школьники благожелательно относятся к детям с ОВЗ, сочувствуют, но не видят того, что дети с ОВЗ не всегда несчастны, они могут испытывать самые разнообразные эмоции и заниматься видами деятельности, кроме учебной. Видение школьниками сверстников с ОВЗ весьма стереотипно.

Важно отметить, что большинство учеников считает, что дети с ОВЗ должны учиться в специальной школе. Это говорит о проблеме совместного обучения, которая определяется сформированными представлениями и отношением к данной категории детей. Ученики, у которых есть опыт общения с особыми детьми, от-

носятся к ним терпимее – не смеются, не дразнят, но и не дружат, т.к. не знают, как взаимодействовать с ними.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод о том, что существует проблема социализации детей с ОВЗ. Младшие школьники считают, что если с ними будет учиться ребенок с ОВЗ, они смогут научиться помогать слабым, но они не видят, что они смогут стать добрее и общаться со сверстниками с ОВЗ.

Мы видим, что большинство детей не против того, чтобы в их классе учились дети с ОВЗ, они считают, что это поможет им измениться в лучшую сторону, узнать этих детей и научиться им помогать. Но в то же время они считают, что детям с ОВЗ будет сложно среди обычных детей (над ними могут смеяться или не общаться). Также мы видим, что дети, у которых в классе есть дети с ОВЗ, получив опыт общения, стали к ним относиться лучше либо, наоборот, хуже.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод о том, что представления младших школьников о детях с ОВЗ характеризуются плохой дифференцированностью, стереотипностью. Для изменения социальных представлений младших школьников в дальнейшем нами будет составлена программа по формированию позитивного дифференцированного социального представления о детях с ОВЗ.

Библиографический список

1. Мёдова Н.А. Основные параметры реализации принципа доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 13. С. 102–106.
2. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд. // Психологический журнал. Том 16. №1. 1995.
3. Moscovici S. The Phenomenon of Social Representations//Farr R., Moscovici S. (eds). Social Representations. Cambridge. Paris, 1984.

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE STUDY OF SOCIAL CONCEPTS OF FRIENDSHIP IN MODERN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

В.А. Привалихина

V.A. Privalikhina

Научный руководитель: Е.М. Плеханова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser E.M. Plekhanova – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education

Социальные представления, представления о дружбе, дружба, младший школьник.

Раскрываются особенности диагностики и формирования представлений о дружбе у младших школьников в условиях стандартизации. Представлены результаты изучения уровня сформированности их представлений о дружбе.

Social representations, representations about friendship, friendship, the younger schoolboy.

The article describes the features of diagnosis and formation of ideas about friendship in primary school standardization. The article presents the results of studying the level of formation of ideas about friendship in children of primary school age.

О тношения со сверстниками являются традиционным предметом исследования в самых разных научных школах и направлениях. Роль общения, дружбы со сверстниками для развития личности исследуется в работах К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Э. Дюркгейм, С. Московичи, Д.Б. Эльконина, где оно определяется одним из важнейших факторов эффективности человеческой деятельности.

Дружба – это определенные взаимоотношения детей друг с другом, которые являются важной стороной в жизнедеятельности школьника. Для каждого человека, а тем более для ребенка, понятие дружбы имеет собственный смысл, который обусловлен субъектностью понимания, а также глубиной освоения данного феномена. Дружба выполняет множество функций, главными из которых являются развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных.

С момента прихода ребенка в школьный коллектив начинают развиваться межличностные отношения со сверстниками и в своем развитии проходят несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения.

Товарищеские взаимоотношения у первоклассников завязываются на основе внешних обстоятельств, в том числе на оценке учителя, пишет Л.И. Божович.

Дети дружат по принципу близости контактов, тогда как более тесные отношения складываются в процессе совместной деятельности. Однако как только эта деятельность заканчивается, отношения могут распадаться [1].

Важно, что в младшем школьном возрасте наиболее распространенной является групповая дружба. Так, Я. Л. Коломинский выделяет такие круги общения: первый круг (объекты устойчивого выбора – большая симпатия) и второй круг (объекты избегания или колебания выборов – большая или меньшая симпатия) [2].

Ясно, что изучение дружбы младших школьников как сферы наиболее близких межличностных отношений со сверстниками является актуальным как в свете расширения теоретических представлений о развитии в этом возрасте, так и с точки зрения их приложения в практической работе.

Все вышесказанное определило необходимость проведения констатирующего среза по изучению особенностей представления современных школьников о дружбе. На основе теоретического анализа научной литературы были выделены критерии, в основу которых положена теория социальных представлений С. Московичи, среди которых: информация – совокупность знаний об объекте (в нашем случае, о дружбе); поле представления – совокупность объяснений, интересующих понятий, знаний, утверждение о дружбе, отражающееся в более или менее выраженном богатстве содержания; установка как позитивное или негативное отношение субъекта к объекту представления [3].

Для исследования представлений о дружбе в младшем школьном возрасте в науке используются проективные методики изучения личности: сочинения, рисунки, опросники, незаконченные предложения и т.д. Поэтому нами была использована адаптированная к младшему школьному возрасту методика «Незаконченные предложения» Джозефа Сакса и Сиднея Леви, известная как Сакса-Леви. В основе методики лежит метод свободных ассоциаций, что позволяет эффективно выявлять особенности индивидуального и межличностного характера, внутренних переживаний испытуемого. В изучении представлений методика позволяет изучить критерий «информация», отражающий понимание детьми, кто такой настоящий друг, чем он тебе поможет, не сделает ли что-нибудь плохое и т.д. Анализ результатов показал следующее. Предложение «Настоящий друг – это такой человек, который...» – обучающиеся дали варианты ответов: уважает тебя (3 человека, 14 %); никогда не бросит в трудную минуту, поможет (17 человек, 77 %); никогда не предаст (1 человек, 5 %); с которым никогда не скучно (1 человек, 5 %).

Дети считают, что настоящая дружба основывается на доверии, взаимопонимании, поддержке товарища в трудную минуту.

Ясно, что уже в младшем школьном возрасте дети понимают, что настоящая дружба основывается на поддержке, взаимопомощи, уважении.

Ученики считают, что настоящий друг всегда поможет, отзовется, что он добрый и доверчивый, всегда будет рядом, один ученик даже отметил, что друг всегда посмеется над тобой.

Большинство учеников написали «не бросит тебя». В результате можно сказать, что младшие школьники дружбу представляют как идею равного и полезного обмена, т. е. друзья – люди, помогающие друг другу, понимающие, уважающие друг друга.

Большинство детей в дружеских отношениях ориентированы на себя. Для младших школьников еще характерен эгоцентризм, поэтому достаточно большое количество детей выделяют отношения, действия и поступки, ожидаемые от друга в собственный адрес.

Из этого следует, что надо помогать осваивать дружбу как особый вид отношений, необходимо объяснять правила, особенности, ценность дружбы и ее значимость для будущей жизни.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.: ил. (Серия «Психологи Отечества»).
2. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск: «Народная асвета», 1969. 240 с.
3. Московичи С. От коллективных представлений к социальным // Вопросы социологии. М., 1992. Т. 1. № 2.
4. Пахомов А.П. Методика «незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 4. С. 99–116.

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТОВ 20–30 гг. XX СТОЛЕТИЯ В СОВРЕМЕННОМ НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ON THE QUESTION OF THE FEASIBILITY OF APPLYING PROJECTS OF 20–30 YEARS TWENTIETH CENTURY IN MODERN PRIMARY EDUCATION

И.В. Рогач

I.V. Rogach

*Научный руководитель Е.М. Плеханова –
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser E.M. Plekhanova –
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education*

Метод проектов, проектное обучение, активные методы работы, практико-ориентированный подход, региональная специфика.

Приведены результаты исследования среди учителей начальной школы, направленного на выявление особенностей понимания технологии «метод проектов» современными учителями начальных классов на основе изучения проектов отечественной школы 20-30 гг. XX столетия.

Project method, project training, active work methods, practice-oriented approach, regional specificity.

The article presents the results of the study among primary school teachers aimed at identifying features of the understanding of the technology “method of projects” by modern primary school teachers on the basis of studying the projects of the national school of the 20-30s. XX century.

Сегодня ФГОС предъявляет требования к освоению программы НОО и достижению личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов, что становится возможным при использовании метода проектов в образовательной практике учителей начальной школы. Однако многие вопросы по внедрению метода и его использованию остаются нераскрытыми.

Метод проектов – это форма ориентированного на учащихся обучения, где дети занимаются практическим решением проблем в течение определенного периода времени [1].

Изучение метода проекта в разное время проводилось отечественными и зарубежными учеными. Понимание термина различно, так как сам метод используется во многих сферах жизни человека, включая образование.

Вопросы использования метода проектов в школьном образовании в разное время были раскрыты в работах Д. Дьюи, Э. Дьюи, У.Х. Килпатрика, С.Т. Шацкого, Е.Г. Кагарова, Б.В. Игнатьева и др.

Метод проекта зародился на западе в русле прагматичной педагогики, впервые был обоснован Д. Дьюи [2], а в дальнейшем популяризирован его учеником У. Килпатриком [3]. Они высказывали необходимость ориентации образования на опыт ребёнка, его интересы и актуальные потребности в развитии. Е. Пархерст, последователь Д. Дьюи и У. Килпатрика, раскрывая значение метода проекта и активных методов работы, не ограничивала время работы ребёнка над заданием одной учебной дисциплины, при этом позволяя взаимодействовать со сверстниками, произвольно объединяться в учебные группы [4].

В отечественной педагогике внедрение проектного обучения началось в начале XX века. Так, начиная с 1905 года, группа педагогов-исследователей под руководством С.Т. Шацкого работала над проблемой внедрения метода проектов в практику обучения. В 20-е годы метод проектов активно используется в трудовой школе, его эффективность в работе с детьми и взрослыми подчеркивала Н. К. Крупская [5].

Изучение региональных архивных источников позволило нам сделать вывод о том, что в 20-30 гг. XX столетия тема проектов учитывала специфику региона и формировалась, исходя из необходимости развития сельскохозяйственного производства. В связи с этим метод проектов и его темы носили практико-ориентированный характер, направленный на улучшение качества сезонного труда и жизни населения. Важно, что темы проектов отражали близкий ребёнку мир и позволяли ему вести самостоятельные наблюдения за окружающим миром [6].

На основе изучения проектов школы Приенисейской Сибири 20-30 гг. XX столетия были разработаны вопросы для анализа их современными учителями начальных классов. Учителям были предложены следующие проекты: «Охрана здоровья в семье», «Приближение весны и подготовка к весенним работам», «Начало весны и подготовка к весенним работам», «Быт деревни и её организация», «Деревня и город: обмен», «Русский самовар» [7].

Определяя цели содержания проектов, 81 % респондентов отмечают установление связи обучения с жизнью через изучение тем, лежащих в основе личного жизненного опыта детей; 78 % респондентов отмечают развитие поисковых и исследовательских умений детей; 63 % – умение наблюдать за окружающим миром; 45 % – высокую самостоятельность детей.

По степени реализации дидактических задач в предложенных проектах 63 % респондентов отметили, что в ходе проекта дети учатся решать учебные и практические задачи. При этом 63 % учителей считают, что предложенные проекты помогают обеспечить осознание и усвоение понятий, законов, правил, алгоритмов и закономерностей. 72 % респондентов пишут, что данные проекты могут позволить сформировать у детей такие УУД как повторение, обобщение, систематизация материала.

90 % респондентов отмечают как положительное выделение четких этапов учебного проекта, что помогает детям самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель, а также искать и выделять необходимую информацию. Учителя отметили, что данные проекты 20–30 гг. XX столетия вполне мог-

ли бы быть использованы в начальной школе, начиная уже с 3 класса. Несмотря на проявленный интерес респондентов к темам и содержанию проектов (63 % опрошенных), 81 % респондентов воздержались при ответе на вопрос о целесообразности их использования в современной школе.

Проведенное исследование выявило противоречие между проявленным интересом учителей начальных классов к изучению истории метода проектов, положительной оценкой тем, глубиной и структурированностью содержания проектов 20-30 гг. XX столетия и целесообразностью их применения в современном начальном образовании.

Библиографический список

1. Knoll M. method of projects//encyclopedia of educational theory and philosophy. CA, 2014. С. 665 – 669.
2. Дьюи Д. Школы будущего/ Перевод с английского Р. Ландсберг, с предисловиями автора И. Горбунова-Посадова. Берлин, 1922. 179 с.
3. Kilpatrick, W. H. the project Method. NY, 1918. 334 с.
4. Пархерст Е. Воспитание и обучение по дальтонскому плану/ перевод с английского Р. Ландсберг. М., 1924. 210 с.
5. Шацкий С.Т. Дети – работники будущего. М., 1922. 68 с.
6. Метод проектов: интерпретация в отечественной образовательной практике 1920-х годов / Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. // «Современные проблемы науки и образования». № 3. 2019. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28838> (дата обращения: 27.05.2019).
7. ГААК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 75. 411 Л.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CONSCIOUSNESS OF YOUNGER STUDENTS

О.А. Сардыка

O.A. Sarduka

*Научный руководитель М.В. Сафонова –
канд. психол. наук, доцент
Scientific adviser M.V. Safonova –
Ph.D., associate professor*

Младший школьник, самосознание.

Рассматриваются результаты изучения актуального уровня развития самосознания у младших школьников. Описаны особенности развития компонентов самосознания у младших школьников.

Junior schoolchildren, self-awareness.

In article deals with the results of the study of the current level of development of self-consciousness in primary school children. In total, 47 young students took part in the study. The specific development of the components of self-consciousness among junior schoolchildren were described.

В современном мире обществу нужны личности, которые ориентируются в различных ситуациях, творчески решают поставленные перед ними задачи, способные к активному участию в социальных преобразованиях общества. В ряде исследований психологов (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сорокоумова, Д.И. Фельдштейн) как определяющий механизм личностного и социального развития современного подрастающего поколения рассматривается необходимость формирования деятельного самосознания, интегральной способности осознающего субъекта обобщать все многообразие своих жизненных проявлений [4]. Личность с таким самосознанием отличается интересом к деятельности, желанием самому осуществлять в ней выборы, активность и инициативность, уверенность в своих силах, включенность в какую-либо совместную деятельность, в межсубъектные отношения.

Одним из важнейших институтов социализации личности в обществе является школа. Успешное обучение, осознание своих способностей и умений приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания, который, наряду с теоретическим рефлексивным мышлением, можно считать центральным личностным новообразованием младшего школьного возраста [3]. Самосознание ребенка интенсивно развивается, его структура укрепляется. К концу младшего школьного возраста совершенствуется рефлексия, развивается теоре-

тическое рефлексивное мышление, сформировывается ряд представлений о себе и своих возможностях, развивается способность к самоконтролю и саморегуляции [1]. В учебном учреждении младший школьник проводит большую часть времени, поэтому необходимо создавать условия в учебном процессе, в детском коллективе для формирования положительного самосознания.

В своем исследовании мы взяли за основу структуру самосознания Ж.И. Намазбаевой. Данная структура представлена такими составляющими, как рефлексия, саморегуляция, идентификация, самооценка и самоконтроль. По мнению автора, определяющим компонентом является самооценка, которая на основе рефлексии и самоидентификации способствует реализации самоконтроля и саморегуляции [2].

Цель исследования – выявить актуальный уровень развития самосознания у младших школьников. В эксперименте приняли участие обучающиеся 3 классов МАОУ лицей № 6 «Перспектива» г. Красноярска в возрасте 9-10 лет в количестве 47 человек, из них 22 девочки и 25 мальчиков. Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс: тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой), методика «Самооценка» (Дембо-Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан); методика определения уровня рефлексивности; опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросановой); карта наблюдений.

Анализ результатов исследования показал, что для большинства детей младшего школьного возраста характерен средний уровень развития самосознания (рис. 1, 2).

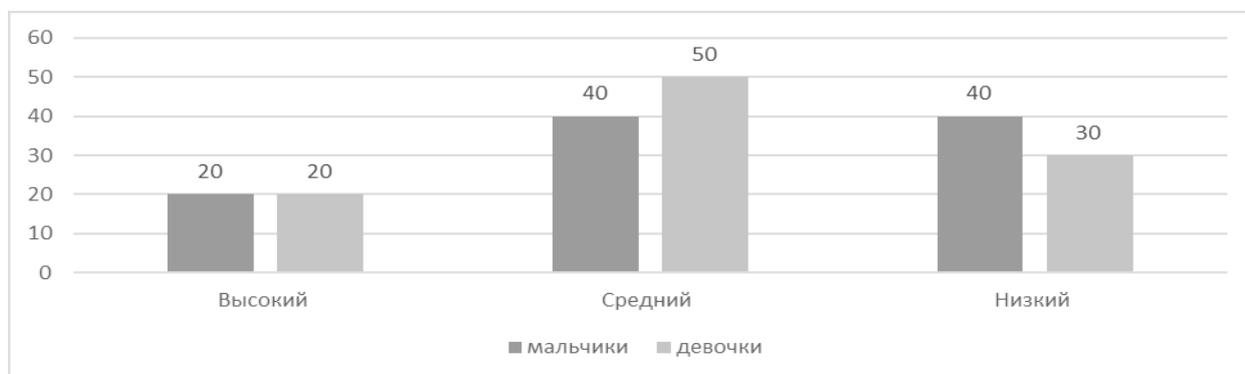


Рис. 1. Итоговый уровень самосознания учащихся 3«Г» в группах, разделенных по полу (в %)

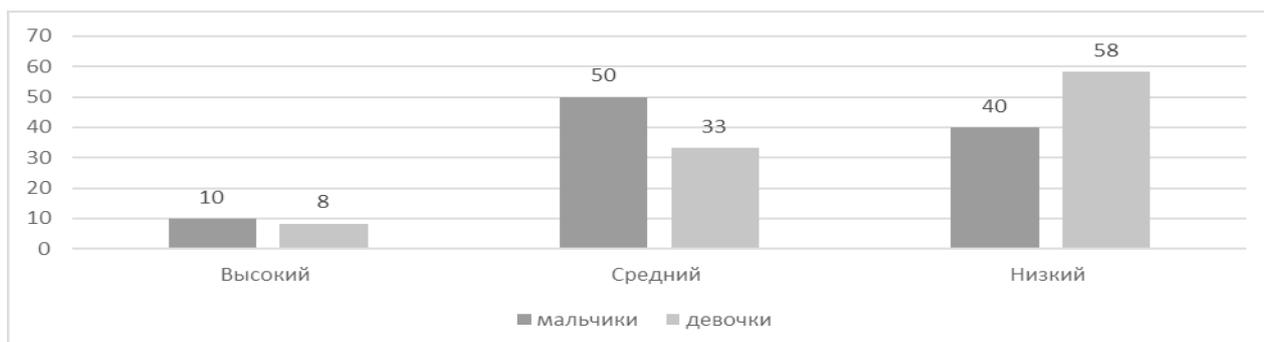


Рис. 2. Итоговый уровень самосознания 3 «Е» в группах, разделенных по полу (в %)

Низкий уровень самосознания встречается в среднем у 40 % младших школьников. Для них характерна низкая самооценка, они не верят в свои способности, стесняются попросить о помощи, но соблюдают правила поведения в обществе. У младших школьников с заниженной самооценкой неуверенное поведение. Что касается детей с завышенной самооценкой, то они, напротив, демонстрируют агрессивное поведение, не могут контролировать свои эмоции и чувства. Дети не склонны лишней раз задумываться и проводить анализ ситуации, ими больше руководят эмоции и импульсы. Таким младшим школьникам присущ низкий уровень саморегуляции.

