



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Формирование у младших школьников позиции «Я-ученик» как педагогическая проблема .....	5
1.1 Характеристика исходных положений для разработки понятия «Я-ученик» .....	5
1.2 Содержание понятия «Я-ученик» и возможности младшего школьного возраста в формировании этого образа .....	7
1.3 Теоретическое обоснование педагогических условий, обеспечивающих взаимодействие общего образования при формировании позиции «Я-ученик» .....	13
Глава 2. Организация экспериментальной работы по формированию у младших школьников позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего образования .....	17
2.1. Критерии выявления и уровни сформированности у младших школьников позиции «Я-ученик» .....	17
2.2. Методика организации экспериментальной работы по формированию у младших школьников позиции «Я-ученик».....	18
2.3. Описание реализации на практике педагогических условий формирования у младших школьников позиции «Я-ученик».....	25
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	46
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	52

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время возрастает спрос на людей знающих, умелых и мобильных, способных безболезненно вписаться в контекст современных цивилизационных процессов. Увеличивается поток информации, преумножается количество вариантов смыслового выбора по всем жизненно важным вопросам - всё это ставит человека перед необходимостью постоянного пополнения объёма знаний. Готовность к непрерывному образованию становится жизненной необходимостью современного человека. Эта готовность в значительной мере определяется сформированностью у него позиции «Я-ученик». Младший школьный возраст наиболее благоприятный для формирования такого образа, и обуславливается это естественным процессом развития ребёнка. Именно в этот период учебная деятельность является для ребёнка ведущей, то есть оказывающей наибольшее влияние на его личностное развитие. Значимость учебной деятельности для младшего школьника, способствует пробуждению в ребёнке позиции «Я-ученик» и в последующем формированию личностного качества «ученичества».

Выбор темы обусловил постановку проблемы исследования: каковы педагогические условия формирования у младших школьников позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования?

Цель исследования - выявить, теоретически обосновать и практически реализовать педагогические условия формирования у младших школьников позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования.

Объектом исследования является формирование позиции «Я-ученик» у младших школьников в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования.

Предмет исследования – условия формирования позиции «Я-ученик» у младших школьников

Гипотеза исследования: формирование позиции «Я-ученик» у младших школьников в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования будет обеспечиваться комплексом следующих педагогических условий:

- если будет обеспечена интеграция общего и дополнительного образования, осуществляемого в рамках общеобразовательной школы, на уровне цели, содержания, методов, средств и организационных форм обучения;
- если интеграция общего и дополнительного образования будет способствовать созданию интеллектуального фона как основы формирования позиции «Я-ученик» младшего школьника;
- если общее и дополнительное образование будут направлены на формирование у учащихся способности к самостоятельному выбору деятельности и ответственности за сделанный выбор.

Исходя из поставленной проблемы и цели исследования, мной обозначены следующие задачи:

- 1) дать характеристику исходных положений для разработки понятия позиции «Я-ученик»;
- 2) раскрыть содержание понятия позиция «Я-ученик» и возможности младшего школьного возраста в формировании этого образа;
- 3) разработать критерии выявления и уровни сформированности позиции «Я-ученик» у младших школьников;
- 4) выявить, теоретически обосновать и реализовать на практике педагогические условия, обеспечивающие формирование у младших школьников позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования.

# **1 Формирование у младших школьников позиции «Я-ученик» как педагогическая проблема**

## **1.1 Характеристика исходных положений для разработки понятия «Я-ученик»**

Интерес к проблеме, человеческого «Я» является доминирующим в системе гуманитарного мышления на протяжении многих тысячелетий. Великие мыслители прошлого Г. Гегель, Р. Декарт, И. Кант, Г.Ф. Лейбниц, Л. Фейербах, И.Г. Фихте и др. в своих исследованиях обращались к вопросу познания «Я».

Р. Декарт рассматривает «Я» как абстрактный субъект познания. В понимании И.Г. Фихте «Я» - это всеобщий универсальный субъект деятельности, который не только познаёт, но и творит из себя окружающий мир, который он определяет как «не-Я». Г. Гегель обращается к понятию «Я» в контексте рассмотрения проблемы самосознания человека. Самосознание в его понимании есть «...момент деятельности, в ходе которой индивидуальное сливается с общим, так что появляется «Я», которое есть «Мы», и «Мы», которое есть «Я». Будучи сторонниками разных направлений, и к вопросу «человеческого Я» они подходят по-разному, сопоставляя свои выводы с позицией оппонентов. Л. Фейербах пишет: «Идеализм прав в своих поисках источника идей в человеке, но не прав, когда хочет вывести идеи из обособленного, замкнутого существа из человека, взятого в виде души, одним словом, когда он хочет вывести их из Я без чувственного данного Ты... Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия Я и Ты». Философские идеи классиков являются исходными основаниями современных подходов исследования феномена «Я».

Так в Новейшем философском словаре «Я» определяется как: «... фундаментальная категория философских концепций личности, выражающая рефлексивно-осознанную самотождественность индивида». Здесь же даётся краткий анализ понятия «Я» с точки зрения различных философских направлений. Наибольший интерес в рамках нашего исследования представляет объективистски-социальное направление, ориентированное на трактовку «Я» как элемента объективно сложившейся системы отношений. В качестве комбинации объективных социальных параметров или соответствующих социальному статусу ролей, «Я» мыслится в рамках этого направления как включённое в социальную структуру и взаимодействующее внутри неё. «В целом Я не есть онтологическая (субстанциальная) данность, но конструируется лишь в качестве «отношения с ТЫ»... Именно «опыт ТЫ» задаёт возможность выхода индивидуальности за пределы собственного существования». В данном контексте интересно высказывание Ж.П. Сартра: «Моё Я-объект не есть образ, отрезанный от меня и произрастающий в чужом сознании: это вполне реальное бытие, моё бытие как условие моей самости перед лицом другого и другого перед лицом меня». Позиция Ж.П. Сартра важна для нас, поскольку поставлена цель определить условия, при которых ребёнок, вступая во взаимоотношения с окружающими и с самим собой, формирует определённую сторону своего «Я», своего образа «Я-человек» и позицию «Я-ученик» в частности.

Современные отечественные философы также с разных сторон исследуют проблему личности и человеческого «Я». Ф.Т. Михайлова волнует вопрос, каков источник творческих способностей человека диалектикотворящего и сотворенного. А.Г. Спиркин рассматривает «Я» как носителя и одновременно элемент самосознания. «Я», по его мнению, является интегральным ядром духовного мира человека, его регулятивный центр. Оно представляет собой как бы внутреннее социальное ядро личности, ставшее феноменом психики, определяющее его характер, сферу мотивации, проявляющуюся в определенной направленности, способ соотнесения своих интересов с общественными,

уровень притязаний, основу формирования убеждений, ценностных ориентации, словом, мировоззрения. Оно же является основой формирования социальных чувств человека: чувства собственного достоинства, долга, ответственности, совести, нравственно-эстетических принципов и т. д. Я считаю, данное определение наиболее полно отражает сущность понятия «Я», которое можно опираться при определении дефиниции позиция «Я-ученик».

В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова человеческое «Я», определяется как индивидуальность, как носитель отдельных социальных признаков и свойств, характеризующих личность. В Психологическом словаре: «Я - понятие, выражающее единство и целостность личности с её субъективной, внутренней стороны...». Анализируя местоимение «Я», Э. Бенвенист пишет: «Слово «Я» - личное местоимение первого лица единственного числа. Собственно лицами, субъектами речи, являются только «Я» и «ТЫ», которые в отличие от безличных «он» и «оно», уникальны и взаимобратимы. Тот, кого «Я» определяю как «ТЫ», сам мыслит себя в терминах «Я», превращает мое «Я» в «ТЫ». Далее, анализируя «Я», он указывает на то, что и в развитии детской речи, и в историческом развитии языка «Я» появляется раньше, чем «МЫ». При всей спорности проблемы происхождения личных местоимений оппозиция «Я» -«не -Я» логически и исторически предшествует формированию местоимения

«МЫ». Кроме того, слово «МЫ» неоднозначно; оно обозначает не множественность «Я», а либо «я+вы», либо «я+они».

## **1.2 Содержание понятия «Я-ученик» и возможности младшего школьного возраста в формировании этого образа**

Младший школьный возраст один из самых ранних и ответственных в плане развития и формирования «Я – концепции» период, так как для младшего школьника характерна тенденция к развитию и расширению сферы «Я».

Появление таких новообразований в данном возрасте как рефлексия и интроспекция (самонаблюдение) приводят к тому, что младший школьник меняет взгляд на окружающий мир, вырабатывает свои собственные взгляды, собственное мнение, представление о ценностях. Когда говорят о ценностных характеристиках, то имеют в виду психологическую категорию, которая выражает избирательное отношение индивида, в том числе и ребёнка, к материальным и духовным явлениям, к социальному окружению.

Прежде всего, это связано с социальной ситуацией развития и усложняющимися видами деятельности, в условиях которых и происходит «осознания себя в обществе», через видения себя в других людях и установления отношений их к нему и его к ним.

Согласно общепринятому положению в отечественной психологии о ведущей у младшего школьника учебной деятельности, происходит индивидуальное и социальное развитие. Прежде всего формируется позиция «Я» по отношению к обществу, формируются приемы умственной деятельности (развитие мышления, способности анализировать, обобщать, сравнивать, а также воспитываются определенные личностные качества. Таким образом, учение становится социально значимым видом деятельности и основным мотивом управления собой.

Ставя себя в позицию «Я-ученик», ребёнок пытается выйти за рамки детского образа жизни, занять общественно важное и общественно оцениваемое место. Ребёнок не только осознает себя субъектом, но и испытывает потребность реализовать себя как субъект.

Школьная жизнь наполнена оценочными отношениями. Их особенность в том, что они включены в различные виды деятельности, поведения, а также и сама личность ученика. Особенно большое влияние на становление «Я – концепции» оказывает оценка результатов учебной деятельности. Именно от осознания успехов, достижений, возможностей в этом виде деятельности складывается вся система оценочных отношений к себе и другим людям, которыми опосредованы многие поступки детей. Таким образом, оценка



учебной деятельности перестраивает мотивационно-потребностную сферу младшего школьника, эмоционально-ценностного отношения к себе, т.е. источником для возникновения адекватных и неадекватных самооценок.

Кроме того, от самооценок учебной деятельности зависят и самооценки, и от других видов деятельности, самооценка может доминировать в качестве доминирующего мотива своей деятельности и поведения.

Стремление «быть как все» возникает из-за многих условий, особенности которых можно проследить в групповом методе работы детей, где индивидуальность каждого теряется; желанием вписаться в общество «себе подобных»

Стремление «быть лучше чем все» проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задание, получить признание своих трудов, т.к. успехи становятся предметом постоянного интереса и обзора со стороны окружающих, и в первую очередь в классе, среди сверстников. Получается, что проблема взаимоотношений в группе сверстников, как и в других социальных группах ближайшего окружения определяет адекватность оценочных отношений между её членами.

Уверенность или неуверенность в себе складывается у ребёнка под влиянием оценок окружающих и результатов собственной деятельности, когда определенная самооценка поддерживается окружающими и у ребёнка возникает потребность в её сохранении. Выражением этой потребности является некоторый устойчивый уровень притязаний. Знать уровень притязания и самооценку необходимо, чтобы правильно воздействовать на него. От того, как ребёнок реагирует на оценку окружающих, в соответствии с полученной оценкой он строит своё взаимодействие с ними.

От того уровня притязаний и самооценки, которое имеет младший школьник, зависят представления о своём будущем. Хотя младший школьник и живет сегодняшнем днем, основы его нравственного и профессионального самоопределения закладываются именно в этом возрасте. Через свои интересы и увлечения, которые младший школьник воплощает в жизнь, он пытается

выяснить, оценить, понять свои возможности, соотнести их требованиями, ребёнок постепенно начинает ориентироваться на свою оценку, проявлять самостоятельность.

К концу младшего школьного возраста самооценка может выступать в качестве мотива своей деятельности, поведения и общения, а также становится показателем качественного изменения его «Я – концепции» [4]. Но в тоже время оценка окружающих не утрачивает своего значения, т.к. младший школьник постоянно сверяет свою самооценку с мнением окружающих. Кроме этого, он сам является источником оценивания других, поэтому важно, чтобы между ними складывались взаимопонимание, обеспечивающее адекватность взаимооценивания. В качестве таких условий выступает сложившееся «Я-концепция» [2].

Объективные условия формирования личности, а значит и «Я-концепции», включают в себя макро-, мезо- и микрофакторы. Их влияние на формирование личности посвящено много работ не только в области психологии, но и других наук: социологии, этнологии, педагогики, истории и др.

Среди феноменов самосознания личности, одним из центральных феноменов является «диалогичность самосознания».

В исследованиях многих ученых показано, что уже на ранних этапах онтогенеза человеку необходимо для его психологической жизни взаимодействие с другим человеком. На ранних этапах развития ребёнка от общения со взрослым в семье закладывается его общий фундамент установки к миру социальных отношений, собственному «Я», на становление самопознания и самоотношения.

Проблема взаимосвязи становления «Я» и межличностной коммуникации широко рассматривается в психологии.

Формирование «Я – концепции» [19] может рассматриваться как результат усвоения ребёнком определенных отношений к нему родителей. Еще в работах Э. Эриксона стержнем концепции развития личности выступает

«чувство Я» или идентичность. Важнейшим средством выработки «чувства Я» является родительская забота и любовь [39].

Другой социальной группой, имеющей большое значение для развития «Я- концепции» [23] личности ребёнка, является детская субкультура.

Возникновение детской субкультуры обусловлено половозрастной стратификацией общества. Как целостный историко-культурный феномен своими корнями уходит в глубокую древность. Носителями детской субкультуры является детская группа, детское сообщество.

Детская группа представляет собой социально-психологическую реальность, включенную в конкретные обстоятельства развития общества и обладающую собственным социальным статусом. Выражением и реализацией социального статуса является социальная роль детской группы, которую она осваивает и выполняет по отношению к другим социальным общностям.

Подчиняясь основным социально-психологическим закономерностям, детская группа имеет собственную специфику, обусловленную не только возрастными ограничениями, но и содержанием детской субкультуры, специфической ролью сверстников в социализации ребёнка [15].

Сверстники – это сообщество детей одного возраста, приблизительно равных по физическим характеристикам, социальному положению в обществе.

Дома все члены семьи занимают определенную ступень в возрастной и социальной лестнице, поэтому различия между ними очевидно для ребёнка. В группе сверстников ребёнку нужно доказывать, что он стоит наравне с другими. В семье ребёнок всегда любим, а группе сверстников он должен заслужить уважение, проявить активность, не отставать от других. Поведение ребёнка не всегда оценивается взрослыми достаточно полно, некоторые достижения могут быть даже и не замечены или неадекватно поняты ими так, как это расценивают сверстники.

Из этого следует, что группа сверстников необходима ребёнку для разрешения многих психологических проблем, связанных с социальным и индивидуальным развитием.

Общение со сверстниками – это «специфический вид деятельности и межличностных отношений». В ходе этого общения вырабатывается навыки социального взаимодействия, увеличивается набор его социальных ролей, расширяется представление о собственной личности. По мнению И.С. Кона, «включение в общество сверстников расширяет возможности самоутверждения ребёнка, даёт ему новые роли и критерии самооценок. По мере того, как расширяется и обогащается круг его «принадлежностей», выражающийся словом «мы», усложняется и «образ Я».

Общение со сверстниками является так же «специфическим видом эмоционального контакта», обеспечивающий ребёнку чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Оно также облегчает «автономизацию от взрослых».

Главным детерминантом проявления межличностных отношений в группе сверстников является совместная деятельность, её содержание и ценностные характеристики.

Следовательно, в совместных видах деятельности каждый член группы, благодаря личной активности, становится участником получения знаний, оценок окружающих и формирования представлений о себе.