Средний уровень развития самосознания встречается у 40 % обучающихся. Младшие школьники осознают, что они индивидуальны и включены в социальные группы, имеют адекватную, но неустойчивую самооценку, ведут себя уверенно, достаточно хорошо у них проявляется рефлексивность, они способны к самоанализу и контролю своего поведения в настоящем времени.

Высокий уровень самосознания встречается у 20 % учащихся 3«Г» класса и 9 % учащихся 3 «Е» класса. Их отличают дифференцированность представлений о себе, адекватная устойчивая самооценка, уверенность в своих возможностях, способность к самоанализу своих поступков и поведения, они спокойно относятся к критике, способны планировать и организовывать, а также контролировать свои действия, самостоятельны и активны.

Можем отметить, что высокий уровень развития самосознания только начинает формироваться. В большей степени у детей развиты идентичность, адекватная или завышенная самооценка, уверенное поведение. Менее развиты рефлексия и самоконтроль, саморегуляция, что соответствует существующим данным о возрастной норме развития.

Библиографический список

1. Столин В.В. Самосознание личности. Москва: Изд-во Мос. ун-та, 1983.
2. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Владос, 1972, 360 с.
3. Матюхина М.В. Психология младшего школьника. М.: Просвещение, 2000. 76 с.
4. Намазбаева Ж.И. История, состояние и тенденции развития современной психологии. М.: Владос, 2014. 152 с.

ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕТЬ ВИРТУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

FEATURES OF INCLUSION OF YOUNG STUDENTS IN THE NETWORK OF VIRTUAL RELATIONSHIPS

М.В. Сенченко

M.V. Senchenko

*Научный руководитель М.В. Сафонова –
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser M.V. Safonova –
Ph.D., associate professor*

*Младший школьник, виртуальные отношения, виртуальная сеть, «реальный» друг,
«виртуальный» друг.*

Обосновывается важность включенности младших школьников в сеть виртуальных отношений. Исследованы причины предпочтения виртуальных отношений реальным, а также предложены пути, направленные на развитие реальных дружеских отношений у младших школьников.

Young students, virtual relationships, virtual network, «real» friend, «virtual» friend.

The article explains the importance of inclusion of young students in the network of virtual relationships. The reasons for the preference of virtual relationships to real are investigated. The ways aimed at real friendships development of young students are suggested.

В современном мире все большую роль в жизни человека играет Интернет. Популярностью пользуются социальные сети: «ВКонтакте», «Твиттер», «Facebook» и другие. В связи с этим возник новый тип отношений – виртуальные. Общение посредством Интернет анализируется такими авторами, как Е. Белинская, Ю. Горявский, М. Гофф, С.И. Дудник, А. Жичкина, В.И. Мураховский, Н.П. Петрова, К. Петров, С.В. Симонович.

Отсутствие живого контакта снижает тревогу, позволяет избежать чувства неловкости, стыда и неуверенности в себе, закончить и начать новый контакт очень легко, поэтому виртуальные отношения пользуются популярностью. Виртуальные отношения могут быть как продолжением, так и иллюзией реальных живых взаимоотношений. В виртуальном пространстве можно оперативно общаться с людьми, разделяющими интересы и увлечения, создавать и реализовывать командные проекты. Установление отношений посредством Интернета важно и для тех, кто не смог в реальной жизни их наладить по тем или иным причинам. Такие люди используют всемирную сеть как альтернативу своему непосредственному (реальному) окружению. Где-то около половины пользователей Ин-

тернета выходят на просторы Сети, для того чтобы расширить свой круг общения, так как опосредованная компьютером коммуникация создает иллюзию дружеских отношений.

Исследование особенностей включения младшего школьника в сеть виртуальных отношений проходило на базе МБОУ Грузенская СОШ Балахтинского района Красноярского края. В эксперименте принимали участие дети 3 классов в возрасте 9–10 лет, всего 42 человека. Нами был подобран диагностический комплекс: анкета «Друзья-онлайн»; анкета «Младшие школьники в социальных сетях»; ассоциативный эксперимент; опросник «Виртуальное или реальное общение» Г. Гаус; опросник «Особенности выбора качеств друга (виртуального, реального) младшими школьниками – пользователями социальных сетей» А. Фишбэйн.

Мы выяснили, что младшие школьники испытывают потребность в выстраивании отношений в реальном мире, но обладают недостаточными коммуникативными и организаторскими навыками, необходимыми для построения эффективной коммуникации. Они затрудняются дифференцировать такие понятия, как «реальный» и «виртуальный» друг, но из ответов видно, что детям легче познакомиться, легче высказаться, проще расстаться с человеком, легче прервать неприятный разговор именно в виртуальном общении, и именно его они предпочитают реальному. Таким отношениям в сети школьники приписывают разные преимущества – и легкость в выражении эмоций, и легкость сказать человеку неприятное, и даже возможность быть тем, кем хочется. Итоговые результаты экспериментального исследования по изучению актуального уровня включения младшего школьника в виртуальные отношения показали, что для большинства детей младшего школьного возраста характерен средний уровень включения в виртуальные отношения (рис. 1).

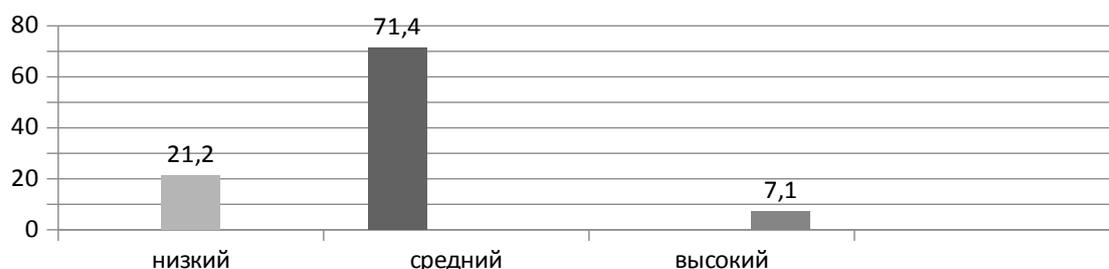


Рис. 1. Итоговый уровень включения младшего школьного в виртуальные отношения (в %)

Низкий уровень: размер сети менее 15 человек, замкнутая сеть – все члены знакомы и постоянно общаются; в списке друзей только реальные друзья; соблюдаются правила безопасности в социальной сети.

Средний уровень: размер социальной сети от 15 до 50 человек, частично замкнутая или частично открытая сеть – большая часть людей знакомы, в списке друзей как реальные, так и виртуальные друзья; правила безопасности в социальной сети соблюдаются не всегда.

Высокий уровень: размер сети более 50 человек. Открытая сеть – все члены сети не знакомы; круг общения респондентов в соцсетях и в реальной жизни

не совпадает, в списке друзей только виртуальные друзья; не соблюдаются правила безопасности в социальной сети, есть небольшое количество зависимых людей в сети и хотя бы один из них входит в ядро сети.

Полученные результаты показывают, что у детей младшего возраста слабо развита обратная связь, а само общение нередко носит чрезмерно эмоциональный характер, способность понимать поведение сверстников развита недостаточно, это усложняет взаимоотношения и снижает возможность включиться в реальные отношения. Поэтому они не стремятся к общению в реальном мире и расширяют круг виртуального общения, в сети они не боятся отстаивать свое мнение и не переживают обиды.

Мы проанализировали возможные психолого-педагогические приемы и способы по становлению межличностных отношений и общения в этом возрасте и планируем разработать программу, направленную на развитие реальных дружеских отношений у младших школьников.

Библиографический список

1. Мэтт Гофф. Сетевой ликбез // Спецвыпуск Хакера. 2001. №7. 56 с .
2. Горелов И. Н. Разговор с компьютером. Психолингвистический аспект проблемы. М., 1987. 344 с.
3. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. М.: Дашков и Ко. 2004. 117 с.
4. Корытникова Н.В. Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий. Социологические исследования. 2010. № 6. 70–79 с.

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО СРЕЗА

FEATURES OF THE INFORMATION CULTURE OF THE YOUNGER TEENAGER: ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE ASCERTAINING SLICE

М.В. Сихварт

M.V. Sikhvart

*Научный руководитель Е.М. Плеханова –
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser E.M. Plekhanova –
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education*

*Информационная культура, младший подросток, особенности информационной культуры,
информационные технологии, цифровое поколение.*

Раскрывается понятие информационная культура и анализируются результаты констатирующего среза по выявлению особенностей информационной культуры младшего подростка.

*Information culture, younger teenager, features of information culture, information technology,
digital generation.*

The article reveals the concept of information culture, and analyzes results of the ascertaining experiment to identify the characteristics of the information culture of the younger teenager.

Современность не перестаёт удивлять разнообразием, скоростью и количеством новой информации. Развитие информационных технологий производит грандиозные революционные изменения в сферах образования, в науке, искусстве и даже в социальной сфере. Поэтому важной частью культуры каждого современного человека сформированная информационная культура [1].

Сам термин «информационная культура» в отечественных публикациях впервые появился в семидесятых годах XX столетия и рассматривается как совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность человека по удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. [2]

Однако вне организации продуктивной информационной среды современного образовательного учреждения сформировать данные показатели невозможно.

Именно поэтому важным вопросом современных педагогических исследований информационной культуры является вопрос о том, как формировать информационную культуру современного ребенка.

Исследователь Т.И. Полякова наиболее эффективный путь формирования информационной культуры видит в чтении [3]. При этом Н.Г. Грабар и Т.Б. Соколовская подчеркивают, что одним из основных направлений деятельности по формированию информационной культуры является деятельность библиотек, отвечающих современным требованиям развития глобальной инфосреды современного общества [4].

Однако важна специально организованная информационная среда самой школы, соответствующая запросам современных обучающихся.

Диагностический инструментарий составили следующие методики: модифицированный под возраст тест на измерение уровня информационной культуры психолога Е.И. Рогова, предназначенный для измерения информационной культуры, и опросник М.К. Вальчук.

В модифицированный тест Е.И. Рогова вошли вопросы о том, как, для чего и как часто нужно ходить в библиотеки, как правильно пользоваться каталогами, с чего начать работу в библиотеке и т.д. Также тест включал вопросы, связанные с использованием сети Интернет.

Опросник М.К. Вальчук включал вопросы об источниках информации и способах удовлетворения информационной потребности, вопросы о способах восприятия информации, об овладении современными информационными терминами.

На основе изучения научной литературы по вопросу информационной культуры нами были выявлены следующие критерии: *теоретический критерий* предполагает наличие знаний и понимание смысла и значения научных категорий (понятий), объясняющих сущность понятия «информационная культура» и т.д.; *действенно-практический* критерий проявляется в поиске и актуализации информации в деятельности и переносе ее в новые ситуации; *аксиологически-эмоциональный* критерий проявляется как умение оценивать и контролировать собственную читательскую деятельность, формулировать и аргументировать оценку различной информации [5; 6].

С целью выявления особенностей уровня информационной культуры в младшем подростковом возрасте нами было проведено исследование в 5 классе «А» на базе МБОУ гимназии №16. В тестировании приняли участие 22 обучающихся.

Анализ результатов показал следующее. Младшие подростки с высоким уровнем теоретического критерия знают о различных источниках информации, умеют воспринимать главные идеи, заключенные в том или ином источнике информации, анализировать их для дальнейшего использования, сравнивать с ранее полученной, делать собственные выводы. И было выявлено всего 4 % таких детей.

Дети со средним уровнем теоретического критерия информационной культуры (14 детей – 64 %) сталкиваются с затруднениями в анализе полученной информации, ее дальнейшем использовании; сравнении ее с ранее полученной информацией. Такие дети знают хотя бы один образовательный сайт.

С высоким уровнем данного практико-действенного критерия были обнаружены 9 детей (41 %). Они умеют пользоваться информационными системами, владеют умениями анализировать информацию и сопоставлять ее с полученными

ми из разных источников. Такие дети умело используют компьютер и его программы, умеют пользоваться библиотечными системами.

Дети со средним уровнем действенно-практического критерия (11–50 %), затрудняется с пользованием информационными системами. Они владеют умениями анализа и сопоставления информации, полученной в разных источниках, но допускают ошибки.

Было обнаружено двое детей (9 %) с низким уровнем действенно-практического критерия. Они не владеют умением поиска информации в различных источниках, не умеют пользоваться информационными системами, могут пользоваться компьютером только при помощи родных.

Было выявлено, что только 6 подростков (27 %) имеют высокий уровень аксиологически-эмоционального критерия. Такие дети способны оценить собственную читательскую деятельность, способны на оценочное отношение к информации. У таких детей стойкий интерес к книгам, они часто бывают в библиотеках.

Таким образом, анализ результатов констатирующего среза показал, что большинство детей имеют низкий и средним уровень информационной культуры, что проявляется в низком теоретическом критерии.

Именно поэтому важно особое внимание уделять разработке методов и способов самосохранения в информационном пространстве, владение которыми должно стать жизненно важным компонентом информационной культуры современного человека.

Библиографический список

1. Сущность социальных установок и их особенности в младшем школьном возрасте / Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 152–161; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1680> (дата обращения: 27.05.2019).
2. Крук Н.В. Формирование информационной культуры школьников – [Интернет ресурс] – <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2001/tom/sem1/Doc41.html>. – Дата обращения 18.04.2019
3. Полякова Т.И. Особенности формирования информационной культуры учащихся в общеобразовательных учреждениях // Материалы научно-педагогической конференции. Санкт-Петербург, 2001. №14-1. URL: http://day-of-culture.narod.ru/private/synthesis/razd_8/Polykova.htm -дата обращения: 12.05.2018.
4. Информационная культура и формирование информационных потребностей личности / Грабар Н.Г., Соколовская Т.Б. // Научно-техническая информация. Серия 1. 2014. № 4. С. 1–8.
5. Информационная культура личности / Харчевникова Е. Л., Збаровская, Н. // Информация и знание. Санкт-Петербург. 2005. №1. С. 7–8.
6. Информационная культура как ресурс обеспечения безопасности личности в информационном обществе / Пирогов А.И., Завальнев В.И. // ЭСГИ. 2014. №2 (2) – [Интернет-ресурс]- <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kultura-kak-resurs-obespecheniya-bezopasnosti-lichnosti-v-informatsionnom-obschestve> – дата обращения: 03.04.2018

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

PECULIAR PROPERTIES OF LIFE-MEANINGFUL ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS. THEORETICAL ASPECT

Е.И. Трухина

E.I. Trukhina

*Научный руководитель Н.А. Мосина –
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser N.A. Mosina –
Ph.D., associate professor*

Смысложизненные ориентации, особенности смысложизненных ориентаций, экзистенциальные категории, старший подростковый возраст, работа со школьниками.

Выделены особенности формирования смысложизненных ориентаций у старших подростков. Рассматривается процесс зарождения смысложизненных ориентаций, выделяются сенситивные периоды в подростковом возрасте для формирования отношений к такой экзистенциальной категории, как смысл жизни.

Meaningful life orientations, features of life meaningful orientations, existential categories, older adolescence, work with schoolchildren.

The article highlights the features of the formation of life-meaning orientations in older adolescents. The process of originating meaningful life orientations is considered, sensitive periods in adolescence are singled out for forming attitudes to such an existential category as the meaning of life.

Развитие личности ребенка, зарождение целей и взглядов формируются в результате семейного и школьного воспитания. Анализ соотношения интеллектуальных и личностных изменений в психическом развитии ребенка при переходе к подростковому возрасту показывает, что в данный период индивид обретает способность брать на себя роль взрослого. С принятием этой роли у подростка начинает формироваться ценностно-смысловая сфера, направленность смысложизненных ориентаций.

Смысл жизни – вечный философский вопрос. Раскрывается он в психологической и педагогической литературе по-разному: по мнению психолога В.Э. Чудновского, «смысл жизни – генеральная линия жизни, задающая высокую планку активной жизнедеятельности человека, помогающая ему не сломаться на крутых виражах судьбы, при этом максимально использовать собственные резервы, направляя их на преобразование обстоятельств и собственной личности» [1].

Другой аспект этого понятия раскрывает А.А. Бодалев, который под смыслом жизни понимает «отраженную в сознании и переживаниях человека как субъективно предельно значимую для него и превратившуюся в главный регулятор его поведения какую-то ценность, ставшую его собственной, самой большой ценностью» [2].

Опираясь на такое толкование понятия смысла жизни, Д.А. Леонтьев определяет понятие «смысложизненные ориентации личности» как «неоднородный частный случай индивидуальной обобщенной системы взглядов на цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией, что соотносится с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым), а также связано с представлением об умении управлять жизнью и убеждением о возможности подобного контроля» [3].

Таким образом, можно констатировать, что смысложизненные ориентации – это «постигаемое человеком значение собственной жизни в культурно-историческом пространстве и времени, жизни в целом, в том числе и в конкретном образовательном процессе посредством воспитания, обучения, развития; это осознаваемые и осознанные им цели самовоспитания, самообучения и саморазвития в системе абсолютных гуманистических ценностей» [4].

Одним из первых периодов в развитии личности, когда можно говорить о становлении смысложизненных ориентаций (сокращенно СЖО), является подростковый возраст – период открытия «Я», когда у подростка происходит стремительное развитие самосознания. В подростковом возрасте (11-17 лет) начинает формироваться устойчивый круг интересов, влияющих на формирование и развитие СЖО. Л.С. Выготский выделял в подростковом возрасте две фазы: а) негативная фаза влечений – свертывание прежних интересов; б) позитивная фаза интересов – вызревание нового ядра интересов, ориентаций. Каждая фаза влияет на динамические изменения в становлении СЖО.

Стоит заметить, что начало формирования СЖО приходится на младший подростковый возраст – 12-15 лет (согласно возрастной периодизации Д.Б. Элькони-на), а к старшему подростковому возрасту – 15-17 лет – при благоприятных условиях развития СЖО уже определены.

В результате анализа литературы смысложизненные ориентации подростка можно представить в виде пирамиды, вершина которой символизирует пик определения смысложизненных ориентаций, формирующихся в процессе развития личности. В дошкольном возрасте (3-7 лет) обращение к категории смысла жизни среди детей минимально и составляет не более 5 %, в то время как уже в младшем школьном возрасте (7-11 лет) частота рефлексии на тему СЖО увеличивается до 15 %. Что касается подросткового возраста, подтверждается наша гипотеза – именно в младшем подростковом возрасте (12-15 лет) происходит активное обращение школьников к вопросу о смысле жизни, начинается формирование и становление СЖО – 40 % – и достигает своего пика к старшему подростковому возрасту (15-17 лет), когда смысложизненные ориентации сформированы и определены у 85 % подростков.

Уточняя понятие «смысложизненные ориентации» можно выделить некоторые характеристики: адекватность, продуктивность, влияние на позитивное развитие личности. В.Э. Чудновский обозначил два признака адекватной смысложизненной ориентации: а) реалистичность смысла жизни – соответствие объективным условиям, необходимым для его реализации, и индивидуальным возмож-

ностям человека; б) конструктивность смысла жизни – степень его позитивного/негативного влияния на процесс становления личности.

Учитывая все выше сказанное, в нашем исследовании при работе с подростками мы пытаемся установить, насколько СЖО подростка адекватны, продуктивны, каким образом и в какой мере способствуют позитивному развитию личности. Строим свою работу исходя из того, что возрастной период 11-17 лет – время формирования и развития СЖО. В данный период мы не только пытаемся объяснить обучающемуся, что с ним происходит, но и направляем наши усилия на то, чтобы помочь подростку определиться в своих ориентациях и показать возможности корректировки смысложизненных ориентаций подростка.

Для создания программы, направленной на коррекцию смысложизненных ориентаций подростков в стенах общеобразовательной школы, мы организовали совместную работу педагогического коллектива школы, психологов и педагогов-представителей высшей школы.

Библиографический список

1. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба человека. Психологические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М.,1997.
2. Бодалев А. А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними. Мир психологии, 2001. № 2.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2007.
4. Раманускайте С.И. Особенности формирования смысложизненных ориентаций воспитанников учреждения дополнительного образования, 2010.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL COUNSELING AS A MEANS
INCREASE MOTIVATION OF STUDENTS' TEACHING

М.С. Фетисова

M.S. Fetisova

*Научный руководитель М.В. Сафонова –
канд. психол. наук, доцент*
*Scientific adviser M.V. Safonova –
Ph.D., associate professor*

Студенты, психологическое сопровождение, психологическое консультирование, мотивация, повышение мотивации к обучению.

Обосновывается важность психологического сопровождения студентов. Подчеркивается, что ключевая роль в этом процессе отводится психологическому консультированию обучающихся как целенаправленной индивидуальной работе со студентами. Исследованы причины снижения мотивации к учению у студентов, а также предложены пути ее повышения.

Students, psychological support, psychological counseling, motivation, individual psychological counseling, increasing motivation to learn.

The article substantiates the importance of psychological support for students. It is emphasized that psychological counseling of students as a key individual work with students is of key importance in this process. The reasons for the decline in students' motivation for learning are studied, and ways to improve it are proposed.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что мотивация является главной движущей силой в поведении человека, его деятельности и в процессе формирования его как будущего профессионала в выбранной им области. В связи с этим первостепенным становится вопрос о мотивах учебно-профессиональной деятельности студентов.

Проблема мотивации и мотивов деятельности и поведения – одна из стержневых в психологии. Вопросам мотивации и целеполагания в психологических исследованиях деятельности отводится ведущая роль – отмечает Б.Ф. Ломов. Неудивительно, что большое число отечественных (П.М. Якобсон, В.Г. Асеев, Д.Н. Узнадзе, В.К. Вилюнас, П.В. Симонов, В.И. Ковалев, В.С. Мерлин, А.Н. Леонтьев) и зарубежных авторов (К. Мадсен, Х. Хекхаузер, Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Г. Холл.) посвятили этой теме множество монографий.

Анализируя работы отечественных психологов, можно сделать вывод, что мотивы исследуются главным образом в связи с деятельностью (К.А. Абульханова-

Славская, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, С.Л. Рубинштейн); в связи с личностными проблемами (Л.И. Анцыферовой, В.Г. Асеев, Л.И. Ботов).

М.В. Кларин, обобщая опыт инновационной дидактики прошлых лет, определяет мотивацию как «основное направление проработки материала». В исследованиях в области дидактики И.П. Подласый выделил 40 важнейших факторов влияния на продуктивность обучения, среди которых потребность учиться и мотивация учения стоят на первом месте. Именно поэтому вопрос о мотивах учебно-профессиональной деятельности студентов становится особенно важным. Целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов деятельности, будущему профессионалу можно помочь в адаптации и профессиональном становлении. Следовательно, исследование мотивов выбора студентом будущей профессии и изменения в процессе овладения выбранной специальностью мотивов учения дает возможность влиять на профессиональное становление студентов.

Интересы молодых людей, их отношение к труду, социально-психологические особенности, прошлый опыт, межличностные отношения и социальное окружение – все это оказывает влияние на формирование профессиональных намерений. Желание продолжать образование может быть обусловлено рядом факторов: стремлением добиться успеха, самооценкой и уровнем притязаний. В основе стремления к успеху может лежать особое свойство личности: желание утвердить ценность своей личности, испытать себя, желание создать что-то нужное для человечества, стремление достичь социально значимого результата.

Учебная мотивация складывается из оценки молодыми людьми различных аспектов учебного процесса: его содержания, способов организации и форм. Случайность выбора профессии может привести к разочарованиям, тяжелым внутренним конфликтам, сложным переживаниям. Во время выбора направления обучения большинство молодых людей ориентируются не на будущую специальность, а на более привлекательный для них предмет деятельности.

Психологическое сопровождение студентов выступает в роли неотъемлемой части подготовки компетентных специалистов, которые способны самостоятельно решать сложные ситуации.

Представляет интерес мнение М.И.Губановой, которая рассматривает процесс сопровождения как двухсторонний процесс. С одной стороны, сопровождение проявляется как помощь студенту в его личном росте, установка на эстетическое понимание, открытое общение. С другой стороны, как направление деятельности педагога в сфере социально-профессионального самоопределения студента, где ему создаются условия для профилактического решения педагогических проблем, понимания смысла, назначения, ценности, содержания педагогической деятельности, особенностей ее реализации. Интересны результаты исследования мотивации учения студентов, проведенного Е.Ю. Валитовой и В.А. Стародубцевым [1, с. 69–70]. Согласно полученным результатам, исследователи в качестве основных проблем, повлиявших на снижение мотивации к обучению, среди тех, которые озвучили студенты, выделили следующие: разочарование в выборе направления обучения, сложности социальной адаптации, депрессии и стрессы,

а также сложности, которые испытывают студенты при осуществлении межличностных коммуникаций.

Нельзя не согласиться с Н.И. Пустоваловой в том, что индивидуальное психологическое консультирование студентов может помочь организовать вузовское образовательное пространство таким образом, что оно будет представлять определенную среду, которая сопровождает развитие личности студента и мотивирует его на дальнейшее обучение [2, с.262].

Согласимся с Л.П. Набатниковой в том, что в качестве основной задачи индивидуального психологического консультирования, направленного на повышение мотивации учения студентов, выделяется оказание помощи в осознании данной проблемы самим студентом, а также совместный со студентом поиск этой проблемы и путей ее решения [3, с. 207].

Таким образом, представляется, что главным направлением при осуществлении индивидуального консультирования студента будет являться оказание помощи в поиске собственного пути развития. Студент сможет сформулировать цель получения образования, самостоятельно принять решение о его содержании, возможности и форме его получения. Следовательно, только сам студент сможет сформулировать направленность своего образования и сформировать устойчивое стремление к учению.

Библиографический список

1. Валитова Е.Ю., Стародубцев В.А. Профессиональное самоопределение студентов вузов в контексте индивидуализации и персонализации образования // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 67–74.
2. Набатникова Л.П. Формирование у студентов мотивации преодоления жизненных трудностей средствами психологического консультирования. Мотивация в современном мире: Материалы международной научнопрактической конференции. ГОУ ВПО МГПУ. М.: МО Щелково, 2011. С. 205–208.
3. Кручинин В.А. Психологическое сопровождение личностного развития и профессионального становления студента/ В.А. Кручинин, М.В. Калтаева // Высшее образование в России. М., 2009. № 1. С. 129–132.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

GENDER FEATURES OF YOUNG STUDENTS COMMUNICATION

И.Н. Яковлева

I.N. Yakovleva

*Научный руководитель М.В. Сафонова –
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева*
*Scientific adviser
M.V. Safonova –
Ph.D., associate professor*

*Младший школьник, гендерные особенности общения, навыки общения, уровень общения.
Обосновывается важность понимания гендерных особенностей общения у младших
школьников. Исследован уровень развития навыков общения младших школьников.*

*Young students, gender features of communication, communication skills, communication level.
The article explains the importance of young students understanding the gender features of
communication. Investigated the development level of communication skills of young students.*

Общение рассматривается как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга». Исследованием проблемы общения занимались А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Э. Шостром и многие другие зарубежные и отечественные авторы.

В младшем школьном возрасте происходит формирование личности. От того, насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависят его дальнейшие успехи в учебной и трудовой деятельности. В этот период формируется навык брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы устанавливать отношения с окружающими людьми, усваиваются правила и нормы общения. Понимание гендерных особенностей общения в младшем школьном возрасте даст возможность психологам, педагогам и родителям так организовать обучение и развитие детей, чтобы они были успешными в общении с окружающими.

Исследование гендерных особенностей общения младших школьников проходило на базе МАОУ СШ №32 г. Красноярск. В нем принимали участие дети 3 «В», 4 «Б», 4 «В» и 4 «Г» классов в возрасте 9-10 лет, всего 115 человек. Нами был подобран диагностический комплекс: опросник Сандры Бэм по изучению маскулинности-фемининности (мужественности-женственности) в адаптации

О.В. Мусатовой; методика «Картинки» Е.О. Смирновой; методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) Б.А. Федоришина; карта наблюдения.

Мы выяснили, что среди всех детей низкий уровень развития навыков общения прослеживается у андрогинных девочек (30 %), а высокий (40 %) – у маскулинных мальчиков. Это связано с тем, что мальчики в общении стараются проявить себя; ради этого они вступают в контакт, даже если партнеры им не особенно нравятся. Они сначала активно взаимодействуют друг с другом и лишь потом, в ходе делового и игрового взаимодействия, у них складывается положительная установка, появляется духовная тяга друг к другу. Девочки, наоборот, вступают в контакт с теми, кто им нравится, содержание совместной деятельности для них сравнительно второстепенно. Их общение выглядит более пассивным.

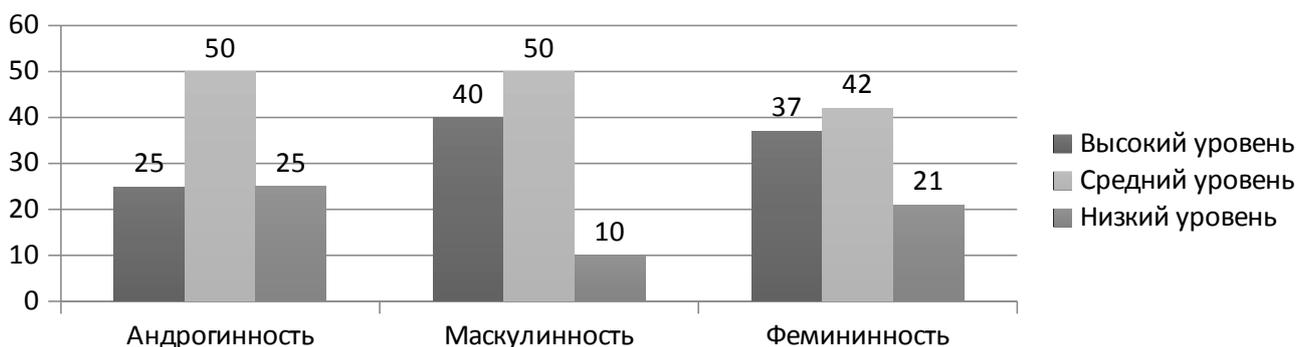


Рис. Итоговый уровень общения младших школьников, гендерный аспект (в %)

Высокий уровень: ребенок нуждается в общении – первым пытается начать разговор и предлагает нужные атрибуты; с удовольствием откликается на инициативу сверстников, подхватывая их идеи; способен вести монолог, диалог с другими, слышать высказывания других и адекватно отвечать на них; пристально наблюдает и активно включается в действия сверстника; дает советы, подсказывает, помогает; на протяжении дня сохраняет длительную готовность и способность общаться со сверстниками.

Средний уровень: в общении нуждается, но участвует в нем по инициативе других; наблюдает за детьми со стороны, но первым не подходит; не всегда отвечает на предложения сверстников; способен вести диалог; монологическая речь имеет искаженную логику и последовательность высказывания; может наблюдаться отвлечение от темы; способен слышать высказывания других и адекватно отвечать на них; пристально наблюдает за действиями сверстника, задает отдельные вопросы или дает комментарии к действиям сверстника; быстро устает и через некоторое время прекращает общение со сверстниками.

Низкий уровень: не проявляет инициативу в общении, не отвечает на предложения; проявляет безразличие к другим детям, ко всему окружающему, а в некоторых случаях агрессию или слабо выраженную потребность, проявляет пассивную заинтересованность; не способен вести монолог, диалог с другими, неадекватно отвечает на высказывания; полное отсутствие интереса к действиям сверстника; избегает даже кратковременного ситуативного общения с детьми в быту.

В дальнейшей работе при построении программы по развитию общения мы будем учитывать, что в настоящее время очень мало детей могут на протяжении всего дня длительно общаться, проявлять интерес и заинтересованность в беседе, вести диалог и логически верно строить монологическую речь. Также необходимо учитывать гендерные особенности: дети с категорией маскулинность более склонны к продолжительному общению, чем дети с категорией фемининность, что будет являться основным положением при составлении программы.

Библиографический список

1. Берн Ш. Гендерная психология. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
2. Петровский А. В. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 494 с.
3. Скотт Дж. Гендер: полезная категория исторического анализа. Харьков: ХЦГИ, 2001.
4. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.

Раздел 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ РЕШАТЬ СЮЖЕТНЫЕ АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

RESEARCH OF THE ACTUAL CONDITION OF THE FORMATION
OF THE SKILLS TO SOLVE THE PLOTTED ARITHMETIC
PROBLEMS OF THE YOUNGER SCHOOLBOYS

Н.Г. Артюхова

N.G. Artyukhova

*Научный руководитель М.В. Басалаева –
канд. пед. наук, доцент кафедры естествознания, математики
и частных методик КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser M.V. Basalaeva –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor*

Задача, правильность, осознанность, рефлексия, визуализация.

Рассматривается проблема обучения решению сюжетных арифметических задач у младших школьников. Приведены результаты исследования актуального уровня сформированности умения решать сюжетные арифметические задачи по критериям правильность, осознанность и рефлексия.

Task, correctness, awareness, reflection, visualization.

The article deals with the problem of learning to solve arithmetic plot problems for younger students. The results of the study of the current level of formation of the ability to solve plot arithmetic problems according to the criteria of correctness, awareness and reflection are given.

Рассмотрена проблема обучения решению сюжетных арифметических задач в младшей школе. Умение решать задачи является не только одним из ключевых показателей основательности усвоения учебного материала и общего математического развития ребенка, так как люди постоянно сталкиваются в жизни с проблемами, которые заставляют их решать различные задачи.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом НОО учащиеся начальных классов должны уметь решать текстовые задачи. В курсе изучения математики в начальных классах решению текстовых задач уделяется большое внимание на каждом году обучения.

Проблемой обучения решению текстовых задач в начальной школе занимались М.А. Бантова, А.В. Белошистая, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, Л.Г. Петерсон и многие другие. Н.Б. Истомина изучала понятие «задачи» в начальном курсе математики и методические приемы обучения решению задач [1]. В работах А.В. Белошистой говорится о составе задачи, подготовительной работе к обучению детей решению задач, методике обучения решению простой и составной задач [2].

Задача – «какой-то текст, в котором описана некая житейская ситуация, охарактеризованная численными компонентами. При этом ситуация должна содержать определенную зависимость между этими компонентами» [2].

Важно не просто научить детей решать задачи разного вида, главное, чтобы ребенок мог освоить обобщенный способ решения задач, то есть научился устанавливать связи между данными и искомым в различных ситуациях, со временем усложняя их. Чтобы этого добиться, учитель должен проходить с детьми данные ступени при обучении решению задач каждого вида: подготовительная работа к решению задач; ознакомление со способами решения задач; закрепление умения решать задачи данного вида [1].

В ходе обучения решению задач остается ряд проблем, которые остаются нерешенными на данный момент: классификация задач, запись условий задачи, проверка правильности решения задачи, последовательность действий ученика при решении задач.