Знания, полученные о другом человеке, никогда не остаются достоянием только познающего, в той или иной форме он доводит их до сведения других, т.е. ситуация обратной связи, когда именно субъект восприятия получает от партнера по общению сведения относительно того, каким он воспринят

Вся школьная жизнь – это набор оценочных ситуаций. Оценивается и результат ученических работ, поведение учащихся, оценивается и сама личность ученика (его отношение к учебе, своему внешнему виду, отношения со сверстниками). Результаты данной ситуации откладывают отпечаток на развитие самоотношения ученика на личностные взаимоотношения со сверстниками, на положение школьника среди сверстников или его социальный статус.

Проблема личных взаимоотношений в группе сверстников всегда привлекало внимание психологов [41].

Чаще всего в литературе эти отношения характеризуются узостью межличностных связей, представляющие собой отношения между двумя детьми, группы либо вообще не возникают, либо проявляются эпизодически. Взаимные предпочтения между мальчиками и девочками практически отсутствуют. Лидерство носит одиночный характер, каждая из подструктур имеет своего лидера.

Исследователи исходят, что у младших школьников преобладает эмоциональное отношение к товарищам. Основными моментами выбора оказываются игровые. У большинства общение только в школе, поэтому по содержанию, широте, устойчивости межличностные отношения остаются на низком уровне развития.

Исходя из выше написанного, можно заключить, что многие условия способствуют продолжения развития «Я-концепции» младшего школьника, под воздействием расширяющегося социального окружения и усложняющейся деятельности, развиваются адекватные самооценки, а значит и сама личность в целом.

### **1.3 Теоретическое обоснование педагогических условий, обеспечивающих взаимодействие общего образования при формировании позиции «Я-ученик»**

Младшие школьники на момент поступления в школу обладают определённым уровнем сформированной позиции «Я-ученик» [33]. Были выявлены факторы, способствующие развитию этого базового уровня в условиях начальной школы — это: 1) готовность ребёнка к школьному обучению; и 2) включение ребёнка в учение как ведущий вид деятельности. Предоставлю характеристику этих факторов.

Вопросами готовности к школьному обучению занимаются психологи, социологи, медики, педагоги, разрабатывая критерии и показатели готовности детей к обучению в школе, ориентируясь не только на физический или паспортный возраст, но и учитывая психологическую и социальную зрелость ребёнка. В дошкольной педагогике уровень физиологической, психологической, социальной готовности младшего школьника на момент его поступления в школу, принято считать «стартовой готовностью» или «школьной зрелостью». М.М. Безруких, С.П. Ефимова, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и др. сходятся во мнении, что под «школьной зрелостью» следует понимать уровень морфологического, функционального и психического развития ребёнка, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья ребёнка [5].

Физиологическая готовность младших школьников к обучению в школе определяется уровнем развития основных функциональных систем организма ребёнка и состоянием его здоровья. Б.Г. Ананьев [1], С.П. Ефимова, А.И. Захаров и др. указывают на важность своевременного формирования каждой функциональной системы для физического и психического здоровья ребёнка. В совокупности физиологические показатели отражают диапазон ресурсов, резерв детского организма, соответствующий его природе и возрасту. Именно этот диапазон нормальной жизнедеятельности необходим ребёнку для сохранения его здоровья при овладении учением. Наиболее важными физиологическими показателями готовности ребёнка к обучению в школе следует считать возросшую силу, подвижность и уравновешенность нервных процессов, развитие психомоторных функций рук, которое свидетельствует о стабильности отношений между полушариями головного мозга, достижение симметрии остроты зрения обоих глаз (норма остроты зрения семилетнего ребёнка соответствует норме взрослого человека). Отклонения, связанные с недостаточным развитием физиологических показателей готовности к школе, могут оказаться серьёзным препятствием для ребёнка в овладении процессом учения и в формировании его позитивной позиции «Я-ученик». Л.И.

Божович[7], А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский [11], В.В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др. уделяют большое внимание вопросам психологической готовности к школьному обучению. С одной стороны, психологическая готовность является результатом предшествующего периода развития, а с другой, как бы проекцией условий и содержания школьного обучения, влияющего на последующее психическое развитие ребёнка. Под психологической готовностью к школьному обучению Л.С. Выготский [12] понимал необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. А.П. Усова главным показателем психологической готовности к школе считает «... способность ребёнка производить умственную работу определённого направления, и, в связи с этим, слушать и слышать, смотреть и видеть, воспринимать и познавать» (206, с. 198-199) и называет это первым шагом в развитии способности учиться.

Практика показывает, что к моменту поступления в школу далеко не все дети достигают такого уровня психологической зрелости, который позволил бы им успешно перейти к систематическому обучению.

Степень готовности ребёнка к школьному обучению - это и его социальная готовность. Л.С. Выготский подчёркивал, что к началу каждого возрастного периода складывается «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение ребёнка с окружающей действительностью, прежде всего социальной», это отношение он называет «социальной ситуацией развития». По мнению Л.С. Выготского, именно эта ситуация «... определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребёнок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным». Следует отметить, что социальная ситуация развития младших школьников определяется отношением взрослых к ребёнку, к месту, которое ему отводится в обществе. Исходя из данного положения,

можно заключить, что «социальная ситуация развития» — это своеобразное сочетание внешних условий и внутренних процессов развития человека. Е.Е. Кравцова определяет социальную зрелость младшего школьника следующим образом; «Социальная зрелость связывается с потребностью ребёнка в общении с детьми и способностью подчиняться их интересам, быть принятым в условиях детской группы и брать на себя роль школьника в общественной ситуации школьного обучения».



## **2. Организация экспериментальной работы по формированию у младших школьников позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего образования**

### **2.1. Критерии выявления и уровни сформированности у младших школьников позиции «Я-ученик»**

В данном параграфе рассмотрена позиция «Я-ученик» как компонент личностной характеристики младшего школьника; определены критерии, по которым можно судить о сформированности у младших школьников позиции «Я-ученик»; дана краткая характеристика показателей, которые претерпевают изменения в процессе формирования позиции «Я-ученик»; выделены уровни сформированности позиции «Я-ученик» у младших школьников; представлена их характеристика.

Прежде, чем перейти к определению критериев, по которым можно было бы судить о наличии, либо отсутствии у младших школьников позитивной позиции «Я-ученик», необходимо разобраться в понятиях «критерий», «признак», «показатель».

В энциклопедическом словаре под критерием понимается «... признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки».

«Критерий (греч. criterion - мерило для оценки чего-либо) - средство проверки того или иного утверждения, гипотезы, теоретического построения и т.п.» - такое определение понятия «критерий» можно найти в философском словаре.

«Признак» в словаре С. И. Ожегова трактуется как «... показатель, примета, знак, по которому можно узнать, определить что-нибудь». Показатель же - это «... то, по чему можно судить о развитии и ходе чего-нибудь». Выделяя критерии, по ряду показателей можно судить о целостном формировании у младших школьников позиции «Я-ученик».

Анализируя понятие позиция «Я-ученик», я пришла к выводу, что критериями сформированности позиции «Я-ученик» принято считать наличие у младшего школьника: 1) позиции учащегося как субъекта учебной деятельности (субъективно-позиционный критерий), 2) мотивации на учебную деятельность (мотивационный критерий), 3) готовности к самоорганизации (самоорганизуемый критерий) и 4) способность к рефлексии (рефлексивный критерий). Для характеристики каждого критерия выделены показатели, на которых я остановлюсь подробнее (см. табл. 1).

В таблице 1 представлена анкета выявления уровней сформированности у младших школьников позиции «Я-ученик». Таблица состоит из семи колонок. В первой колонке отражен выделенный комплекс критериев, во второй - качественные показатели выделенных критериев; в третьей - седьмой на основании качественных изменений показателей дана краткая характеристика уровней сформированности позиции «Я-ученик» у младших школьников. Каждому уровню присвоена количественная характеристика: высокому - 5 баллов, выше среднего - 4 балла, среднему - 3 балла, ниже среднего - 2 балла, низкому - 1 балл. По данной анкете мной проводилось обследование всех учащихся на разных этапах исследования. Балловый эквивалент был использован при математической обработке полученных в ходе исследования данных. Для уточнения качественных характеристик каждого ребёнка использовались подобранные мной методики, описанные во втором и третьем параграфах данной главы.

## **2.2. Методика организации экспериментальной работы по формированию у младших школьников позиции «Я-ученик»**

Существуют различные подходы к исследованию субъектной позиции школьника в учении.

Л. И. Божович [6] определяет внутреннюю позицию ребенка как система внутренних факторов, которые обуславливают определенную структуру его

отношения к действительности, к окружающим и себе". Такие внутренние факторы развития, возникающих новообразований. Для малого учеником личностного новообразованием является внутренняя позиция переживания себя в качестве социального индивида. Это дает основание рассматривать понятие "субъектная позиция" и "внутренняя позиция", как тождественные.

Изучение субъектной позиции школьника-это выявление ее реального уровня на определенной возрастной стадии, установить возможные перспективы и зону его ближайшего развития каждого ученика. Полученные результаты являются основой для планирования учителем на дальнейших этапах формирования субъектной позиции ребенка и коррекции его педагогической деятельности.

В это исследование формирования субъектности младших школьников осуществлялось методом проектов. Этот метод действовал, средство субъективации, так как предполагается, что ребенок находится в трудной учебной ситуации должен показать способность анализировать учебную ситуацию, соотнести свои возможности с учебной задачей, сделать самостоятельный выбор решения, преодоления учебно-познавательных затруднений. Поскольку инициатива ребенка не может развиваться спонтанно, формируются методы для осуществления своих функций на основе различных типов проектов с различным уровнем координации со стороны учителя. Например, в проекты с явной координацией задача учителя, с одной стороны, "быть рядом", помогают, направляют студентов, предостерегая их от ошибок и ситуаций "сельское хозяйство", с другой – "быть далеко" и создать иллюзию независимости, вселяет уверенность в студентов, которые еще только предпринимают первые шаги для участия.

Экспериментальное исследование показало, как важна активность ребенка в учебной деятельности, уверенность в собственной позиции, адекватности самооценки в ходе деятельности, умение организовать себя, тактичность в отношении к другим ученикам, помощь, поддержку.

Одним из видов метода проектов есть театральные постановки ("сцены"). Их значение в процессе обучения определяется комплексом тех задач, которые они помогают решить: воспитание нравственности, чувства прекрасного; выявление способностей, наклонностей каждого ребенка; создать условия, которые позволят ребенку свободно, бесстрашно представить свои творческие работы, как сверстников, так и взрослых. Кроме того, то нужно признать, являются своего рода демонстрация отчётности "продукт" родители, администрация школы, учителя. Большой творческий потенциал исполнительских презентаций позволяет с каждым годом делать их по больше и по содержанию, составу участников и аудитории. В конце концов, принимают участие и дети, и родители, и учителя: создание сюжетных линий, рисуют декорации, придумывают костюмы и создавать их.

Проведенный эксперимент показал, что становление субъектной позиции ребенка во многом зависит от организации учебного процесса. Для анализа полученных результатов, мы использовали следующие критерии:

- степень усвоения форм контроля и самоконтроля, оценки и самооценки;
- уровень мышления;
- уровень развития рефлексии и самоанализа;
- уровень знаний, умений и навыков учащихся;
- удовлетворенность процессом обучения и его результатов;
- уровень адаптации.

С помощью данных критериев была определена следующая качественная характеристика уровней субъективации младших школьников.

1. Низкий уровень сформированности субъектной позиции ребенка в деятельности, нерешительно соединяется с учебного периода первый класс – первый срок второго класса и характеризуется следующими показателями:

- дети занимают исполнительскую позицию, как индифферентность или негативное отношение к учебной деятельности;

- выполнять отдельные учебные действия по образцу, формируя общеучебные умения и навыки, нормы поведения в школе;
- основной тип мышления – наглядно-образное;
- познавательный интерес неустойчивый характер и зависит от работы учителя, от того, насколько он смог заинтересовать школьников учебный предмет;
- низкий уровень самооценки и самоконтроля, ориентации на внешнюю оценку учителя.

На этом уровне происходит первое знакомство учащихся с методом проектов, так что был выбран индивидуальный, творческий, долгосрочный проект, с конкретной помощью. Именно этот тип проекта, обеспечивает полный контроль со стороны учителей и родителей, позволит обеспечить каждому ученику в достижении успеха, что создает удовлетворенность процессом обучения, и в результате их деятельности.

2. Средний уровень сформированности субъектной позиции ребенка в деятельности (вторая половина второй класс – третий класс) характеризуется показателями:

- переход от реализации активной позиции;
- положительное отношение к учению, осознание необходимости учиться, получать хорошие оценки;
- сознательное проявление интереса к учебной деятельности, понимание структуры (компонентов) его учение, его этапах;
- переход от наглядно-образного к логическому мышлению;
- развитие самостоятельности, готовности для включения в индивидуальной, парной, групповой учебной деятельности, применять знания в знакомых условиях, заданных ситуациях;
- умения высказывать собственные идеи (мозговой штурм), самоконтроля и самооценки.

На этом уровне выполняются индивидуальные проекты, парные, групповые: "Спорт" (кроссворд, стенгазета для зимних и летних видов спорта), "Семья" (генеалогическое древо, выдуманная семья), "Библиотека журнала".

3. Высокий уровень сформированности субъектной позиции ребенка в деятельности (в четвёртом классе) характеризуется показателями:

- учение понимается ребенком как социально значимой деятельности, им осознать свое место и роль в образовательном пространстве школы, в системе отношений "Я–учитель", "Я ученик", "Я–школа";
- преобладание самостоятельной деятельности;
- преобладание логического мышления;
- положительное, активное отношение к учебной деятельности;
- высокая мотивация к изучению предмета учебник, уроки чашки для себя;
- активная позиция в учении, умение переносить имеющиеся знания в новые условия;
- устойчивый интерес к учению, познавательный интерес имеет системный характер;
- использование результатов учения в социальной практике (в устной и письменной коммуникации, передачи на ЗУН из одной области в другую, расширить перспективы и т.н.);
- самостоятельного освоения новых методов и средств в процессе обучения (общение, игры, работа с книгами, словарями; применение технических аудио- и видеосредств и др.);
- результаты учебной деятельности, носят устойчивый положительный характер;
- достаточно для самооценки и самоконтроля.

В течение урока мы создаем условия для обеспечения субъектной позиции младшего школьника, было в полном объеме (от постановки целей до анализа результатов) или частично (один или несколько этапов). В

педагогической практике наиболее часто субъектность учащихся проявляется на этапе достижения намеченного и предложенного педагогом результат.

Содержание учебной деятельности ребёнка в школе – это процесс освоения знаний и навыков, а также способов для пополнения знаний. Рассматривая учебную деятельность ребенка в процессе обучения, необходимо иметь в виду, что сам студент является объектом учебной деятельности, а также знания и способы их получения выступают в качестве объекта. В то же время учебная деятельность позволяет включать учащихся в систему существующих общественных отношений. В процессе обучения происходят большие изменения в состоянии субъекта деятельности, развитие его личности. Все это показывает, что формирование субъектной позиции ребенка во многом зависит от организации учебного процесса [14].

Так что, решение проблем, которые субъектной позиции школьника в учении во многом зависит от направленности деятельности педагога, их использование активных методов, форм и средств обучения. Вместе с тем, успех формирования "субъектности" ребенка не является результатом отдельных мер педагогов. Она зависит в значительной степени результатом деятельности всей системы образовательного учреждения. Другими словами, помимо " нормальных условиях в процессе обучения должны быть созданы благоприятные организационно-управленческих условий образовательного учреждения в целом.