Мы провели исследование актуального уровня сформированности умения решать сюжетную арифметическую задачу. Констатирующий эксперимент проводился на базе школы МАОУ СШ № 32 г. Красноярск. В нём приняли участие 23 ученика в возрасте 9-10 лет. Проводилась серия работ на уроках математики длительностью 15 минут.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом и Всероссийскими проверочными работами мы определили такие критерии сформированности умения, как «правильность», «осознанность» и «рефлексия». Под критерием «правильность» понимается верный выбор стратегии решения задачи и ее реализация без арифметических ошибок. Осознанность решения задач предполагает, что ученик должен видеть связь между данными и искомым и уметь реализовать связь в тексте, а также объяснить правильность всех действий выбранного решения. Умение оценивать правильность решения также является одним из ключевых умений при решении сюжетной арифметической задачи. Для оценки актуального состояния уровня сформированности умения решать сюжетную арифметическую задачу по критерию «правильность», учащимся были предложены для решения 3 задачи. В ходе проверки выяснилось, что на высоком уровне работы 6 учеников, а на среднем 11. По критерию «осознанность» ученикам были предложены 3 фрагмента задачи. Ученикам предлагалось придумать к каждому фрагменту такое искомое, при котором получившаяся задача решалась в 2 действия, полученные задачи нужно было решить. На высоком уровне выполнено 9 работ. 10 учащихся выполнили работу на среднем уровне. Для оценки по критерию «рефлексия» ученикам было предложено 3 решенных задачи. Им нужно

было оценить готовое решение задачи и исправить его, если задача решена неверно. На высоком уровне с заданием справились 17 детей. Средний уровень показали 4 ученика, 2 ученика показали низкий уровень.

Таким образом, на этапе эксперимента мы установили, что у девяти учащихся класса (39 %) высокий уровень сформированности умения решать сюжетную арифметическую задачу, у восьми учащихся (35 %) – средний уровень, а у шести (26 %) сформирован на низком уровне.

Анализируя полученные результаты, мы видим, что большинство учащихся решают текстовые задачи на среднем и низком уровне. При этом у учащихся меньше всего сформирован критерий «правильность». Получается, что над проблемой нужно работать и упор при обучении решению задач стоит делать, в первую очередь, на работу над выбором стратегии решения текстовых задач. Мы предлагаем использовать визуализацию при обучении решению задач.

Визуализация – «некое промежуточное звено между учебным материалом и результатом обучения, своеобразный механизм, позволяющий уплотнить процесс познания» [3].

На уроке математики в начальной школе выделяются такие виды визуализации: схема, таблица, диаграмма, чертёж, графики. Визуализация улучшает образное представление знаний и учебных действий. Таким образом, правильно выполненная визуализация способствует формированию умения решать задачи, ее проверке, помогает найти рациональный способ решения задачи и организовать индивидуальный подход к каждому учащемуся.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что проблема обучения решению текстовых задач на данный момент является актуальной. Основное внимание стоит обратить на обучение выбору стратегии решения различных задач. Помочь в этом может визуализация, так как она поможет представить задачу в краткой форме, что, в свою очередь, улучшит ее понимание.

Библиографический список

1. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: курс лекций: учеб. пособие для студ. спец. и высш. пед. учеб. заведений . 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 288 с.
2. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Педагогика и методика начального образования». М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2007. 455 с.
3. ФГОС НОО 2 поколения: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 373 [Электронный документ]. <http://минобрнауки.рф/министерство>.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

METHODICAL FOUNDATIONS OF SPATIAL REPRESENTATIONS FORMING OF SCHOOLCHILDS

Е.В. Белоногова

E.V. Belonogova

*Научный руководитель М.В. Басалаева –
канд. пед. наук, доцент кафедры естествознания, математики
и частных методик КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser M.V. Basalaeva –
associate prof., Department of natural science, mathematics and private techniques
KSPU V.P. Astafieva, Candidate of Pedagogic Sciences*

Пространственное мышление, младший школьник, метапредметные результаты, восприятие, речь.

Рассматривается процесс формирования пространственных представлений у младших школьников и методические основы его формирования.

Spatial thinking, junior schoolchild, metasubjective results, perception, speech.

The article discusses the process of forming spatial representations of younger students and the methodological foundations of its formation.

В современном мире роль образования достаточно высока. Общество нуждается в квалифицированных специалистах, знания и умения которых позволят быть конкурентоспособными на мировом рынке. И школа готова отвечать на запросы общества благодаря введению ФГОС НОО в 2010 году. Одним из метапредметных результатов в начальной школе является овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами, а достижение этого результата неразрывно связано с пространственными представлениями младших школьников.

По мнению А.В. Белошистой, пространственные представления – это представления о пространственных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном взаиморасположении объектов [1, с. 263]. Другими словами, это представление о размере предмета и расположении его в пространстве относительно других предметов. Формирование пространственных представлений, на основе которых в дальнейшем формируется пространственное мышление, выступает важным компонентом учебной успешности учащихся [2].

Вопросами формирования пространственных представлений у детей занимались И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, А.В. Белошистая, А.М. Леушина, С.Д. Луцковская, Т.А. Мусейибова, Н.Я. Семаго, А.А. Столяр и др. Многие из них отмечают,

что пространственные представления формируются на основе непосредственного восприятия пространства и предметов в нем. Следовательно, формированию пространственных представлений у ребенка предшествует огромный опыт различения конкретных представлений о предметах, в основе которого лежит сложный условный рефлекс, совершенствующийся с самого рождения. Дети учатся различать протяженность объектов в пространстве (размеры) и формы этих объектов. Для ребенка дошкольного возраста такое понятие как размер неизвестно, хотя на практике дети с легкостью различают их [3, с. 93-94].

По мнению И.М. Сеченова, большую роль в восприятии размеров предмета играет слово, обозначающее тот или иной признак протяженности предмета. Роль речи, как показывают психологические исследования, оказывает огромное влияние на процесс восприятия. Слово – носитель определенного понятия. Дети дошкольного возраста не имеют достаточного запаса слов для выражения того или иного свойства предмета, а следовательно, не могут описать величину объекта, его форму и расположение в пространстве. До тех пор, пока ребенок не способен свободно оперировать словом, он с трудом оперирует и понятием, заключенном в этом слове.

К первому классу у ребенка значительно расширяется словарный запас и по классификации Л.С. Выготского, к этому же времени ребенок вступает в стадию образного мышления. То есть первоклассник оперирует мысленными образами, конкретными и собирательными понятиями, благодаря этому перед ребенком открывается возможность более полно овладеть пространственными представлениями.

На этапе поступления в первый класс значительно расширяются границы пространства, доступного для восприятия детей, следовательно, нужно вооружить первоклассников методами обозначения пространственных отношений предметов. То есть первоклассники должны расширять свой активный словарный запас понятиями, описывающими протяженность предметов (длинный – короткий, широкий – узкий, высокий – низкий и т.д.), и научиться употреблять эти понятия в верных значениях для успешного овладения учениками пространственным представлением.

Недостаточная сформированность пространственных представлений вызывает у детей сложность в различении схожих по форме букв, что влияет на освоение навыков чтения и письма. По этой же причине дети не могут различить цифры, тождественные по форме, но отличные по пространственной ориентации (6,9), что влечет арифметические ошибки. Также при недостаточно сформированном пространственном представлении первоклассникам тяжело усвоить понятия мер длины (сантиметра, метра) [4, с. 125-126]. Эти факты показывают, что огромное значение в освоении предметных знаний играет роль пространственное представление детей. При активном целенаправленном развитии пространственных представлений можно добиться более успешного овладения навыками письма, чтения и графического построения. В дошкольном возрасте преобладающим способом развития пространственных представлений является дидактиче-

ская игра, так как игра является ведущей деятельностью этого возраста. Различные дидактические игры для развития пространственных представлений детей в дошкольных образовательных учреждениях отражены в сборниках Семаго [5].

С поступлением в школу такой способ обучения, как игра, уходит на второй план. Ребенок приобщается к учебной деятельности, в процессе которой должен планомерно осваивать новые знания, умения и навыки. Многие исследования направлены, прежде всего, на выработку методических рекомендаций по осуществлению формирования пространственных представлений младших школьников и не предлагают методической системы его развития. Формирование пространственных представлений в школьной программе не систематизировано и частично представлено лишь в рамках уроков математики. Мы считаем, что следует поставить вопрос о создании системного подхода в формировании пространственных представлений младших школьников в связи с тем, что сформированность пространственных представлений напрямую связана с успешностью освоения школьной программы.

Библиографический список

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 400 с.
2. Коногорская С. Особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся // Нучно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. № 1 (15). С. 142–152.
3. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1974. 368 с.
4. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
5. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Айрис-Пресс, 2007. 112 с.

УСТАРЕВШАЯ И УСТАРЕВАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ УЧЕБНИКА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

OUTDATED AND OUTDATED VOCABULARY IN THE TEXTS OF THE TEXTBOOK «LITERARY READING» OF PRIMARY SCHOOL

А.А. Белопольская, Е.Ф. Соседова

A.A. Belopolsky, E.F. Sosedova

*Научный руководитель Л.Г. Самотик –
доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser L.G. Samotik –
Doctor of philological Sciences, associate Professor of Russian language
and methods of its teaching KSPU V.P. Astafiev*

Трудные слова, агнонимы, учебная лексикография, художественный текст, лексика русского языка, методика преподавания литературного чтения, начальная школа, понимание слов.

Рассматриваются трудные для понимания школьников слова (агнонимы) в учебниках литературного чтения начальных классов. Проблема таких слов связывается с пониманием текста. Выбираются все потенциальные агнонимы, определяются повторяющиеся в разных текстах. Их «непонимание» проверяется через мнение учителей-стажистов и через эксперимент с обучающимися. Составлен словарь агнонимов для учащихся и словарь для учителей.

Difficult words, agnonyms, educational lexicography, literary text, vocabulary of the Russian language, methods of teaching literary reading, primary school, understanding of words.

The article deals with difficult for understanding of schoolchildren words (agnonyms) in textbooks of literary reading of primary classes. The problem of these words is associated with understanding the text. Selects all potential agnonyms determined by recurring in different texts. Their «incomprehension» is tested through the opinion of trainee teachers with great experience and through an experiment with pupils. Compiled a dictionary of agnonyms for schoolchildren and a dictionary for teachers.

Изменения, происходящие в социальной, культурной, экономической и других сферах общества, привели к тому, что многие младшие школьники не понимают значения некоторых слов, которые используются в произведениях, включенных в программу по литературному чтению.

Процесс понимания речи, в том числе и слов, – это сложное многоаспектное явление, которое требует особого внимания в контексте нашей работы.

Понимание речи разные исследователи интерпретируют неоднозначно. Например, по мнению Г. В. Чиркиной, данный процесс включает в себя восприя-

тие звуков речи (фонем), узнавание слов, установление значений слов, отношений между ними и фразами, а также понимание смысла обращенной речи [1]. Если из какого-то текста убрать несколько слов, то его смысл может определенным образом исказиться или вовсе потеряться. Чтобы этого не случилось, школьник должен понять значение незнакомого слова.

Слова родного языка, неизвестные, малоизвестные или непонятные его носителям, называются агнонимами (В.В. Морковкин). В лингвистике существует теория агнонимов, разработана методика их опознания, обоснованы и опробованы основы комплексного объяснительного словаря русских агнонимов. Однако существующая методика рассчитана на взрослых людей с высшим образованием. Тем не менее типы толкования агнонимов младшими школьниками рассматривались, например, А.В. Москалец [2].

1. Наша работа началась с анализа десяти учебников по литературному чтению для начальной школы, входящих в учебно-методический комплекс системы РИТМ («Развитие. Индивидуальность. Творчество. Мышление») [3, 4, 5, 6]. Комплекс реализует Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). **Учебники выполнены в рамках традиционных программ.** Цель работы заключалась в выявлении таких слов, которые потенциально могли бы вызвать затруднения в понимании у младших школьников, их систематизации и лексикографической обработке.

Вначале мы выбрали всех авторов текстов в учебниках в соответствии с эпохой их творчества. Выяснилось, что на каждой ступени обучения (в учебниках для 1, 2, 3 и 4 классов) представлены авторы разных эпох, начиная с XVIII в. и заканчивая XXI в. Тексты прошлого необходимы для изучения в начальной школе, т.к. развитая нация имеет глубокие культурные корни, и обучающиеся должны иметь об этом представление. С другой стороны, сплочённая нация не должна иметь глубоких разрывов в лексико-семантической системе языка между поколениями.

Всего было осуществлено пять этапов работы. **На первом этапе** в учебниках 1 – 4 классов мы выделили 1493 слова, которые, на наш взгляд, могут вызвать затруднения в понимании у школьников. **На втором этапе** мы путём сравнительных таблиц определили повторяющиеся слова. Мы решили, что разовое употребление трудного слова в тексте не всегда требует специальной с ним работы. Осталось в списке 76 слов. В эту группу не вошла лексика, поясняемая в учебниках через сноски (толковые словари в учебниках литературного чтения отсутствуют, сноски собраны в словарик).

Далее работа шла в школе. Базой для проведения исследования послужило муниципальное казённое общеобразовательное учреждение Пинчугская школа поселка Пинчуга Богучанского района. **На третьем этапе** мы решили обратиться к мнению учителей, работающих в начальной школе. В опросе участвовало 6 человек. Педагогам школы был представлен список наиболее часто встречающихся «трудных» слов. Выяснилось, что почти все выделенные нами часто встречающиеся слова (кроме 3-х), по их мнению, являются труднопонимаемыми. **На четвёртом этапе** мы попробовали определить, какие слова в действительности вызыва-

ют трудности у учеников начальной школы. Например, в 1 и 2 классах ребенку предлагалось самостоятельно подобрать картинки к соответствующим словам. Для учеников 3 классов применялся метод подбора синонимичного ряда слов к заданному, для учеников 4 класса – метод определения значения слов. В результате был сделан вывод о том, что устаревающие и устаревшие слова, с которыми ребенок встречается лишь на уроках, не остаются у него в памяти. Для него они не несут смысловой нагрузки. **На пятом** этапе для того, чтобы скорректировать эту ситуацию, были созданы толковые словарики двух вариантов: для учеников и для учителей. Словарик для учеников содержит простое определение и сопровождается картинкой. Словарик для учителей состоит из развернутого определения значения слова и дополнительного текстового примера.

Мы видим перспективу работы в установлении фактов отсутствия лексикографической фиксации слов в разных толковых словарях, а также в разработке методики занятий по усвоению устаревших слов младшими школьниками для повышения уровня их лексической грамотности.

Библиографический список

1. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
2. Москалец А.В. Типы толкования младшими школьниками полных и частичных агнонимов // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России. Под редакцией С.В. Петрова. 2017. С. 78-86.
3. Грехнёва Г. М., Корепова К.Е. Литературное чтение. 4 кл. В 3 ч.: Ч 1, 2, 3 учебник. М., 2013 – 85 с.
4. Грехнёва Г.М., Корепова К.Е. Литературное чтение: учебник для 3 класса начальной школы: в 2 ч. Ч. 1, 2. 12 изд., перераб. М.: Дрофа, 2012.
5. Джежелей О. В. Литературное чтение: учебник для 1 класса начальной школы: в 2 ч. Ч. 1, 2. 10 изд., стереотип. М.: Дрофа, 2012.
6. Джежелей О. В. Литературное чтение: учебник для 2 класса начальной школы: в 3 ч. Ч. 1, 2, 3. 10 изд., стереотип. М.: Дрофа, 2013.

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

THE DEVELOPMENT OF MENTAL OPERATIONS OF YOUNGER STUDENTS IN THE PROCESS OF MASTERING THE SUBJECT CONTENT IN MATHEMATICS LESSONS

В.Н. Буракова

V.N. Burakova

*Научный руководитель М.В. Басалаева –
канд. пед. наук, доцент кафедры естествознания, математики
и частных методик КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser M.V. Basalaeva –
associate prof., Department of natural science, mathematics and private techniques
KSPU V.P. Astafieva, Candidate of Pedagogic Sciences*

Мыслительные операции, анализ, синтез, обобщение, арифметические задания.

Рассматривается проблема развития мыслительных операций младших школьников в процессе освоения предметного содержания на уроках математики. Приведены результаты исследования актуального уровня сформированности операций анализа, синтеза и обобщения.

Mental operations, analysis, synthesis, synthesis, arithmetic tasks.

This article discusses the problem of the development of thinking operations of younger students in the process of mastering the subject content in the lessons of mathematics. The results of the study of the current level of formation of operations analysis, synthesis and synthesis.

Как известно, современное школьное образование существует в рамках системно-деятельностного подхода, то есть школа создает такие условия, при которых ученик может самостоятельно получить знания и применить их на практике. Чтобы применение знаний стало успешным, педагогам необходимо вооружить учащихся способами действия, которые, в свою очередь, опираются на различные мыслительные операции. В большинстве случаев процесс их развития осуществляется в ходе выполнения математических заданий.

Проблема организации работы по формированию и развитию логического мышления всегда была обсуждаемой, так как данную проблему в своих работах рассматривали как психологи, так и методисты: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Н.В. Басова, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, О.К. Тихомиров, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Н.Б. Истомина и другие.

В современном образовании развитие мыслительных операций является одним из ключевых направлений. Если мы обратимся к Федеральному государственному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), то увидим,

что в разделе «Познавательные универсальные учебные действия» выделяются такие пункты: осуществление синтеза как составление целого из частей; проведение сравнения, сериации и классификации по заданным критериям; установление причинно-следственных связей; обобщение и другие [3].

Таким образом, данная проблема действительно является актуальной, и чтобы определить дальнейшую стратегию ее решения, необходимо понимать, что такое мыслительные операции и по каким основным направлениям ведется работа по их формированию, а также иметь представление об уровне сформированности мыслительных операций младших школьников.

Мыслительные операции – это главные составные элементы или процессы умственных действий, то есть действий с объектами, отраженными в образах, обобщениях и понятиях, которые осуществляются устно при помощи внутренней речи [1]. Таковыми операциями являются анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение. Формированию мыслительных операций нужно уделять особое внимание в процессе обучения. В современных учебных программах эта работа ведется по-разному. Проявляется это различие в подборе материала и в формулировках заданий. В учебниках традиционной программы «Школа России» с 1 по 4 класс встречаются формулировки: «Вычисли», «Выполни действия», «Реши примеры», «Найди сумму (разность) чисел», «Увеличь (уменьши) на...», «Прочитай и вычисли», «Спиши, расставляя скобки», «Вычисли удобным способом», «Реши с проверкой», «Вычисли и запомни», которые в большинстве случаев сводятся к механическому выполнению задания, иногда формулировки отсутствуют вовсе. Задания, способствующие развитию мыслительных операций, расположены в основном на полях для самостоятельной работы. В системах развивающего обучения все задания направлены на развитие логического мышления: задачи решаются с помощью моделей и вопросов, формулировки заданий способствуют активизации мыслительных процессов: «Сравни выражения, не выполняя вычисления», «Сравни столбики выражений. Чем они похожи? Чем отличаются?».

На базе МБОУ СШ № 27 г. Красноярска был проведен констатирующий эксперимент, чтобы определить актуальный уровень сформированности мыслительных операций. В нем приняли участие 27 учеников в возрасте 9–10 лет. Были выбраны учащиеся 3 «А» класса – 13 девочек и 14 мальчиков.

Условием диагностики уровня сформированности мыслительных операций является определение критериев. Опираясь на Федеральный государственный стандарт (ФГОС НОО), познавательные универсальные учебные действия, а также задания, выполняемые на уроках математики, мы выбрали следующие критерии: способность к анализу, способность к синтезу и способность к обобщению.

Под критерием «способность к анализу» традиционно понимается навык деления целого на части, а также выделение существенных признаков. Для диагностики этого критерия была выбрана методика Липмана «Числовые ряды». В ходе проверки результатов выяснилось, что на высоком уровне справились 3 ученика, 16 – на среднем уровне, 8 ребят показали низкий результат.

Под критерием «способность к синтезу» понимается противоположный анализу процесс, соединение частей в целое. Этот критерий исследовался с помощью субтеста Векслера «Складывание фигур». В ходе проверки выяснилось, что на высоком уровне справились 8 учеников, 13 – на среднем уровне, 6 учеников показали низкий уровень.

Под третьим критерием «способность к обобщению» понимается навык объединения предметов в группы, а также исключение лишних предметов. Для исследования этого критерия была выбрана методика Н. Белопольской «Исключение лишнего». В ходе проверки выяснилось, что на высоком уровне справились 11 учеников, все остальные учащиеся справились на среднем уровне.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента мы установили, что у 7 учащихся класса (26 %) высокий уровень сформированности мыслительных операций, у 14 учащихся (52 %) – средний уровень, у 6 учеников (22 %) – низкий уровень. Исходя из результатов, можно сделать вывод, что следует обратить внимание на развитие отдельных операций, в особенности на анализ и синтез. Именно при выполнении заданий на диагностику данного процесса было допущено большинство ошибок.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что проблема развития мыслительных операций действительно существует и над ней можно работать.

Способом решения данной проблемы может стать разработка группы формулировок, применимых к заданиям арифметического блока, которая позволит развивать мыслительные операции младших школьников, обучающихся по разным учебным программам.

Библиографический список

1. ФГОС НОО 2 поколения: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/министерство>.
2. Вери М. И. Общая психология: учебное пособие / 2-е изд., испр. и доп. К.: Центр учебной литературы, 2007. 968 с.

ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕСКАЗА БАСНИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ДВА ТОВАРИЩА»)

FEATURES OF ORAL SPEECH JUNIOR SCHOOLCHILDREN (ON THE EXAMPLE OF RETELLING L.N. TOLSTOY «TWO COMRADES»)

Е.В. Горшкова

E.V. Gorshkova

*Научный руководитель Г.С. Спиридонова –
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания
Scientific adviser G.S. Spiridonova –
candidate of philological Sciences, associate Professor of Russian language
and methods of its teaching KSPU V.P. Astafiev*

Речь, устная речь, развитие речи, пересказ, младший школьник.

Рассматриваются особенности устной речи младших школьников на уроках литературного чтения в процессе пересказа. Описаны результаты экспериментального исследования, проведенного в одной из красноярских школ.

Speech, oral speech, language development, retelling, junior schoolchild.

The article discusses the peculiarities of oral speech of younger schoolchildren in literary reading lessons during the retelling process. The results of an experimental study conducted in one of the Krasnoyarsk schools are described.

Развитие речи учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Этой проблемой занимались Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева и др. Ученые считают, что успехи учащихся в развитии речи обеспечивают продуктивность в учебной работе по всем предметам. С речью связаны такие важные умения, как умение передавать информацию, поддерживать беседу и т.д. Но, как показывает практика, уровень развития устной речи у младших школьников невысок. В силу возраста младшие школьники не владеют нормами литературного языка, у них небогатый словарный запас, они часто используют слова-паразиты.

На базе МАОУ «Средняя школа №32» г. Красноярска нами был проведен констатирующий эксперимент с целью определения уровня развития устной речи младших школьников. В эксперименте принял участие 21 ученик 2 «А» класса в возрасте 8-9 лет.

Мы использовали методику Т.А. Фотековой «Исследование связной речи». Испытуемым 2 раза была прочитана известная басня Л.Н. Толстого «Два товарища», которую необходимо было пересказать подробно. Данный текст, на наш

взгляд, прост для прослушивания и соответствует уровню второго класса [1]. Приведем его здесь полностью.

Два товарища

Шли по лесу два товарища, и выскочил на них медведь. Один бросился бежать, влез на дерево и спрятался, а другой остался на дороге. Делать ему нечего – он упал наземь и притворился мёртвым.

Медведь подошёл к нему и стал нюхать: он и дышать перестал. Медведь понюхал ему лицо, подумал, что мёртвый, и отошёл.

Когда медведь ушёл, тот слез с дерева и смеётся.

– Ну что, – говорит, – медведь тебе на ухо говорил?

– А он сказал мне, что плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают.

При определении уровня развития речи мы руководствовались следующими критериями:

1. логичность (последовательность, отсутствие противоречий);
2. правильность (отсутствие ошибок);
3. дикция (четкость произношения);
4. богатство речи (отсутствие неоправданных повторов);
5. точность (достоверность, правильность словоупотребления) [2].

Приведем примеры пересказов.

Пример 1. Шли по лесу два товарища, прыгнул на них медведь. Один бросился бежать, влез на дерево и спрятался, а другой остался на дороге и притворился мёртвым. Медведь подошёл к нему и стал нюхать: он и дышать перестал. Медведь подумал, что мёртвый, и отошёл.

Когда медведь ушёл, тот слез с дерева и спрашивает:

– Ну что, – говорит, – медведь тебе на ухо говорил?

– Он говорил, что плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают.

В этом пересказе сохранены все важнейшие логические звенья и последовательность действий, соблюдены грамматические нормы, нет неоправданных лексических повторов. Дикция хорошая, произношение отчетливое. Пропущена только одна важная деталь: товарищ, слезший с дерева, расспрашивал другого, смеясь. Следовательно, в целом речь испытуемого развита на высоком уровне.

Пример 2. Шли по дороге два товарища, и к ним подошёл медведь. Один побежал на дерево, а другой притворился мёртвым.

Медведь подошёл к нему и стал нюхать. Потом медведь уходит, и брат, который был на дереве, спрашивает:

– Ну что, – говорит, – медведь тебе на ухо шептал?

– А он сказал мне, что плохие люди те, которые оставляют товарищей.

В данном пересказе допущены неточности в словоупотреблении (*побежал на дерево, подошёл медведь*), фактическая неточность (*брат* вместо *товарищ*), пропущено несколько важных деталей (не сказано, что тот, кто притворился мёртвым, лёг на дорогу, а тот, кто залез на дерево, все-таки в итоге с него спустился;

не подчеркнуто, что второй расспрашивал первого, смеясь; пропущено *оставляют в беде (в опасности)*). Правильность речи, дикция и богатство речи у этого ученика развиты достаточно, а вот логичность и точность находятся на низком уровне. Следовательно, общий уровень развития речи – средний.

Пример 3. *Были два товарища. Один увидел медведя, и медведь увидел его. Один начал убежать, а медведь сказал – нельзя так делать, а он притворился мертвым, а другой товарищ стоял.*

В данном пересказе совсем отсутствует концовка и допущено много фактических неточностей: медведь говорит, а один из товарищей его слушает. В басне товарищи шли по лесу, а здесь сказано, что они просто *были*; в басне оба товарища увидели медведя, а ученик утверждает, что медведя увидел только один из них; из пересказа непонятно, что сделал второй товарищ при виде медведя. Есть также неудачные словоупотребления (*начал убежать*).

Обобщим наши наблюдения. В своих пересказах младшие школьники чаще всего допускали фактические ошибки (например, *товарищей* заменили на *братьев* 4 человека) и неточные словоупотребления (*накинулся, подошел*, вместо *выскочил* использовали в пересказе 6 школьников).

Еще одним распространенным недостатком оказалось отсутствие заключения: 6 испытуемых совсем не смогли довести повествование до развязки и сформулировать мораль басни. Некоторые ученики, дойдя до финала, «теряли» главную мысль и переиначивали её (*«плохие люди те, кто на людей бросается»*) либо выражали неточно, приблизительно, утрачивая главное (*«товарищи, которые влезают на дерево, – они не товарищи»*).

Проанализировав результаты, мы установили, что у 43 % школьников (9 человек) высокий уровень развития речи, у 48 % – средний (10 человек) и у 9 % учащихся низкий (2 человека). Наименее развитыми качествами оказались у младших школьников точность и логичность речи. В дальнейшем мы планируем разработать комплекс заданий, направленных на усовершенствование указанных качеств речи на уроках литературного чтения.

Библиографический список

1. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: АРКТИ, 2000. 367 с.
2. Воюшина М.П. Методика обучения литературе в начальной школе / С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева. – М.: Академия, 2010. 284 с.

ПРОБЛЕМЫ ОВЛАДЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИМИ УМЕНИЯМИ У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

PROBLEMS OF TEACHING SYNTACTIC SKILLS IN CHILDREN-INOFONS IN MULTICULTURAL CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

Е.В. Мастяева, М.В. Басалаева

E.V. Mastyaeva, M.V. Basalaeva

Обучение русскому языку в поликультурных классах, дети-инофоны, билингвизм, синтаксические умения, трудности в овладении синтаксическими умениями.

Рассматривается понятие «инофон». Выделяются синтаксические умения и трудности в овладении синтаксисом русского языка у учащихся-инофонов. Предлагаются рекомендации по их преодолению.

Teaching Russian language in multicultural classes, children-inofons, bilingualism, syntax skills, difficulties in mastering syntactic skills.

The article discusses the concept of "inofon". Syntactic skills and difficulties in mastering the syntax of the Russian language among students – foreigners are highlighted. Recommendations for overcoming them are proposed.

Национальный состав Красноярского края отличается чрезвычайной пестротой и большим разнообразием. Это легко можно заметить по наличию разнообразных языков, на которых говорят жители, живущие в Красноярском крае. По данным Управления Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, миграционный прирост международной миграции в 2017 году (5394 человека) обеспечили государства-участники СНГ. Наибольший чистый приток граждан зафиксирован из Таджикистана (2118 человек), Киргизии и Азербайджана (по 673 человека), Казахстана (395 человек) и Украины (341 человек). Эти миграционные процессы, которые происходят не одно десятилетие, привели к появлению детей-мигрантов в русских школах.

Теория поликультурного образования относится к одной из актуальных проблем современности. Возникает такое понятие, как билингвизм. Е.М. Верецагин считает, что билингвизм – это процесс, а не явление и пишет: «Человек, пользующийся в общении только первичной языковой системой, может быть назван монолингвом. В отдельных случаях общения употребляется иная языковая система (вторичная). В этом случае носитель двух языковых систем общения может называться билингвом или инофоном, в зависимости от определенных обстоятельств» [1, с. 19].

Инофон – ребенок из семьи мигрантов, который мыслит на родном языке, а говорит на другом, поэтому у таких детей возникают значительные трудности в овладении синтаксисом русского языка.

Синтаксис – это совокупность закономерностей, регулирующих построение синтаксических единиц [3]. Ребенок-инофон недостаточно владеет русским языком, его синтаксическими особенностями по сравнению с детьми, для которых русский язык является родным. К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти» писал: «...начиная с двух лет всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом, а потом, к пяти-шести годам, эту гениальность утрачивает. В восьмилетних детях ее уже нет и в помине, так как надобность в ней миновала: к этому возрасту ребенок уже полностью овладел основными богатствами родного языка» [2]. Л.С. Выготский определил такой путь освоения родного языка как путь «снизу вверх», т.е. путь неосознанный, ненамеренный, при котором речевой материал необходимо «давать частями». Для изучения иностранного, неродного языка наиболее типичен путь «сверху – вниз», при котором дается «целостный» речевой материал, путь сознательный и намеренный, когда ребенку сообщаются правила и инструкции для практического владения языком.

Возникает вопрос: как обеспечить достаточный для полноценной социализации уровень владения русским языком у детей-инофонов в поликультурных классах? В начальной школе формируются такие синтаксические умения: различение словосочетания от предложения, нахождение грамматической основы предложения; различение простых и сложных предложений, классифицирование предложения по цели высказывания и интонации, осуществление синтаксического разбора; составление схемы предложения, составление предложения по схемам, использование изучаемых синтаксических конструкций в собственной речи.

У инофонов есть одна особенность – закономерности русского языка они воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь. Такой перенос называется интерференцией, что часто и приводит к ошибкам: неправильная расстановка знаков препинания в конце предложения, в предложениях с прямой речью и при обращении; некорректное употребление синтаксических конструкций; недостаточный словарный запас; неумение различать интонацию, с которой сказано предложение; неумение уловить смысл предложения и выделить грамматическую основу предложения; неумение воссоздать предложение по схеме.

Есть ли методическое сопровождение для тем синтаксиса, специальный дидактический материал, которые учитывают все особенности ребенка-инофона и его языка? Учителя каждый раз подготавливают отдельные задания, упражнения, контрольные и проверочные для таких детей. В классе могут быть носители как одной языковой группы, так и разных языковых групп, например, иранской или тюркской, и это явление необходимо учитывать при подборе заданий для продуктивного освоения русского языка, так как каждый язык имеет свои особенности.

Таким образом, у детей-инофонов проблем в овладении русским языком больше, чем у билингов, они не умеют мыслить и говорить на двух языках быстро и слаженно, чаще всего, думают на родном языке, а выражают свои мысли на другом. Дети-инофоны испытывают трудности в овладении такими синтак-

сическими конструкциями, как предложение и словосочетание. Не исключены и проблемы в обучении в школе по остальным предметам из-за языкового барьера, так как русский язык является языком обучения. Поэтому очень ценным и полезным является создание индивидуального маршрута и методического сопровождения для тем синтаксиса, чтобы построить плановую работу при освоении синтаксиса детьми, благодаря чему можно добиться высоких результатов в овладении русским языком.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Этнопедагогические заметки // Советская педагогика. 1991. № 9. С. 89–94.
2. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц [Текст] : в 2 ч. / В. В. Бабайцева и др., ред. Е. И. Диброва. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2008. Ч. 2: Морфология. Синтаксис. 619 с.
3. Чуковский Корней. Собрание сочинений в 15 т. Т. 2: От двух до пяти. М., Терра – Книжный клуб, 2001.

УМЕЮТ ЛИ МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ ОЦЕНИВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ?

CAN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN ESTEEM A LITERARY TEXT?

Ю.А. Медведева

J.A. Medvedeva

*Научный руководитель Г.С. Спиридонова –
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser G.S. Spiridonova –
candidate of philological Sciences, associate Professor of Russian language
and methods of its teaching KSPU V.P. Astafieva*

Читательские реакции, эмоции, эксперимент, обоснованность, оценка, младший школьник.
Рассматривается умение оценивать литературное произведение и особенности его проявления у младших школьников. Приведены результаты экспериментального исследования, проведенного во 2-м классе средней школы № 27 г. Красноярска в марте 2019 года.

Reader's reactions, emotions, experiment, relevance, assessment, younger schoolboy.
This paper deals the ability to evaluate the literary work and the features of its manifestation in elementary school children. The results of experimental study conducted in the second grade of secondary school №27 in Krasnoyarsk in March 2019.

Из Федерального государственного стандарта начального общего образования следует, что к основным читательским умениям, которые должна развивать в ребенке школа, относится умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных художественных текстов. [1]

Умение оценивать художественный текст неразрывно связано с эмоциями. Эмоциональная реакция – это начальный этап восприятия художественного произведения в целом. При чтении художественного текста читательские эмоции вызываются не только содержанием, но и художественной формой произведения. Очень важно, какие эмоции испытывает читатель, насколько они точны, то есть адекватны тем, которые намеревался вызвать у читателя автор, и насколько они сильны. [2]

Мы решили проверить, умеют ли современные младшие школьники оценивать художественный текст. На базе МБОУ «Средняя школа №27» г. Красноярска в марте 2019 года нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие ученики 2 класса, возраст обучающихся – 8 – 9 лет. Количество испытуемых – 25 человек.

В ходе экспериментальной работы обучающимся предлагалось оценить поочередно три разных текста. Это пейзажное стихотворение Ю. Мориц «Кувшинка»,

юмористическое (игровое) стихотворение О. Григорьева «Бабушка» и сказка Л. Толстого «Летучая мышь». Произведения были подобраны таким образом, чтобы они соответствовали возрасту учащихся, отличались разной эмоциональной насыщенностью, имели разную художественную форму. В дальнейшем в статье будут приведены ответы детей, полученные после прочтения текста стихотворения Ю. Мориц «Кувшинка»:

*Золотое блюдце
В голубой реке,
А на блюдце – пчёлка
С мёдом в хоботке.
Золотая пчёлка
В блюдце золотом*

*Пьёт росу речную
И жужжит о том,
Что как только вечер
Спустится с вершин,
Превратится блюдце
В золотой кувшин!*

Школьникам было предложено к прочтению каждое из произведений. Затем задавался вопрос: «Что ты можешь сказать об этом произведении?». Также был подготовлен ряд наводящих вопросов, целью которых служит подсказка в построении логического развёртывания мысли по конкретному произведению: «Понравилось ли тебе произведение?», «Что ты чувствовал, когда читал это произведение?», «Какое оно, грустное/веселое?» и др.

Результаты проверки оценивались нами по следующим критериям: самостоятельность в высказывании отношения к тексту; точность соответствия читательских эмоций тексту; обоснованность высказанных эмоций и оценок; развернутость высказывания.