Учебно-воспитательного процесса в современной школе является сложной, динамической и многослойной системы управления. Его основная задача заключается в координации деятельности всех членов педагогического коллектива, осознание ими целей и задач проводимой работы, понимание места и роли в образовательном пространстве школы. Это в конечном итоге влияет на эффективность результатов деятельности. Следует подчеркнуть, что процесс формирования субъектной позиции ребенка необходимо проводить всех участников педагогической системы, целенаправленно и постоянно в рамках специально разработанной программы действий [26].

Субъектная позиция учащихся складывается далеко не у всех детей. Кроме того, она развивается неравномерно – создание некоторых из его компонентов может обогнать формирование других. Кроме того, у разных детей эта неравномерность индивидуально вариативна. В некоторых западает личности-семантического компонента. При других – когнитивный (осознанность действий, понимание того, что вы должны сделать). В-третьих, большие трудности с формированием деятельностного компонента (последовательность действий, приемов, операций).

Однако, как показывают результаты самого экспериментального исследования, возможность для возникновения и развития субъектной позиции имеют все студенты. Это правда, что в некоторых из них он успешно складывается спонтанно и становится личным приобретением самого ученика, и другие нуждаются в поддержке и педагогической помощи при формировании в процессе обучения.

В результате работа ученика по проекту может быть как идеальный продукт (сделанный на основе изучения информации умозаключение, выводы, формирует знания), так и материального продукта (страноведческий коллаж, альбом, туристический проспект с целью представления своей "малой родины", участие в благоустройстве двора, улицы, что может сопровождаться ведением дневника на иностранном языке, написанием письма зарубежному сверстнику, созданием газеты и т.н.). Это хорошо, когда оба вида продукта выступают в их диалектическом единстве [43].

Метод проектов предусматривает сочетание индивидуальной самостоятельной работы с работой в сотрудничестве, в малых группах, в команде. При изучении иностранных языков-это в основном работа с разнообразными источниками информации, с использованием поисковых и исследовательских методов, чтобы выявить вариативные точки зрения на рассматриваемую проблему, а также сформировать свою точку зрения, обобщить собранный материал и предъявить его в наглядной, эстетически значимой форме.



Основой метода проектов является развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно добывать информацию, связанную в основном со стороны изучаемого языка, ориентироваться в этой информации, обобщить их, а также представлять свою страну и осуществлять диалог культур.

Использование метода проектов при изучении иностранного языка дает следующие результаты. Во-первых, проект является наиболее часто межтематическим и, таким образом, актуализировать знания из различных образовательных областей, способствуя интеграции учебных предметов. С другой стороны, включает в себя и иностранном языке в различных видов деятельности: научной, профессиональной, эстетической. В-третьих, работа над проектами – это сочетание самостоятельной работы ученика с работой в паре, группе, коллективе по решению какой-либо проблемы. Выполнение коллективное творческое дело требует умения поставить проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу, подобрать необходимый материал, организовать его, обсудить с членами группы, как лучше представить его, и, наконец, выступить на самой презентации, будь то выставка, конференция или итоговый урок.

Таким образом, проведенное исследование доказало эффективность метода проектов как средство субъективации младших школьников в процессе обучения [42].

### **2.3. Описание реализации на практике педагогических условий формирования у младших школьников позиции «Я-ученик»**

В данном параграфе представлен ход эксперимента по формированию у младших школьников позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования через реализацию программы «Взаимодействие», описан процесс целенаправленного развития у детей комплекса качеств, обеспечивающих формирование позиции «Я-ученик».

Программа «Взаимодействие» представляет собой один из вариантов обеспечения взаимодействия общего и дополнительного образования. Она рассчитана на детей 1-3 класса и может быть реализована в условиях общеобразовательной школы учителями начальной школы совместно с педагогами учреждений дополнительного образования. В реализации данной программы принимали участие педагоги МБОУ средней школы №84 города Красноярск.

В качестве экспериментальной группы был взят 1Б класс, в качестве контрольных групп 1А, 1В, 1Г классы, в которых обучение велось по традиционной системе, часть детей контрольных классов занималась в учреждениях дополнительного образования, не работающих по программе «Взаимодействие». Сравнительный анализ проводился на этапе поступления детей в школу, по окончании начальной школы и в качестве дополнительного подтверждения результатов при переходе учащихся в пятый класс.

Задачей данного параграфа является описание программы «Взаимодействие», которая предполагает реализацию педагогических условий, обеспечивающих формирование позиции «Я-ученик» у младших школьников.

Программа «Взаимодействие» структурно строится по трём направлениям и охватывает: учебно-воспитательную деятельность, объединяющую учебный и воспитательный блок; студийную деятельность, включающую работу в студиях вокала, хореографии, эстетики, театра и шахмат, а так же интегрированную деятельность, обеспечивающую взаимодействие общего и дополнительного образования и реализуемую через интегрированные уроки и коллективные творческие дела.

Программа направлена на оказание помощи младшему школьнику в адаптации к школе, на формирование у него личностного качества «ученичества», а так же на развитие его познавательных и творческих способностей.

При отборе содержания, методов, организационных форм развития у младших школьников личностного качества «ученичества» мы исходили из следующих принципов.

1. Принцип взаимодействия учебной и студийной деятельности через, интеграцию на уровне целеполагания, содержания, процесса и результата.
2. Принцип деятельностного подхода предполагающего, что каждый ребёнок становится учеником, только реализуя свой потенциал в интересной, значимой для него деятельности.
3. Принцип гуманизма, в основе которого лежит признание самоценности личности каждого ученика.
4. Принцип обучения при достаточно высоком уровне трудности с соблюдением меры для поддержания интеллектуального и энергетического тонуса каждого ребёнка, требующий учёта реальных возможностей детей
5. Принцип сознательности и творческой активности учащихся, в основе которого лежит признание субъектно-позиционной активности личности младшего школьника.

Организационными формами реализации программы являлись:

- в учебном блоке разные виды уроков (традиционный урок, а так же урок- игра, урок-экскурсия, урок-диалог, урок-лекция, урок-зачёт и т.д.);
- в воспитательном блоке (часы общения, организация клубной деятельности, игры-соревнования, беседы, походы и т.д.);
- в студийной деятельности (концерты, спектакли, репетиции, выставки, индивидуальные занятия и т.д.);
- в интегрированной деятельности (праздники, соревнования, спектакли, показательные выступления, КВН, смотры знаний и т.д.).

Программа предполагает решение следующих задач.

1. Формирование у детей устойчивой позиции «Я-ученик».
2. Формирование познавательной и творческой активности на основе личного выбора ребёнка.
3. Развитие творческого потенциала каждого ребёнка на основе свободного выбора учебной и художественно-эстетической деятельности.

Для решения поставленных задач необходимо создавать комплекс условий, способствующих реализации программы.

1. Обеспечение интеграции общего и дополнительного образования на уровне целеполагания, содержания, процесса и результата
2. Реализация интеграции общего и дополнительного образования, способствующей созданию высокого «интеллектуального фона» для развития личности младшего школьника.
3. Образовательная система направлена на формирование у младших школьников способности к самостоятельному выбору деятельности и ответственности за сделанный выбор.

Разработанная программа «Взаимодействие» представляет собой методику обеспечения взаимодействия между школой и учреждениями дополнительного образования через интеграцию. Однако прежде чем мы остановимся подробнее на организации работы по созданию условий, способствующих реализации программы «Взаимодействие», следует подчеркнуть ряд важных моментов. (табл. 2)

Одним из основных моментов обеспечения успешности реализации программы является осознание педагогами важности взаимодействия общего; и дополнительного образования и их готовности к сотрудничеству. Не все педагоги расположены к сотрудничеству. Причин этому несколько: это и неудачный опыт взаимодействия, и отсутствие опыта, не все педагоги готовы экспериментировать и многие нуждаются в методических ориентирах. Вместе с тем одного желания к сотрудничеству оказывается мало, необходимо выстроить систему, которая поможет направить взаимодействие на реализацию

цели по накоплению опыта и на координацию деятельности по формированию у младших школьников личностно значимых качеств.