Выделяя высокий уровень сформированности умения оценивать художественный текст, мы предполагали, что обучающийся должен самостоятельно выражать своё отношение к тексту, эмоциональный отклик должен соответствовать тексту, учащийся в полной мере может пояснить его эмоциональную оценку, подтверждая своё мнение примерами из произведения. При ответе учащийся должен строить речевое высказывание грамотно и логично. Примером может служить ответ ученицы Ольги Б.: «Мне понравилось стихотворение, потому что оно красиво написано, есть сравнения кувшинки с блюдцем. Стихотворение вызвало у меня хорошее настроение, потому что я люблю лето. Летом я уезжаю к бабушке в деревню, и мы ходим на речку, там тоже иногда можно увидеть красивые кувшинки».

Ученикам, находящимся на среднем уровне сформированности умения, необходимо с помощью нескольких наводящих вопросов наметить план их дальнейшего высказывания. Ученики могут пояснить собственную оценку, приводя примеры из собственной жизни или ссылаясь на текст. Стоит отметить также, что их пояснения характеризуются фрагментарностью. Учащиеся этой группы не всегда могут выделить преобладающую эмоцию текста, в связи с этим не могут дать чёткую и конкретную эмоциональную оценку всему произведению. Примером может служить ответ ученика Антона К.: «Стихотворение мне понравилось, было красиво. Наверно, оно весёлое, потому что это днём происходит. Понравится моей маме, она любит всякие стихи». В данном ответе ученик не смог четко обосновать собственную эмоциональную оценку по отношению к тексту, ответ был достаточно краток и не содержал в своей структуре средств выразительности.

Ученики, находящиеся на низком уровне, не способны самостоятельно дать оценку прочитанному тексту, так как зачастую не могут обосновать свои эмоции либо их эмоции не соответствуют тексту. На вопрос: «Почему ты так чувствуешь (думаешь)?» – они чаще всего отвечают «Не знаю». Примером может послужить ответ ученицы Эвелины В.: «Стихотворение грустное, мне показалось, что пчёлка перепутала кувшинку с рассадой. Наверное, моей бабушке не понравилось бы, она любит рассказы, где все было бы хорошо». В ответе ученица не смогла выразить собственное отношение к данному тексту, неверно определила ведущую эмоцию текста.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента мы установили, что на высоком уровне умение осознанно воспринимать и оценивать художественный текст находится у 6 испытуемых, что составляет 24 % от всего класса, на среднем – у 14, что составляет 56 % от всего класса, на низком – у 5, что составляет 20 % от всего класса.

Обучающиеся 2 класса, как правило, способны оценить художественный текст на уровне нравится/не нравится, грустный/веселый, но далеко не всегда способны обосновать собственную оценку. Не всегда эмоциональная оценка младшего школьника оказывается точной (адекватной) тексту. Кроме того, у многих испытуемых возникают затруднения при построении самостоятельного, логически связанного речевого высказывания, заключающего в себе оценку художественного текста.

Библиографический список

1. ФГОС НОО 2 поколения: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2019 г. № 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/>
2. Теория и технология начального литературного образования: учебное пособие / С.В. Плотникова, А.А. Краева // Екатеринбург, 2017. 161 с.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

FEATURES OF SPEECH COMMUNICATION DISORDERS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM

О.Ю. Москова

O.Y. Moskova

Научный руководитель Г.Л. Гладиллина – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания КГПУ им. В. П. Астафьева
Scientific adviser G.L. Gladilina – candidate of philological Sciences, associate Professor of Russian language and methods of its teaching KSPU V.P. Astafiev

Инклюзия, расстройство аутистического спектра, коммуникация, экспрессивная коммуникация, рецептивная коммуникация.

Рассмотрены проблемы нарушения экспрессивной и рецептивной сторон коммуникации младших школьников с расстройством аутистического спектра, а также проблема включения детей с РАС в образовательный процесс массовой школы.

Inclusion, autism spectrum disorder, communication, expressive communication, receptive communication.

The article deals with the problems of violation of the expressive and receptive sides of communication among younger schoolchildren with autism spectrum disorder, as well as the problem of including children with ASD in the educational process of the main school.

На сегодняшний день в современном образовании стоит проблема инклюзии, которая предполагает включение детей с ограниченными образовательными возможностями в массовую школу. Среди них находятся дети с расстройством аутистического спектра. Российское общество постепенно начало признавать необходимость социальной адаптации таких детей посредством обучения их в общеобразовательных школах. Но перед педагогами встает проблема установления контакта с детьми, страдающими РАС. В связи с этим целью данной статьи является анализ особенностей речевой коммуникации младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Согласно определению ВОЗ, расстройство аутистического спектра – это группа комплексных нарушений развития, характеризующаяся отсутствием способности к социальному взаимодействию, общению, стереотипностью поведения [1], т. е. всех коммуникативных форм поведения.

Преградой для установления контакта с аутичным ребенком является нарушение у него понимания речи и способности к ее порождению, то есть у таких детей страдают экспрессивная и рецептивная коммуникация. Экспрессивная сто-

рона речи представляет собой умение правильно произносить звуки, наличие определенного словарного запаса. Рецептивная сторона включает в себя способность воспринимать и распознавать обращенную речь [2]. Именно эти два вида речевой коммуникации легли в основу наших наблюдений.

Нарушение экспрессивной коммуникации мы наблюдали у учащихся 1 ресурсного класса МАОУ СШ №32 г. Красноярска. Учащийся В. употребляет фразы, услышанные в детских телепередачах про животных. Во время группового занятия, когда тьютор просит повторять предлоги «над цветком», «за цветком», «перед цветком», он между повторенными словами вставляет «скворец», «I'm a crocodile», «американский макак», «Где обезьяна? Правильно, великолепно!». Это создает на первый взгляд впечатление речевого «жонглирования», однако на самом деле может быть вызвано сложными ассоциациями, связанными с реальными событиями, цепочка которых непонятна собеседнику. В некоторых случаях ребенка привлекает необычность звучания, в других – эмоциональная привязка к ситуации, вызванной употреблением этих слов. Его речь изобилует услышанными фразами, строчками из детских песен, при этом в активном словарном запасе мальчика нет слов, называющих его близких родственников, например, слова «мама». Стереотипные фразы отличаются чистотой произношения, в отличие от тех, что он произносит сам при порождении речи. В. не использует в своей речи личных местоимений, не воспринимает обращение к себе по имени. Учащийся редко первым вступает в контакт с окружающими. Однако в случае необходимости удовлетворить какую-либо актуальную потребность он может обратиться к человеку, например, со словами: «Дай телефон» или «Сок с яблоком». Только в таком случае на вопрос: «Ты хочешь сок?» – он отвечает: «Да». Другая ученица 1 класса Е. имеет сохранный интеллект. Она справляется с математическими задачами, решает тесты, связанные с невербальной коммуникацией. Однако девочка является неговорящей, в своей речи она не использует ни словосочетаний, ни отдельных слов. Она произносит первый звук слова, которое хочет сказать. Так, чтобы поздороваться, она произносит звук [з] (здравствуйте), чтобы ответить на вопрос о времени года, произносит [в'] (весна), а на вопрос учителя: «Сколько изображено треугольников?» – отвечает [п'] (пятнадцать). Испытывая дискомфорт от непонимания окружающих, Е. начинает вокализировать. Иногда девочка вступает в контакт, чтобы с ней поиграли в любимую игру – лото. Тогда она сама устанавливает правила игры: кладет фишку с изображением мольберта, произносит [м], затем на нее кладет фишку с изображением художника и произносит [х].

Рецептивная сторона коммуникации у детей с аутизмом проявляется в замедленной обработке информации, в трудностях распознавания мимики и жестов, громкости голоса и интонации, в невозможности понимать переносные значения слов, в частом непонимании вопросов.

Для того чтобы В. ответил на вопрос учителя, ему требуется минимум 6 секунд. Он читает тексты, может соотносить слова с предметными картинками, но на вопрос «о чем текст?» отвечает случайными цитатами из текста,

не осмысливая содержание прочитанного. У Е. хорошо развиты зрительная память и зрительное восприятие, поэтому все задания сопровождаются карточками со словами, буквами и цифрами. Так как обращенную речь Е. начала воспринимать только к 7 годам, ей сложно понимать услышанную информацию, и для эффективного выполнения задания необходимо дублировать все инструкции и подсказки на карточках.

Часто своеобразное понимание вопросов проявляет В. Задание «Нарисуй два треугольника» воспринимает по-своему – рисует один треугольник и рядом пишет цифру 2. Если учитель использует карточки с изображениями животных в качестве счетного материала, то он их не считает, а называет животных, которые на них изображены. Учащийся зачастую из-за трудностей понимания вопроса не выполняет инструкций учителя. Так, в ответ на задание «выложи три треугольника» он составляет из треугольников квадраты. Для рецептивной стороны речи В. также характерна ситуативность понимания вопросов. Например: «Какая это буква?» – «Грибы». «Какая это буква?» – «Г». «Раскрась ее». Красит грибы. «Раскрась букву». Красит букву.

Таким образом, наблюдения над речевой коммуникацией младших школьников с расстройством аутистического спектра способствуют накоплению фактов, связанных с речевым поведением таких детей в плане порождения и понимания речи. Эти факты требуют тщательного осмысления и являются залогом успешности при поиске новых стратегий помощи в инклюзивном образовании.

Библиографический список

1. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе: учебное пособие // О.Л. Беляева, М.Г. Философ, Е.А. Черенёва, Т.Л. Юкина. Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 124 с.
2. Черенёва Е.А., Елтышева Н.В. Влияние детско-родительских отношений на развитие коммуникации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 196 с.

Раздел 3.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

РОЛЬ БАЗОВОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИКИ БАУХАУЗА

THE ROLE OF THE BASIC EDUCATION MODEL IN THE BAUHAUS PEDAGOGY SYSTEM

О.А. Егорова

O.A. Yegorova

Научный руководитель М.В. Воронова – кандидат искусствоведения, доцент кафедры социально-гуманитарных наук и истории искусств СГИИ им. Д.А. Хворостовского
Scientific Director M.V. Voronova – candidate of art criticism, Associate Professor of the Department of social and human sciences and art history SGIИ them. D. Hvorostovsky

Педагогика, методика Баухауз, Гропиус, ритм, композиция, архитектура и дизайн.

Проводится сравнительный анализ методик преподавания в школе Баухауз, обозначается их влияние на другие школы. Баухауз был создан в Германии в 1919 г. и закрыт в 1933 г., что повлияло на многие составляющие графического дизайна: шрифт, коллаж, фотомонтаж. Рекламный плакат и реклама в целом во многом обрели современные формы в рамках этой школы. Статья адресована художникам, архитекторам, дизайнерам и широкому кругу читателей, интересующихся проблемами искусства и художественного образования.

Pedagogy, methodology, Bauhaus, Gropius, rhythm, composition, architecture and design.

The article provides a comparative analysis of teaching methods in the Bauhaus school, denotes their impact on other schools. Bauhaus was created in Germany in 1919 and closed in 1933, influenced many components of graphic design: font, collage, photomontage. Advertising poster, and advertising in General in many ways have found modern forms within this school. The article is addressed to artists, architects, designers and a wide range of readers interested in the problems of art and art education.

Школа «Баухауз» возникла в Германии в 1919 году в результате объединения Высшей школы изобразительных искусств и Школы прикладного искусства в Веймаре. Ведущим педагогическим приемом новой школы был принцип соединения художественного обучения и ремесла. А воспитание художников-конструкторов и архитекторов происходило в непосредственной связи с практикой промышленного производства. Создание продукта дизайна было тесно связано с формированием окружающей среды и визуальными ком-

муникациями, где главными были – функциональность, технологичность, доступность, вневременность. Принципы новой школы были выражены в «Манифесте Баухауза», который написал Вальтер Гропиус в 1919 году.

В Баухаузе все образование зиждилось на изучении простых форм, которые легли в основу творчества Клее, Кандинского, Иттена и др. Практические задачи школы Баухауз заключались в подготовке художников для промышленности и архитектуры, формировании нового визуального мышления.

Весь цикл обучения делился на три курса: пропедевтический (полгода, элементарное обучение форме, далее перевод в учебные мастерские); практический (3 года, работа в учебных мастерских, знакомство с законами учебного рисунка, обучение построению форм, прием в учебные гильдии – в сотрудники Баухауза); строительный (практическое участие в строительстве и свободное творчество).

Между 1919 и 1922 гг. у Гропиуса работали Файнингер, швейцарские художники Йоханнес Иттен и Пауль Клее; немцы Герхард Маркс, Георг Мухе, Оскар Шлеме, а также Василий Кандинский и др. Все педагоги были без высшего образования, пользовались большой свободой. Свобода, взаимоуважение и дух сотрудничества, но при этом все дела школы обсуждались на Совете мастеров.

Йоханнес Иттен разработал знаменитый подготовительный курс, обязательный для всех студентов. Его целью было раскрепощение студентов и освобождение от традиционных представлений о художественном образовании, раскрытие их творческого потенциала. В данный курс входило изучение материалов и теории цвета, анализ живописной структуры работ старых мастеров, медитация и дыхательные упражнения [2].

Из теоретических дисциплин самыми важными были курсы о цвете и форме, которые вели В.В. Кандинский и П. Клее. Иттен настаивал на практических заданиях, весьма интересных. Задания на выявление текстур и разработка субъективных форм, упражнения на ослабление и концентрацию внимания. Занятия начинались с дыхательных гимнастик, далее лекции на разнообразные темы, после рисование. Одно из частых заданий – рисование углем по памяти или с закрытыми глазами. Другое излюбленное задание – графические контрасты. Их изучение проходило в три этапа: письменная формулировка, анализ черного и белого, далее графическое выражение экспрессии формы, в завершение – создание объемной композиции и рельефа, построение рельефа из разнородных фактур и материалов. В рисовании с натуры он часто ставил задачу – интерпретировать объект экспрессивно, далее – конструктивно, после – импрессиивно, в итоге – синтез. Подобные упражнения ярко выявляют сильные и слабые стороны каждого типа таланта. Были еще упражнения под музыку (на ритм), наброски, упражнения на объемные композиции с использованием простых геометрических форм, линейно-аналитическое решение натюрморта. Кроме того, Иттен создал цветовую звезду в 1920 г., которая стала основой цветоведения.

После окончания курса студенты попадали в мастерские (керамики, стекла, текстиля, металла, настенной живописи, графической печати и др.), где их обучали художники и специалисты-практики.

С 1930 году Мис ван дер Роэ установил следующую структуру школы: 1) конструирование и отделка интерьеров; 2) плакат; 3) фотография; 4) ткачество; 5) изящные искусства. После переезда в Дессау процесс преподавания также претерпел изменения: собственное производство и продажа изделий; обязательное использование стандартов DIN; определенная система цвета. Выпускники этой школы привнесли в дизайн лаконизм, упрощенность архитектурной формы, строгую функциональность и универсальность.

Созданные в школе «Баухауз» образцы проектирования объектов всех жанров стали классикой графического дизайна и других профильных училищ, колледжей и наряду с работами русских конструктивистов остаются эталонным воплощением языка профессионального дизайна [2, 3, 4].

Библиографический список

1. Иттен Иоханнес. Искусство формы / Пер. с немецкого; 5-е издание. М.: Изд. Д. Аронов, 2013. 136 с., ил.
2. Графический дизайн: стилевая эволюция: монография / И.Г. Пендикова, ред. проф. Л.М. Дмитриевой. М.: Магистр: ИНФРА-М, 2016. 160 с.
3. История дизайна / Шарлотта и Питер Филл; пер. с англ. С. Бавина. М.: Издательство Ко-Либри. «Азбука-Аттикус», 2014. 512 с.: ил.
4. История дизайна: учеб. пособие / А.Н. Лаврентьев. М.: Гардарики, 2008. 303 с.; ил.

МАКЕТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 13–14 ЛЕТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОТДЕЛЕНИЯ ДШИ

MODELING AS A WAY OF DEVELOPMENT
OF SPATIAL THINKING OF STUDENTS 13–14 YEARS
OF ART DEPARTMENT OF THE CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS

А.В. Ильиных

A.V. Ilinykh

*Научный руководитель Л.А. Маковец –
кандидат педагогических наук, доцент ВАК, доцент кафедры
музыкально-художественного образования Красноярского
государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
Scientific Director L.A. Makovets –
candidate of Pedagogy, associate Professor
of the Department of music and art education
of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*

Опытно-экспериментальное исследование, художественное образование, пространственное мышление, макет, макетирование.

Подчеркивается значимость сформированности пространственного мышления для системы дополнительного художественного образования. Автор приводит сведения о проведенной исследовательской работе над развитием данного вида мышления у обучающихся художественного отделения ДШИ средствами макетирования.

Experimental research, art education, spatial thinking, layout, prototyping.

The article emphasizes the importance of formation of spatial thinking for the system of additional art education. The author provides information about the research work on the development of this type of thinking in schoolchildren of the art Department of children art school by means of modeling.

Традиционная модель художественного образования в России обладает уникальными принципами профессиональной подготовки специалистов в области изобразительного искусства. Фундаментальным умением, объединяющим всевозможные виды учебной деятельности на всех ступенях обучения, является умение свободного оперирования пространственными образами. Данное качество входит в состав пространственного мышления, которое не только позволяет ориентироваться в пространстве, визуализировать и находить решения творческим задачам как практически, так и теоретически, но и в целом выступает важной составляющей человеческого интеллекта.

Необходимость создания дополнительных приемов работы в развитии пространственного мышления на начальном этапе художественного образования, послужила основой для научно-исследовательской работы.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил рассмотреть существующие способы развития пространственного мышления подростков. Наиболее результативным приемом работы со структурой и типами оперирования пространственными образами было определено макетирование [1, 2]. Макетирование как вариативная составляющая органично вписалось в основную часть образовательной программы в ДШИ.

Экспериментальной базой исследования выступала МБУДО Березовская детская школа искусств, в исследовании приняли участие 23 подростка в возрасте 13-14 лет.

Эксперимент включал в себе три этапа:

4. Констатирующий эксперимент, в рамках которого был проведен диагностический комплекс, выявивший необходимость в проведении дополнительной работы с целью повышения уровня пространственного мышления обучающихся детской школы искусств.

5. Формирующий эксперимент, заключающийся в разработке и апробации программы занятий развития пространственного мышления обучающихся 13-14 лет ДШИ на основе макетирования.

6. Контрольный срез, состоявший в повторном тестировании испытуемых и определении уровня развития пространственного мышления после проведения формирующего эксперимента.

Реализация программы формирующего эксперимента заняла 1 год, учебная нагрузка составила одно аудиторное занятие в неделю.

Программа по макетированию составлена на основе и с учетом федеральных государственных требований к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства, а также на основе разработок по архитектурному макетированию, проектированию, объемно-пространственной композиции.

Структура программы включила два блока: вводно-пропедевтический (подготовительный), содержащий ряд методически выстроенных заданий по «бумагопластике», и объемно-пространственную композицию (макет).

Подготовительный блок ориентирован на освоение технических приемов макетирования, включил в себя задания по моделированию и творческому конструированию. В него вошли упражнения на формальную композицию и задания формирующие умения в трансформации бумажной плоскости в объем (складчато-прямолинейная и криволинейная структура, складчато-разрезная структура). Задания на построение разверток геометрических тел, направленные на развитие пространственного видения, задания на организацию трехмерного пространства (кулисные поверхности), упражнения из линейных и плоскостных элементов и обобщающая творческая композиция на закрепление изученных приемов – стилизованный рельеф.

Во втором блоке программы (объемно-пространственная композиция) был упор на структуру создания пространственных образов и типы оперирования пространственными образами в процессе изготовления макета, выполненного по мотивам Березовского района к его юбилею.

Создание пространственных образов связано с мыслительными переходами, что проявляется в процессе сбора наглядного материала к макету путем целенаправленного рисования натуры (переход от трехмерного пространства в двухмерное), в переводе изображения в схему (чертеж) для создания общего плана макета (переход наглядного изображений в условное), в создании эскиза макета и этапах его изготовления (смена систем отчета).

Оперирование пространственными образами подразделяется на три типа и выстраивается от простого вида к более сложному. Изменение положения воображаемого объекта осуществляется на этапах создания чертежа (проекция со всех сторон) при мысленном вращении изображения объекта и на этапе изготовления разверток этих объектов. Изменение структуры объекта реализуется в принципе «от общего к частному», при разбивке многоуровневой сложной формы на составные, более простые составляющие. Комбинация преобразований пространственного расположения и структуры объекта заключается в общем видении пространственного решения и этапах изготовления макета [3, 4, 5].

В результате проведения программы формирующего эксперимента на основе макетирования с обучающимися произошли следующие изменения: значительно повысился уровень знаний геометрических терминов; увеличился уровень умения мысленной фиксации изменений структуры пространственных образов (формы, величины, пространственной расположенности) в зависимости от смены системы отчета; стали легче и быстрее осуществляться переходы от трехмерного пространства к двухмерному и обратно, от наглядных изображений к условно-символическим и обратно, от фиксированной точки отсчета к системе свободных координат.

Контрольный срез и статистический анализ дают основание утверждать, что программа занятий, направленная на развитие пространственного мышления обучающихся 13-14 лет детской школы искусств на основе макетирования, подтвердила справедливость вложенных в нее методических идей и оказалась эффективной.

Библиографический список

1. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. М.: Педагогика, 1989. 221 с.
2. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников: монография. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
3. Калинин Ю.М. Архитектурное макетирование: учеб. пособие / Ю. М. Калинин, М.В. Перькова. Белгород: БГТУ, 2010. 117 с.
4. Объемно-пространственная композиция: учеб. для вузов / А.В. Степанов, В.И. Мальгин, Г.И. Иванова и др. М.: Архитектура-С, 2007. 256 с.: ил.
5. Стасюк Н.Г. Основы архитектурной композиции. учебное пособие / Н.Г. Стасюк, Т.Ю. Киселева. М.: Архитектура-С, 2004, 96 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ИЗУЧЕНИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

PRACTICAL COMPONENT IN THE STUDY OF WORLD CULTURE SENIOR STUDENTS

Х.Н. Терещенко

Ch.N. Tereshchenko

*Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева –
кандидат философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного
образования Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева
Scientific adviser N.Y. Dmitrieva –
PhD in Philosophy, Associate Professor,
Department of music and art education
of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*

Художественное образование, художественные принципы импрессионизма, мировая художественная культура, практический компонент в изучении мировой художественной культуры.

Статья основывается на анализе содержания художественно-эстетического развития обучающихся старшего школьного возраста в связи с внедрением федерального образовательного стандарта. Выявлено, что процесс художественного образования у обучающихся старшего школьного возраста будет эффективным при условии ориентированности учебного процесса на практическое освоение теоретических положений, раскрывающих сущность художественных стилей и направлений культурно-исторических эпох.

Art education, artistic principles of impressionism, world art culture, a practical component in the study of world art culture.

The article is based on the analysis of the content of artistic and aesthetic development of students of senior school age in connection with the introduction of the Federal educational standard. It is revealed that the process of art education in students of senior school age will be effective under the condition of the orientation of the educational process to the practical development of theoretical positions that reveal the essence of artistic styles and directions of cultural and historical eras.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования предъявляет требования к результатам освоения основной образовательной программы, затрагивающие нравственно-эстетическое воспитание старших школьников. Личностные результаты освоения основной образовательной программы должны быть направлены на готовность и способность к самостоятельной, творческой деятельности, нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей, эстети-

ческое отношение к миру. Результаты изучения дополнительных учебных предметов, курсов по выбору обучающихся должны отражать развитие общей культуры обучающихся, их мировоззрения, ценностно-смысловых установок [1]. Особую значимость в требованиях ФГОС СОО в воспитании подрастающего поколения приобретает проблема обеспечения в нём единства этического и эстетического, добра и красоты. Самим ходом развития общества на передний план выдвигаются задачи формирования человека как духовно богатой, творчески активной личности, носителя единых в своей сути этических и эстетических ценностей. В старшем школьном возрасте у человека происходит бурный рост самосознания, это пора поисков, надежд и мечтаний. В связи с необходимостью самоопределения у школьников возникает потребность разобраться в окружающем мире и в самом себе, найти смысл происходящего [2, с. 246]. В эти годы молодые люди испытывают сильную расположенность к художественному творчеству в самых разных сферах: стихосложении, музыкальном творчестве, изобразительном творчестве и т. д. В юности надежды и искания, избыток душевных сил рождают особую эмоциональную отзывчивость в области художественного восприятия. А. Дистервег пишет: «После четырнадцатого года всё более и более наступает период рассудка, который переходит в раскрытие начал разума. Это проявляется в проявлении идеалов. Следует сохранить силу чувственных восприятий, планомерно укреплять рассудок, оживлять самодеятельную фантазию возвышенными образами. Наступают решающие годы, когда подрастающий юноша должен быть завоёван для всего истинного, великого, святого. То, чему теперь не положено начало, навряд ли разовьётся когда-либо в жизни» [3].

Общение с миром эстетического может стать важным источником духовных и нравственно-этических исканий, основой формирования личности молодого человека. Правильно поставленные, хорошо организованные, систематически и интересно проводимые занятия по изобразительному искусству играют большую роль в духовном развитии учащихся, в формировании их мировоззрения, в проявлении и совершенствовании их творческих способностей [4].

Молодым людям в современном мире крайне не хватает истинных идеалов красоты и нравственности. Изучение теоретических положений художественного направлений «импрессионизм» и «неоимпрессионизм» в какой-то мере могло бы решить эту проблему. Современный человек отвык от мира чувств, разучился замечать что-либо прекрасное в каждом моменте своей жизни. Импрессионизм же утверждает впечатлительного, созерцающего человека. Полотна импрессионистов учат видеть красоту мира, омытого светом, помогают осмыслить скоротечность времени, уйти от суеты повседневных дел и присмотреться, не упустили ли мы что-то важное в этой спешке. В.А. Луков пишет: «Формула импрессионизма выражена братьями Гонкур: «Видеть, чувствовать, выражать – в этом всё искусство». <...> Сущность эстетики импрессионизма заключается в поразительном умении сконденсировать красоту, высветить глубину уникального явления, факта и воссоздать поэтику преображенной реальности, согретой теплом человеческой души» [5].

Проведенная диагностика показала, что у большинства старших школьников уровень освоения теоретических положений импрессионизма довольно низкий. Выделенную проблему можно решать разными способами. Одним из методов по развитию освоения художественных принципов импрессионизма является метод практической работы. Благодаря практическим занятиям происходит осмысление теоретических положений концепции импрессионизма, через «глаз и руку», на доступном практическом уровне молодым людям удается прикоснуться к сущности импрессионизма и буквально «осязать» живопись цвета и света.

В ходе исследования были проведены несколько занятий в старшей школе. Такие сложные теоретические принципы импрессионизма, как диалектика света и цвета, разложение сложных тонов на чистые цвета, отдельные мазки чистого цвета, которые смешиваются в глазу у зрителя, вибрирующие мазки, придающие красочному слою трепетность и рельефность, были освоены практически. Удалось понять особенности творческого метода импрессионистов, отрицающих традиционные условности живописи, например, такие как предварительный рисунок карандашом, искусственное освещение мастерской и пр. Через создание сильных творческих работ школьники смогли понять, что главные художественные принципы неоимпрессионизма – правильное использование основных и дополнительных цветов, принцип оптической смеси цветов, когда оттенки цветов не комбинируются смешиванием их на палитре и холсте, но возникают из соседства множества отличных друг от друга точек чистого цвета, синтезируемых сетчаткой глаза. Используя художественные принципы импрессионизма и неоимпрессионизма, обучающиеся создали впечатляющие работы в технике пуантилизма.

Итог творчества старших школьников отразил их заинтересованность к практическому освоению теоретических положений одного из самых известных художественных направлений второй половины XIX столетия, доказал острую потребность в практической изобразительной деятельности. Проведенные занятия отвечали требованиям ФГОС СОО, развивали готовность и способность к творческой деятельности, воспитывали эстетическое отношение к миру.

Библиографический список

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования: приказ от 17.05.2012 № 413 // Вестник образования России. 2012. № 15, 16, 17, 18. Изм. и доп. от 29.12.2014. см. // ОДО. 2015. №12. С. 5–66.
2. Ковалев Н.Е. Введение в педагогику / Н.Е. Ковалев, М.В. Матюхина, К.Т. Патрина. М.: Просвещение, 1975. 368 с.
3. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 376 с.
4. Алексеева С.О. Проблемы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе // Вестник Адыгейского государственного университета. 2010. №2. С. 10–11.
5. Луков В.А., Ерофеева Н.Е. Импрессионизм // Журнал Знание. Понимание. Умение. 2012. № 1. С. 12–13.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАНДАЛА-ТЕРАПИИ В ГАРМОНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ

THE USE OF MANDALA THERAPY IN THE HARMONIZATION OF THE EMOTIONAL STATE OF THE INDIVIDUAL

В.О. Турбова

V.O. Turbova

*Научный руководитель **Е.В. Гордиенко** –
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики
и психологи начального образования КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.V. Gordienko** –
associate professor, Candidate of Psychology, Prof. Department of Pedagogy
and Psychology of Primary Education*

*Мандала, мандала-терапия, архетип, рисование, психическое состояние, арт-терапия.
Статья посвящена влиянию рисования мандал на формирование личности. Мандала по-
могает лучше понять свои чувства, так как она представляет собой схему.*

*Mandala, mandala therapy, archetype, drawing, mental state, art therapy.
This article is devoted to the influence of drawing mandalas on the formation of personality.
Mandala helps to better understand your feelings, as it is a diagram.*

Мандала – это замкнутая геометрическая система с равноудалёнными элементами от центральной точки. История мандалы началась очень давно. Понятие круга появилась в культуре Дальнего Востока уже около 3000 г. до нашей эры, далее в древней Месопотамии 2300 г. до нашей эры. Очертание круга с центром внутри присуще многих культурам. Представители христианства создавали мандалы в 12 веке. Коренные жители Америки и тибетцы создавали мандалы из песка. Эта традиция сохранилась в буддистских практиках. В древние времена человек располагал себя в центре фигуры с четырьмя элементами:

Мандала – это графическое изображение круга, в который вписаны сложные геометрические элементы [1].

Карл Густав Юнг создал первую мандалу в 1916 г., став основоположником метода мандала-терапии. С 1918 г. Юнг применяет рисование мандал ежедневно для работы со своей бессознательной частью. Далее он толковал узоры в мандале как архетипы.

Архетип («первообраз», оригинал, подлинник, образец) – структурный элемент коллективного бессознательного. Основным образ, который выделял Юнг, это – самость (нем. Seldst- «сам», собственная личность). Этот архетип является

глубинным центром и выражением психической целостности отдельного индивида. Выступает как принцип объединения сознательной и бессознательной частей психики и одновременно с этим обеспечивает вычленение индивида из окружающего его мира [2].

В конце 1970-х годов вновь возник интерес к мандала-терапии, используемой в индивидуальной и групповой психотерапии, а также позволяющей исследовать взаимоотношения человека как с внутренней, так и с внешней реальностью.

Метод мандала-терапии используется для решения задач, связанных с напряжением; самооценкой; негативными чувствами; депрессией; страхом; нетерпеливостью и гиперактивностью.

Метод мандала-терапии основан на рисовании своего внутреннего эмоционального состояния. Творческая работа помогает человеку укрепить связь между сознательным и бессознательным «Я». Потребность рисования сопровождает человека во время разных периодов, например, абстрактные рисунки, которые мы бессознательно рисуем на листе бумаги, показывают, что человек хочет снизить нервное напряжение. Это может означать, что бессознательное «Я» хочет быть защитником сознательного «Я». Рисунок является способом компенсации напряжения и упорядочивания информации в данный момент. Если мы проанализируем вышеупомянутые рисунки, то убедимся, что основой большинства из них являются простые геометрические фигуры (обычно квадрат, окружность или спираль).

Мандала является моделью, которая помогает расслабиться и подходит для тех людей, которые страдают от стресса, напряжений и неспособности концентрироваться [3].

Во время рисования мы устанавливаем контакт с нашим внутренним «Я», с нашей интуицией и чувствами – будь то позитивные или негативные чувства, – которые могут захлестнуть на нас во время творческого процесса. Таким образом, происходит психоэмоциональная разгрузка, мы успокаиваемся, улучшается состояние нашего внутреннего мира. Регулярная работа с мандалами приведет к тому, что человек может находиться в гармонии с окружающим и внутренним миром.

Мандалы используются в работе с детьми и взрослыми. Метод мандала-терапии возможно применять:

- в целях коррекции эмоционального состояния, нормализации поведения (раскрашивание готовых мандал-раскрасок);
- в целях диагностики актуального настроения (раскрашивание белого круга);
- в целях изучения групповых взаимоотношений (создание индивидуальных мандал в группе с последующим созданием коллективной композиции);
- с целью диагностики и коррекции конкретной проблемы (раскрасить круг символизирующий школу, семью, образ «Я», дружбу, любовь, гнев и пр.)

Мандала отражает архетип предсознательного в формах, которые можно понять с помощью сознательного «Я». Интерпретация творческого результата при работе с мандалами возможна так же, как и в других проективных методиках (выбор цвета, материала, штриховки, символика образов, названий) [4].

Наиболее эффективный метод воздействия – самостоятельная прорисовка и конструирование мандал. Человек отображает на листе свои эмоциональные переживания и отражение внутреннего мира. Данная схема является подробной схемой текущего психического состояния клиента. Она станет визуальным камертоном для настройки эмоционального состояния [5].

Библиографический список

1. Диагностика в арт-терапии: учебник. Метод «Мандала» / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Речь, 2002. 144 с.
2. О символизме мандалы (Относительно символизма мандалы) / К.Г. Юнг. – М: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1998. С. 211–283.
3. Арт-терапевтические возможности применения метода мандалы в психокоррекционной работе психолога: сайт. URL: <https://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn-p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/581409/>
4. Применение метода мандалы в психотерапевтической работе: сайт. URL: <https://asb-school-24.ru/referat/metod-mandala-referat.html>
5. Арт-терапия: методические рекомендации / Колошина Т.Ю. М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2002. 84 с.

ОРФ-ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

ORFF-APPROACH TO THE STUDY OF RUSSIAN FOLK ART PRIMARY SCHOOL

О.А. Тяглова

O.A. Tyaglova

*Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева –
кандидат философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного
образования Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева*
*Scientific adviser N.Y. Dmitrieva –
PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of music
and art education of Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafyev*

Орф-педагогика, орф-подход, русский фольклор, комплексное изучение.

Рассматривается необходимость изучения русского фольклора младшими школьниками. Обосновывается применение орф-подхода как способа комплексного погружения младших школьников в русское народное искусство.

Orff-pedagogy, orff-approach, russian folk art, comprehensive study.

The article discusses the need to study Russian folklore by younger students. The article substantiates the use of the orff-approach as a method of complex immersion of younger students in Russian folk art.

Фольклор – это удивительная совокупность устного словесного и музыкального народного творчества, созданная многими поколениями народа. Термин «фольклор» (англ. folk-lore – «народная мудрость») впервые был введен ученым Уильямом Дж. Томсом в 1846 году для обозначения как художественной (предания, танцы, музыка), так и материальной (жилье, утварь, одежда) культуры народа. Согласно М.Н. Мельникову фольклор «представляет собой специфическую область народного творчества, объединяющую мир детей и мир взрослых, включающую целую систему поэтических и музыкально-поэтических жанров». К сожалению, в современном мире национальный фольклор неоправданно забывается и все больше теряет свою актуальность. «Народная мудрость» должна храниться в памяти людей и передаваться от одного поколения к другому. Однако последние десятилетия становятся заметным отсутствием устойчивого интереса у младшего школьного возраста к русским фольклорным традициям. Сегодняшние дети не знают и не проявляют интереса к русскому устному словесному творчеству, к праздникам народного календаря, не умеют играть в традиционные игры, не знакомы с героями русских сказок, с образами и символами рус-

ского фольклорного театра. Большинство детей не может отличить русской народной костюм от народного костюма других народов, не знаком с традиционными музыкальными инструментами, народными песнями и танцами.