В рамках программы «Взаимодействие» общего и дополнительного образования складывались особые отношения сотрудничества между учителями школы и преподавателями учреждений дополнительного образования — это взаимоотношения профессионалов, осознающих значимость формирования у младших школьников понятия «Я-ученик». Главное требование, которое предъявляет программа «Взаимодействие» к педагогам — это активность, инициативность, готовность к взаимодействию, к творческому росту. Педагоги, реализующие программу, работают не обособленно, они тесно связаны с группой единомышленников, рост одного предвосхищает творческий рост и инициативу другого.

В ходе исследования мы убедились, что эффективность взаимодействия резко возрастает, если к сотрудничеству приобщены родители, если они осознают важность совместных усилий семьи, общего и дополнительного образования для развития детей. Данная программа предполагает тесный контакт с родителями, контакт, в процессе которого решается задача объединения совместных усилий всех значимых взрослых и самого ребёнка для формирования у него социально значимой роли ученика, позиции «Я-ученик», личностного качества «ученичества». Дети объединялись по желанию родителей, заранее оговаривалось, что помимо общеобразовательной программы, младшие школьники будут участвовать в эстетических программах. Родители, отдавая ребёнка в школу, изменялись сами, пересматривали своё отношение к младшему школьнику, учились относиться к нему как к ученику. Мы знакомили их со структурой урочно-внеурочной системы. Взаимодействуя с родителями, были использованы различные формы работы кроме традиционных родительских собраний, проведены родительские мастерские, психолого-педагогический практикум. В рамках работы по программе они принимали участие в нетрадиционных уроках: уроках-путешествиях, уроках-соревнованиях, уроках-экскурсиях. Они являлись не

просто наблюдателями, но и участниками, а иногда и организаторами таких мероприятий, участвовали родители и в студийной деятельности. Психолог работал не только с детьми, но и с родителями — это лекционные занятия, тренинги, совместные занятия родителей и детей. Работая по программе «Взаимодействие» мы достигли такого сотрудничества, когда все участники образовательного процесса стали соучастниками, сотворцами. Совместное занятие вокалом и хореографией педагогов, родителей и детей, их участие в театрализованных представлениях, праздниках, шахматных турнирах, выездах в лес, спортивных состязаниях, коллективных творческих делах — всё это объединило взрослых и детей.

И ещё один момент, поскольку реализация программы возможна только благодаря комплексу педагогических условий, каждая используемая нами форма работы была направлена на достижение главной цели, на формирование у младших школьников личностного новообразования «Я-ученик». Остановимся на каждом условии отдельно.

Первое условие: если будет обеспечена интеграция общего и дополнительного образования, в рамках общеобразовательной школы, на уровне цели, содержания, методов, средств и организационных форм, то это будет способствовать формированию у младших школьников «образа Я ученика».

В параграфе 1.3, давая теоретическое обоснование педагогических условий, мы подробно рассмотрели понятия интеграция и взаимодействие. Мы пришли к выводу, что при реализации программы «Взаимодействие» интеграция является механизмом, обеспечивающим взаимодействие.

В систему взаимодействия включены: учащиеся (каждый в отдельности и класс в целом), педагоги школы и учреждений дополнительного образования, родители, а так же опосредованно дети и учителя начальной школы (не работающие по программе «Взаимодействие»), и т.д.

В программе «Взаимодействие» нами разработан методический план работы с субъектами образовательного пространства. План позволяет

упорядочить учебную деятельность, общение, развитие, досуг и научно-методическую работу, а так же нацелить весь учебно-воспитательный процесс на расширение знаний всех субъектов образовательного пространства в области «ученичества» и на развитие у них готовности к формированию позиции «Я-ученик».

Включение преподавателей школы и учреждений дополнительного образования в научно-методическую работу обеспечило овладение ими методами и средствами формирования позиции «Я-ученик» у себя и у учащихся, а также способствовало использованию и распространению приобретенного опыта в работе с детьми.

Рассмотрим реализацию интеграции на содержательном уровне на примере модуля. «Первые дни ребёнка в школе». Главная задача: помочь первокласснику адаптироваться к школе. Нагрузка по оказанию помощи детям равномерно распределялась между школой и дополнительным образованием. В тематических планы учителей начальных классов была введена самостоятельная задача: «формирование навыков учебной деятельности», в индивидуальные программы педагогов дополнительного образования введён самостоятельный модуль «ученичество». Учебно-воспитательный блок включал проведение игр-упражнений: «Знает каждый ученик», «О чём шепчутся учебники», «Собираем портфель», «Поможем Мишутке приготовиться к уроку» и др. Учитель организовывал различные дидактические игры: «Сложим портфель», «Переменка», «О чём шепчутся карандаши», «Обидчивый учебник», «Умники и умницы», «В гости к малышам». Он знакомил с правилами, которые предъявляет к ребёнку школа, с учебными принадлежностями, с их функциональным значением. Дети учились знакомиться, обращаться друг к другу и к учителю, рассказывали о себе и своих увлечениях, учились складывать портфель, готовиться к уроку, просто вместе отдыхать и выполнять несложную работу. Педагоги дополнительного образования в рамках студийной деятельности проводили параллель с учебной деятельностью, показывая, что аккуратность, собранность,

доброжелательность, общительность - это залог успеха не только в школе, но и при занятиях эстетической деятельностью. С детьми разучивались музыкальные игры, песенки о школьных принадлежностях, о правилах воспитанности, которые широко использовались в качестве релаксационных пауз на уроке. Данный блок закончился интегрированным коллективным творческим делом — праздником «Мы школьниками стали».

В интегрированном блоке программы взаимодействие на уровне методов, средств, организационных форм отражается наиболее ярко. Интегрированные уроки, КТД, концертная, конкурсная деятельность позволяют педагогам упорядочить процесс взаимодействия, отследить результативность проделанной работы. Интегрированные занятия являются ключевым моментом при реализации каждого модуля и, как правило, приурочены к определённому событию: праздник Букваря проводится по окончании букварного периода, рыцарский турнир посвящён 23 февраля, конкурс врунишек - первому апреля. Традиционными стали коллективные творческие дела: «Новый Год», «Масленица», «Книжкины именины» и др.

Помимо спектаклей все остальные коллективные творческие дела разрабатывались совместно детьми, учителями школы и педагогами дополнительного образования. Первоначально начинал работать «Банк идей», куда каждый участник образовательного процесса вносил свои задумки и предложения. Конечно же, не каждая идея была реализована, однако некоторые «изюминки», творческие находки детей помогли сделать коллективные творческие дела яркими, познавательными и запоминающимися. Так, например, при подготовке к итоговому уроку по теме «Сезонные изменения в природе», дети получили задание: подобрать приметы, пословицы и поговорки о весне. У ребят зародилась идея: связать приметы, пословицы и поговорки единым сюжетом, так родился мини-спектакль «Сказка про репку, да на новый лад», который занял достойное место в комплексе школьных мероприятий, приуроченных ко Дню птиц. Каждый взрослый, работающий по программе, возглавлял одну из творческих групп. У учащихся появлялась возможность



приложить свои умения, реализовать свои интересы в деятельности наиболее привлекательной для них. Одна группа работала над театральным действием, другая - над вокальным или хореографическим сопровождением, третья - над атрибутами костюмов и над декорациями. Все необходимые атрибуты для праздников оформлялись, разрабатывались и изготавливались детьми совместно с преподавателями. Родители так же часто были заняты в творческих делах в качестве артистов или костюмеров.

Каждое интегрированное мероприятие, будь то творческое дело или спектакль, базировалось на учебном материале, как бы раздвигая, расширяя его рамки. Например, при постановке спектакля «Снежная королева» в учебном блоке дети знакомились с творчеством и биографией Г. Х Андерсена, читали его сказки: «Дюймовочка», «Гадкий утёнок»,

«Стойкий оловянный солдатик». Воспитательный блок включал игру-путешествие в Данию, в ходе которой дети работали с географической картой, с энциклопедическими источниками, знакомились с достопримечательностями Дании, с историей, национального костюма, с традициями - всё это помогало передать в спектакле атмосферу датской провинции. Работа в студиях помогала сделать спектакль не только познавательным, но и красочным, музыкальным, поскольку все герои пели и танцевали, костюмы, атрибуты и декорации изготавливались самими детьми и их родителями.

Неразрывно с первым связано второе условие: если интеграция общего и дополнительного образования будет обеспечивать создание интеллектуального фона как основы развития младшего школьника, то это будет стимулировать формирование у них позиции «Я-ученик».

Интегрированная деятельность способствует созданию «интеллектуального фона», который в свою очередь содействует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся и, как следствие, формированию у них позиции «Я-ученик». С понятием «интеллектуальный фон» мы связываем создание интеллектуально насыщенного образовательного пространства, в котором каждый учащийся попадает под влияние

коллективного интеллектуального потенциала. Под интеллектуально-насыщенным образовательным пространством мы понимаем такую образовательную среду, где каждый ребёнок окружён людьми, занятыми интеллектуальным трудом, готовыми и желающими раскрыть перед ним путь к знанию, где во главу угла ставится активность в добывании и использовании имеющегося знания. По утверждению Б. Ф. Ломова, благодаря общению образуется «общий фонд информации» в котором используются коллективные представления, аккумулируется опыт, всех участников. Формируются экономичные способы обмена информацией (достаточно намёка, взгляда), способы и приёмы координации действий, уровень их регуляции становится более высоким [34]. Младший школьник, попав в такую обстановку, в силу своих психологических особенностей пытается ей соответствовать, он соотносит свои возможности и интересы с теми требованиями, которые предъявляют к нему родители, сверстники и учителя; иногда на пределе своих возможностей он дотягивается до соответствия тому уровню требований, которого от него ожидают.

Начальным моментом в формировании интеллектуального фона, на наш взгляд, являлось создание установки на обучение. Установка на обучение ставится взрослыми (педагогами и родителями), а поддерживается всеми участниками образовательного процесса. Каждый ребёнок должен осознать, что знания, которыми он овладевает, важны и для него, и для общества; они обязательно будут востребованы, если они прочные и мобильные; что приобретать знания интересно; что человек, владеющий знаниями, пользуется авторитетом.

Программа «Взаимодействие» [44] предполагает чётко выраженную позицию взрослых на приоритетное значение учения и обучения. Различные виды умственного труда приветствовались и поощрялись взрослыми, это давало младшему школьнику возможность осознать необходимость знаний, которыми он владеет и, которыми может овладеть. Создать «интеллектуальный фон» одним волевым решением невозможно, он складывался постепенно,

благодаря разным формам работы. А. Я. Найд в своих исследованиях указывает на то, что: «...проблема интеллектуальной насыщенности обучения требует особого внимания. Детский интеллект легко отлучить и отучить от трудностей, от напряжения, от эвристических радостей и как говорят, на корню засушить то, что заложено природой человека» [24]. Программа «Взаимодействия» приучает детей испытывать радость от интеллектуального напряжения, учит выбирать трудные задания, задавать трудные вопросы и самостоятельно искать пути их решения. Все интегрированные занятия соответствуют высокому уровню сложности, требуют от детей постоянного умственного напряжения.

Младшие школьники ценят, если с ними беседуют, советуются как с взрослыми, это усиливает их мотивацию учения, стимулирует проявление позиции учащегося. М. М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [3]. Руководствуясь этой идеей, работа в учебном блоке строилась на основе диалога. Не только учитель, но и любой ребёнок вправе был поднимать любой вопрос и участвовать в поисковых действиях по решению проблемы. С. Ю. Кургановым предложен приём «дразнящий собеседник», приём, который мы использовали для поддержания в классе интеллектуального фона [18]. Ученик в начале урока ставил спорный вопрос, высказывал своё несогласие с общепризнанной позицией и пытался утвердить своё видение проблемы. Если дети к этому не готовы, со спорного вопроса начинал урок учитель. Используя данный приём, педагог должен быть готовым к тому, что дети могут пойти по заведомо ложному пути, либо могут переопределить первоначально поставленную проблему. Пытаясь доказать правоту, младшие школьники учились вести диалог, слушать собеседника, сравнивали бытовой язык и научную терминологию, аргументацию искали в энциклопедических изданиях [25]. Ребята специально отыскивали каверзные вопросы, пытаясь втянуть учителя и соучеников в учебный диалог, ссылались на авторитетные источники. Иногда, не придя к однозначному выводу, учащиеся откладывали обсуждение вопроса,

чтобы поднакопить аргументов и вернуться к теме вновь. Не каждый учащийся решался вступить в спор, не каждый обладал уверенностью в своих знаниях, однако, находясь в такой среде, пронизанной интеллектуальным фоном, даже в качестве молчаливых наблюдателей, как показали наши наблюдения, младшие школьники накапливали опыт ученичества, который, достигнув определённого уровня, начинал проявляться.

Из наблюдений, очевидно, что одной из причин неумения детей отстаивать свою точку зрения, анализировать, проявлять активность, является страх ошибиться, страх порицания. Занижая свои возможности, ученики даже не пытаются рассуждать. Поэтому работу мы начинали с установок:

- 1) не ошибается тот, кто ничего не делает;
- 2) каждая, даже абсурдная версия, имеет право существовать, если есть хоть одно доказательство;
- 3) на уроке нет соперников, есть деловые партнёры.

Поскольку содержание совместной деятельности значительно богаче, чем индивидуальной, мы практиковали занятия, требующие коллективного решения. Содержание обсуждаемых вопросов касалось области общего и художественно-эстетического образования.

С целью активизации детей нами организовывались открытые уроки, уроки лекции и конференции для всей начальной школы. Лекция, конференция для начальной школы формы нетипичные, трудные, но при большой подготовке в рамках учебно-воспитательного блока и студийной деятельности они интересны и доступны детям. Младшие школьники второго-третьего класса участвовали в подготовке и проведении нетрадиционных форм урока, показывали возможность дискутировать, отстаивать свою точку зрения, ориентироваться в большом количестве теоретического материала, на доступном для них высоком уровне трудности. При этом возрастало уважение к труду учителя, дети осознавали недостаток знания, включались в поиск путей преодоления незнания. Урокам-лекциям и конференциям предшествовала большая подготовка. Так, например, урок-конференция «Он такой же, как все,

только гений» (по творчеству А. С. Пушкина) имел своей целью формирование бережного, вдумчивого отношения к творчеству поэта. Дети прочитали все сказки А. С. Пушкина, заучивали стихи. С помощью учителя был отобран и адаптирован автобиографический материал о детстве, лицейских годах, о его друзьях и о смерти поэта. В рамках воспитательного блока была проведена игра-соревнование «Счастливый случай» по теме «Знаатоки творчества А. С. Пушкина». На занятиях эстетикой дети создавали декорации, которые использовались в оформлении зала при проведении конференции: дуб, сказочные герои, иллюстрации к сказкам. Совместными усилиями было создано комбинированное панно «Царство славного Салтана». На конечном этапе подготовки к конференции весь материал был объединён в единый комплекс-сценарий. Такие уроки не только познавательные, но и красочные, увлекательные. После проведения конференций изучалось мнение всех участников: учителей, учеников, самих детей об эффективности содержания, методов данной работы. Для учащихся ценно мнение сверстников, учителей, их пожелания, оценки их работы. Такая форма работы учит детей анализировать свои действия, успехи и неудачи, формирует у них готовность к рефлексии.

Интересной находкой организации совместной деятельности, направленной на создание интеллектуального фона, мы считаем, коллективные контрольные работы. Как правило, контрольную работу сопровождает стресс, страх. Мы считаем, что значение контрольной работы не в оценке, а в уточнении того, насколько полно, точно младшие школьники усвоили материал, насколько осознаны и мобильны их знания. Коллективная контрольная работа строилась в форме игры-соревнования. Дети делились на 3-4 группы, хорошо и слабо подготовленные учащиеся часто оказывались членами одной команды. Заранее оговаривались правила ведения соревнования, для получения оценки необходимо, чтобы каждый не только участвовал в обсуждении, но и высказывал, отстаивал свою точку зрения. Учитель, являясь арбитром, наблюдает за обсуждением, за активностью, сразу оговаривалась

норма оценок в зависимости от полученных командой баллов. Но оценка - это не основное, главное сам мыслительный процесс, поиск правильного решения.