Необходимость изучения данного вопроса хорошо сформулирована М.Н. Мельниковым в его книге «Русский детский фольклор»: «Весь детский фольклор вызван к жизни едва ли не исключительно педагогическими надобностями народа. Если даже ограничить задачи только изучением художественной формы, следует помнить, что в детском фольклоре четко прослеживается формообразующая роль внеэстетических, в первую очередь, педагогических функций. Следовательно, изучение детского фольклора вне связи с народной педагогикой непродуктивно и неправомерно». В большинстве детских песен и играх воспроизводятся время и события, давно потерянные памятью народа. Детский фольклор также помогает этнографам, историкам лучше понять быт, жизнь и культуру наших предков. Многие детские забавы являются «шуточным подражанием серьезному делу взрослых», средством подготовки детей к жизни. В них находит свое отражение хозяйственная деятельность и социальная жизнь народа. Именно поэтому так важно в наше время давать возможность детям погрузиться в этот волшебный бесхитростный мир творчества, игры, ряженья, познания окружающей действительности. Детский фольклор дает богатейший материал для уяснения приемов поэтического творчества. Трудно найти более доступный и более совершенный пониманию материал для выяснения понятия ритма, чем некоторые виды словесного творчества детей. Колыбельные, прибаутки, детские сказки легко усваиваются и создают прекрасный воспитательный эффект. Позже развитию памяти, смекалки, игровым навыкам способствуют скороговорки, загадки, считалки. Знакомясь с обрядной культурой и фольклорным театром, ребенок включается в удивительный мир, одновременно постигая основы родного языка [1, 2, 3].

На сегодняшний момент подход к изучению русских фольклорных традиций младшим школьным возрастом носит весьма хаотичный порядок. Лишь малая часть устного словесного творчества представлена в учебниках школьной программы в форме пословиц, поговорок, скороговорок и сказок и дает весьма скудные представления о русском фольклоре как богатейшем наследии. Кроме того, такой способ подачи материала имеет ряд существенных недостатков: материал скучен и неинтересен младшему школьному возрасту; учащиеся не включены в действие, так как форма подачи не предполагает включенности; школьники не имеют возможности получить достаточные знания об играх, праздниках и традициях; репертуар школьной программы по музыке весьма скучен и популяризирован; материал по русским фольклорным традициям не характеризуется целостностью, системностью и комплексностью изучения; отсутствует взаимодействие педагога как наставника и обучающегося.

Одним из продуктивных способов изучения русских фольклорных традиций мог бы стать орф-подход (музыкально-педагогическая концепция К. Орфа), в котором воплощен комплексный деятельностный подход. «Комплексный под-

ход стал одним из важнейших устремлений современного детского музыкального воспитания во многих странах мира. Одновременное изучение языка различных искусств как семантического пространства, в котором отражается реальный мир, помогает детям познать его в чувственном и смысловом многообразии» (Т.Э. Тютюнникова). Движение, речь, музыка, театр – средства педагогики К. Орфа, – используемые комплексно, можно применить для изучения русских фольклорных традиций учащимися младшего школьного возраста. С помощью вышеперечисленных средств воплощаются задачи, которые ставит перед собой педагог: комплексное изучение русских фольклорных традиций. Основные идеи музыкально-педагогической концепции: выявление и наиболее полное развитие природной музыкальности человека, развитие творческой личности могут позволить прочувствовать праисток музыкального искусства русского народа, его базисные элементы, открыть происхождение музыкальных «слов», их глубинную связь с жизнью и бытом народа, изучить русское словесное творчество во взаимосвязи с традиционными русскими народными играми, изучить обряды, образы и символы русского фольклорного театра. Синтетическое единство речи и пения, ритма, музыки и движения должно оказаться близким и понятным современным детям.

Подводя итоги, можно сказать, что путь, предложенный концепцией Орфа, позволяет ребенку прочувствовать жизненные прообразы народной музыки, понять более полно устное словесное творчество, «пропустить» образы через слух, зрение, мышечные ощущения. Это помогает ему познавать мир в многообразии, расширять эмоциональный и духовный опыт, формировать устойчивый интерес к изучению русских фольклорных традиций. Ребенок не только комплексно познает мир народного творчества, но и познает самого себя, учится самовыражению, что является необходимым условием развития современного общества в целом.

Библиографический список

1. Виноградов Г.С. Этнография детства и русская народная культура в Сибири / Г.С. Виноградов; сост.: О.А. Акулич, А.А. Сирина; Рос. акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. М.: Вост. лит., 2009. 896 с.
2. Гудкин Даг. Пой, играй, танцуй: введение в Орф-педагогическую / Даг Гудкин; пер. с англ.: Е. Ботнева, Е. Лысова. М.: Классика-XXI, 2013. 250 с.
3. Зуева Т.В. Русский фольклор: учебник для студ. вузов, обуч. по спец-ти "Филология": Для студентов и преподавателей-филологов / Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан. М.: Флинта: Наука, 2000. 399 с.

МЕТОДЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

METHODS OF THEATRICAL PEDAGOGY TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF TEENAGERS

А.А. Черкасов

A.A. Cherkasov

Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева – кандидат философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
Scientific adviser N.Y. Dmitrieva – PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of music and art education of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Коммуникативная культура подростка, арт-технология, театральная педагогика, формы и методы театральной педагогики.

Предпринята попытка выявления закономерностей формирования коммуникативной культуры подростков с применением элементов театральной педагогики. Представлены основные формы и методы театральной педагогики.

Communicative culture teenager, art technology, theater pedagogy, forms and methods of theater pedagogy.

The article attempts to identify patterns of formation of communicative culture of adolescents with the use of elements of theatrical pedagogy. The basic forms and methods of theatre pedagogy are presented.

Согласно «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» одним из значимых компонентов общей культуры личности выступает коммуникативная культура, создающая возможности для успешной жизнедеятельности и общения. Коммуникативная культура подростка – 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 и прогнозировать ее результативность. Театральная педагогика как один из видов арт-технологии может помочь овладеть мастерством межличностного взаимодействия, развить творческий потенциал личности подростка в целом. Почувствовать, понять законы межличностного общения можно, погрузившись в ситуацию театральной постановки (игры). Через нее подросток моделирует жизненные ситуации, проигрывает и разбирает различные логики поведения персонажей, частично идентифицируя себя с ними, попадает в разные конфликтные ситуации

и использует те или иные стратегии поведения героя. Используя элементы театральной педагогики, подростки занимают активную позицию (в отличие от традиционных технологий): они – творцы, которые инсценируют образовательные, художественные и жизненные ситуации.

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. Театральная педагогика рассматривается исследователями Б.Д. Карвасарским, М.В. Киселевой, А.И. Копытиным, Л.Д. Лебедевой, Н.Е. Щурковой как средство прогрессивного обучения, направленного на развитие и коррекцию психического здоровья личности, как средство, способствующее творческому раскрытию и активизации межличностной коммуникации [1, с. 31]. В исследованиях С.Н. Горюшкиной, И.А. Тозыяковой, Ю.А. Шубина, посвященных изучению влияния театральной педагогики на становление коммуникативных навыков, доказано, что она способствует развитию монологической и диалогической речи, психофизических способностей (мимики, пантомимики), адекватного межличностного общения, отношения школьника к себе (формирование адекватной самооценки), умения отождествлять себя с различными образами. Отмечено, что использование элементов театральной педагогики в образовательном процессе подростков способствует умению публичного обоснования своей позиции; умению представлять себя; выступать с устным сообщением, активно задавать вопросы, корректно вести диалог.

Существует несколько форм работы в театральной педагогике. Одной из форм выступает тренинг, помогающий не только активно приобретать знания, умения и навыки, но и отрабатывать их на практике в условиях, специально созданных для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем. Еще одной формой работы с использованием элементов театральной педагогики является организация занятий в социоигровом стиле (В.М. Букатов, А.П. Ершова, Е.Б. Шулешко, Л.К. Филякина), возникшем на стыке гуманистических направлений в театральной педагогике и педагогике сотрудничества. Социоигровой стиль позволяет создать творческую атмосферу занятий за счет реализации методов игры, импровизации, создания проблемных ситуаций, приемов. Еще одна форма работы с использованием элементов театральной педагогики – мастер-классы. Мастер-классы могут проводиться как во время урока, так и за его пределами, в другом здании. Проводить такое занятие может как сам педагог, так и приглашенные деятели театрального искусства, или на такое занятие группа может прийти в театр, творческую мастерскую, музыкальную театральную студию. Следующие формы более масштабны, предполагают тематическую направленность, дополнительную подготовку подростков и преподавателя (совместную или самостоятельную), возможное участие нескольких групп людей, дополнительных специалистов из сферы театрального искусства (актеры, режиссеры, хореографы, музыканты и другие): урок-концерт, урок-спектакль, музыкально-литературные композиции, творческие театральные показы, игровые театрализованные представления, театрализованные игры, театральные спецкурсы, игровые пьесы, театральные тематические вечера. Основополагающим методом театраль-

ной педагогики является метод исторических параллелей, особенностью которого является эмоционально-логическое сравнение представлений, свойственных различным историческим эпохам и периодам развития общества. Реализация метода может происходить тремя способами: рассказ педагога, коллективное обсуждение и театрализованное проигрывание наиболее известных фактов и событий. Метод действенного анализа – способ научения навыкам волевого поведения, называемый «сценическим». Согласно этому методу логика действий становится партитурой артиста. К.С. Станиславский сравнивает действия актера с нотами, а логику действий – с мелодией, которую они образуют. В ходе использования метода ролевого действия акцентируется внимание на умении обучающимися использовать те или иные элементы техники речи в зависимости от количества слушателей в аудитории, в которой осуществляется общение. Этюдный метод – это творческое исследование, изучение умом и телом какого-либо жизненного действия, человеческого поступка или события в предлагаемых обстоятельствах спектакля. В учебной практике выделяются различные виды этюдов. Среди них одиночный этюд, нацеленный на эмоциональные воспоминания, на физическое самочувствие; парный этюд – на действие с воображаемыми предметами для формирования чувства непрерывности логически развивающегося действия; этюды типа «цирк», развивающие артистическую смелость; групповые этюды, воспитывающие импровизационное самочувствие; этюд на освоение способов словесного воздействия. В работе над педагогическими этюдами у подростков формируется умение логично выстраивать и высказывать свою точку зрения, осуществлять контроль за своими эмоциями и поведением. Театральная инсценировка стихов, сказок, коллективное составление партитур близки к созданию этюдов. Они позволяют донести смысл текста невербально, при помощи пантомимы, интонаций, звуков. Возможно использование дополнительных атрибутов – предметов быта, природных материалов, музыкальных инструментов.

Сочетая возможности нескольких видов искусства – музыки, танца, литературы и актерской игры, – театральная педагогика обладает огромной силой воздействия на становление у подростков навыков эффективного общения и взаимодействия с окружающими, активно влияет на формирование их коммуникативной культуры. Театральная педагогика способствует эффективному формированию таких качеств подростка, как избирательность восприятия в коммуникациях, способность к анализу и синтезу воспринимаемой информации, выражению эмпатии и идентификации, к самоорганизации психических проявлений и самокоррекции поведения.

Библиографический список

1. Копытин А.И. Арт-терапия в общеобразовательной школе: методическое руководство/ А.И. Копытин. СПб.: Академия постдипломного педагогического образования, 2005. 58 с.
2. Кулакова Н.В., Аверина И.А. Озвучивание мультфильмов как средство развития коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста//Материалы научно-практической конференции в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. С. 214–218.
3. Кулакова Н.В. Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2018. Т. 9. № 9. С. 273–279.

ДИАЛОГ С ЖИВОПИСНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

DIALOGUE WITH PAINTINGS AS A METHOD OF DEVELOPMENT OF ART PERCEPTION TRAINING OF SENIOR SCHOOL AGE

К.С. Шевчук

K.S. Shevchuk

*Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева –
кандидат философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного
образования Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева*
*Scientific adviser N.Y. Dmitrieva –
PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of music
and art education of Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafyev*

Диалог с живописным произведением, художественное восприятие обучающихся старшего школьного возраста.

Предлагается решить проблему развития художественного восприятия обучающихся старшего школьного возраста через диалог с художественным произведением. Анализируются особенности развития художественного восприятия учащихся старшего школьного возраста. Представлены общие правила построения диалога художественного произведения со зрителем.

Dialogue with a painting, artistic perception of students of senior school age.

Dialogue with the work of art, art perception of the work, art value. In article it is offered to solve a problem of development of art perception of students of the advanced school age through dialogue with the work of art. In article features of development of art perception of pupils of the advanced school age are analyzed. The general rules of creation of dialogue of the work of art with the viewer are submitted.

Проблема развития художественного восприятия является актуальной ввиду возрастающей роли искусства как важнейшего средства эстетического воспитания подрастающего поколения. Художественное восприятие обладает уникальной своеобразностью, отличающей его от восприятия каких-либо явлений окружающего мира [1]. Эмоционально-интеллектуальное восприятие содержания произведения обеспечивает воздействие на эстетические чувства обучающегося, способствует тому, что художественное произведение не только воспринимается, но и переживается им. Однако проблема развития восприятия произведений искусства является малоизученной.

Особую актуальность развитие художественного восприятия приобретает у обучающихся старшего школьного возраста. Именно в подростковый период на качественно новом уровне закладываются начала эстетического познания мира, восприятия искусства. От того, как осуществится этот переход, во многом зависит характер всей будущей деятельности человека в сфере искусства и художественного творчества. Можно сказать, что именно в это время определяются дальнейшие способности человека к общению со сложным и богатым миром образного, многоконтекстного языка изобразительного искусства. Главной потребностью подростка является потребность в самопознании, проверке своих способностей, осознании своей индивидуальной неповторимости. Возраст 15-16 лет – это период поиска, когда человек стремится найти своё место в обществе, постичь многообразие проявлений существующего мира, утвердить своё я в системе ценностей окружающего мира. Этот период возрастного развития считается самым главным в формировании художественных потребностей и интересов личности.

Проведённая диагностика показала, что у большинства старших школьников уровень художественного восприятия средний, с тенденцией к низкому. Учащиеся со средним уровнем художественного восприятия не способны воспринимать центральную проблему, поставленную в произведении; не способны к анализу причин, следствий, роли и взаимосвязей изображённых на картине явлений, не могут предугадать будущего развития поставленной в произведении проблемы. Неспособность подростка к интегрированному познанию сложной структуры художественного произведения нередко проявляется даже в полном отказе от общения с произведениями искусства, несостоятельностью в выражении собственных творческих замыслов средствами изобразительного искусства. В конечном итоге это негативно влияет как на качество художественного образования и эстетического воспитания подростков, так и на их способности к целостному познанию окружающего мира [2, с. 89].

Сегодня ученик находится в ситуации, когда средства массовой информации приучают его воспринимать полностью адаптированную для восприятия информацию, он подкрепляет опыт восприятия яркой, но информационно обедненной визуальной средой рекламы и постеров. В силу физиологических причин привычные к броскому, необычному школьники теряют способность к «прочтению» смыслов не очень ярких, но подлинных, потребность в общении с феноменами цивилизации, содержащими сущности духовно-нравственного порядка, к которым относятся подлинные произведения искусства.

Искусство обладает особой силой воздействия на глубинные, «укромные» уголки человеческой психики и сознания. Ни к чему не принуждая, ни поучая, оно способно всколыхнуть широкую гамму эмоциональных переживаний, доставить эстетическое наслаждение и одновременно с этим провоцировать, вызывать размышления, ставить проблемы. В своём исследовании Ф.П. Хакунова и М.А. Козловская выделяют условия, обеспечивающие развитие художественного восприятия произведений изобразительного искусства: организация целостной пе-

дагогической системы, направленной на развитие художественного восприятия в совокупности ее структурных и функциональных компонентов; поэтапность развития художественного восприятия; создание оптимальной развивающей среды; создание эмоционального настроения для восприятия произведений изобразительного искусства [3].

Пространство диалога произведения искусства и юного зрителя является полноценным образовательным пространством, содержащим систему эталонов и схемы действия с ними; это образовательное пространство всегда уникально и развивается по принципу все большего уточнения и сужения вариативности диалога [4]. В процессе такого взаимодействия зарождается особенный настрой, который способствует восприятию произведений изобразительного искусства. Диалог зрителя с произведением искусства является оптимальной образовательной средой. Зритель, вступая в диалог с произведением искусства, проходит долгий путь собственного преобразования, позволяющего ему стремиться к самопознанию, самораскрытию. Молодой человек, желая построить свою картину мира через становление художественного образа, получает возможность обрести ориентиры, осваивать глубины своей плотской, душевной и духовной сущности. В процессе общения с образцами художественной культуры закладываются ценностные ориентации человека, бережное и вдумчивое отношение к ценностям прошлого [5, с. 438].

Анализ произведения искусства в форме диалога, даже продуманный до мелочей, – всегда импровизация, поскольку зависит от восприятия каждого участника, его настроения, ассоциаций, жизненного опыта. И тем не менее Ю.Н. Протопопов в работе «Показатели развитости художественного восприятия у учащихся» выделил общие правила построения диалога произведения искусства со зрителем. Соблюдение этих правил позволит сохранить поэтапность ведения диалога в соответствии с этапами процесса художественного восприятия, максимальную наглядность, неоднозначность и развёрнутость ответов, при этом педагог будет выступать не как арбитр, а как равноправный участник диалога. Результатом диалога станет осмысление собственного переживания, открывающее новое видение явления, события или мира в целом.

Таким образом, проблема развития художественного восприятия особенно актуальна для подрастающего поколения в процессе его духовного становления. Пространство диалога юного зрителя и произведения искусства является полноценным образовательным пространством, которое оказывает решительное влияние на развитие художественного восприятия и формирование нового качества – образа человека и мира. В процессе диалога с образцами художественной культуры закладываются ценностные ориентации человека, бережное и вдумчивое отношение к ценностям прошлого. Подобные уроки способствуют развитию художественно-образного, эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства, выражению в творческих работах более серьезных и глубоких тем, развитию творческого воображения и изобразительных навыков школьников. Благодаря диалогу с произведением искусства молодой чело-

век вовлекается в процесс формирования самого себя и знания об окружающем мире. Включившись в этот диалог, он обретает возможность реализовать те перспективы, которые этот процесс сулит развивающейся личности.

Библиографический список

1. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. Вып. 11. С. 10-11.
2. Дробинская Е.И., Соколов Э.В. Свободное время и развитие личности /Е.И. Дробинская, Э.В. Соколов. СПб.: Знание, 1983. 32с.
3. Хакунова Ф. П., Козловская М. А. Педагогические условия развития художественного восприятия на уроках изобразительного искусства // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. С. 78-85.
4. Жуковский В.И. Теория изобразительного искусства. Ч.1. Красноярск: [КрасГУ], 2004. 170 с.
5. Жуковский В. И. Теория изобразительного искусства: монография. СПб.: Алетейя, 2011. 496 с.

Молодежь и наука XXI века

XX Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

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

Красноярск, 25–26 апреля 2019 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 27.06.19.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 13,5