Во вторую половину дня один раз в неделю проводились «Логические пятиминутки», на которых сначала мы учили детей решать логические задачи (рассуждать, сопоставлять факты, искать рациональные способы решения) собирали головоломки, решали кроссворды и ребусы, в дальнейшем учащиеся пробовали сами составлять логические задачи. Такие занятия развивали гибкость ума, работали на создание «интеллектуального фона».

Третье условие: если общее и дополнительное образование будут направлены на формирование у учащихся способности к самостоятельному выбору деятельности и ответственности за сделанный выбор, то это будет способствовать формированию у младших школьников позиции «Я-ученик».

В условиях школьного обучения область, где дети проявляли активность и инициативу, не ограничивалась только учебными занятиями. Мы наблюдали, как иногда дети инициативные в одной деятельности как бы накапливали опыт активности и переносили его в другую деятельность, в которой раньше были робкими и замкнутыми. Реализация программы «Взаимодействие», позволила создать такие условия, в которых каждый учащийся был самим собой в любой деятельности. Ребёнок, будучи «первым» в учёбе, либо спорте, испытавший успех на сцене, редко оставался безынициативным исполнителем. Успех содействовал повышению самооценки учащихся, что в свою очередь положительно влияло на формирование их позиции «Я-ученик».

Изучение способностей, склонностей, интересов детей, учёт их сил и возможностей в различных видах деятельности, сочетание теоретического обучения с практической деятельностью дало возможность преподавателям формировать у детей разумный подход к себе как творческой личности, к себе как к ученику. Это способствовало формированию у них самостоятельности, активности, готовности к рефлексии.

Младшие школьники приобретали опыт в различных видах деятельности: организаторской, коммуникативной, творческой, поисковой, художественно-

прикладной, а так же опыт самоорганизации, который является наиважнейшим приобретением для младших школьников. Творческие дела занимали много времени, увлечение - это привлекательный для них вид деятельности. Однако самим детям распределить нагрузку между учебными занятиями и увлечением не под силу. Первоначально взрослые брали на себя решение вопроса о распределении времени занятости. Детей же учили ценить свободные минуты, планировать свою деятельность, что делало их собраннее, организованнее.

Свобода выбора в учебной деятельности была связана, прежде всего, с уровнем сложности задания, с объёмом выполняемого задания и, поскольку дети находились в школе в течение полного рабочего дня, это давало возможность выбора продолжительности занятия. Учитель давал индивидуальные домашние задания, которые дети выполняли во вторую половину дня, учитывая, чтобы на интересное занятие учащимся было достаточно времени, чтобы без суеты и спешки они могли достичь положительного конечного результата. Часто практиковались задания по выбору. Например: по русскому языку можно выполнить маленькое упражнение с трудным заданием, можно большое, но с лёгким, а можно самому сочинить вопросы, предложения, с заданием, главное, чтобы они соответствовали теме. По математике можно решить одну трудную задачу или три лёгких на заданную тему. Задание по чтению часто включало несколько произведений по выбору, прочитывание всех предложенных текстов только приветствовалось. В обсуждении на уроке принимали участие те учащиеся, кто ознакомился с произведением, работа с индивидуальными карточками, тестовые материалы, консультирование и работа в мини-группах давали возможность учителю проверить и оценить каждого учащегося. При этом оценка учителем выставлялась по качеству выполнения задания и не зависела от выбора задания. Следует отметить, что уважительное отношение к учебному труду, которое поддерживалось учителем, родителями и одноклассниками практически исключило невыполнение заданий. Разновариантные задания свели на нет объяснения типа: «не смог», «не успел», «не захотел».

Программа «Взаимодействие» построена так, что в первом классе у каждого ребёнка была возможность попробовать себя в любом виде творческой деятельности, создавались условия для занятий по нескольким направлениям, то есть каждый ребёнок мог заниматься вокалом, шахматами и хореографией. За счёт малой продолжительности занятий, за счёт времени, отведённого на подготовку интегрированных занятий, у каждого ученика появлялась возможность выбора увлечения. К концу первого класса, можно говорить об определённых результатах, как правило, дети останавливали свой интерес на двух видах художественной деятельности, реже на трёх, ещё реже на одном. Таким образом, класс объединялся в маленькие группы (исключительно по желанию детей), которые объединялись большими творческими делами. Малые группы оказывались очень устойчивыми объединениями, учителю удобно было это использовать при организации учебного процесса. Творческие группы соревновались по нескольким направлениям:

1. Ученье — вот главное стремление (учебная деятельность);
2. Мастерская добрых дел (трудовая деятельность, милосердие);
3. Кто на выдумку горазд (художественно-эстетическая, творческая деятельность);
4. Мой друг спорт (здоровье);
5. Друг всегда меня сможет выручить (общение).

Была разработана система подсчёта баллов, составлена рейтинговая таблица. В конце каждой недели подводился подсчёт заработанных баллов. В классе действовала система штрафов (ссоры, грубость, много отрицательных оценок) и система поощрения. Эта игра - соревнование нравилась детям, она приучала их ощущать себя членом коллектива (смотреть приложение А).

Таким образом, реализуясь в процессе тесного взаимодействия общего и дополнительного образования, программа «Взаимодействие» содействовала формированию у учащихся отношения к себе как к ученику, стимулировала их активность, инициативность, творчество. Образовательный процесс становился,



гармонизирован с природой детей, их интересами, потребностями, способностями.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование у младших школьников позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования в начальной школе является актуальной проблемой, поскольку, готовность к непрерывному образованию становится жизненной необходимостью современного человека. Эта готовность в значительной мере определяется сформированностью у человека данной позиции.

Методологической и теоретической основой нашего исследования являются: в философском плане - основные положения учения о развитии личности, в общенаучном плане - основные положения теории «Я - концепции» личности; психологическая теория развития личности; теория установки; в конкретно-научном плане: принципы деятельностного и личностно-ориентированного подходов; проблемы активизации познавательной деятельности; проблемы социализации личности; проблемы гуманизации учебного процесса, теория ролевого поведения; проблемы взаимодействия общего и дополнительного образования.

Исходя из актуальности проблемы, ее современности и недостаточной, изученности, мы поставили перед собой цель: выявить, теоретически обосновать и практически реализовать педагогические условия формирования у младшего школьника позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования в общеобразовательной школе.

В процессе решения этой цели и конкретных задач, мы постарались определить степень разработанности проблемы формирования у младших школьников позиции «Я-ученик» в педагогической теории и практике; нами представлен анализ исследований, посвященных проблемам «Я», «образа Я», «Я-концепции», дана характеристика исходных положений для разработки понятия «образ Я ученика». Каждый формируемый у ребёнка образ, в том числе и позиция «Я-ученик», является частью целостной «Я-концепции»

личности ребёнка, формируется на базе имеющихся образов и в свою очередь становится основанием для развития последующих образов.

Мы попытались разобраться в сущности и содержании понятия позиция «Я-ученик». По нашему мнению - это сложное системное образование, элементами которого являются: представление человека о себе как об ученике, овладение процессом учения и готовность к самопознанию, которые реализуются не только в учебной деятельности, но и в общении, рефлексивной, самоорганизующей деятельности. Под позицией «Я-ученик» следует понимать субъективное, адекватное и реалистическое представление человека о себе как об ученике, которое возникает как личностное новообразование на этапе овладения процессом учения, оно имеет сложное структурное строение, является результатом самопознания, не зависит от ситуации и является устойчивым и динамическим образованием на определённом возрастном этапе развития человека.

Младший школьный возраст определён нами как сензитивный период для развития становления позиции «Я-ученик», выделены факторы, оказывающие воздействие на формирование данного образа у младших школьников - это стартовая готовность ребёнка к школе и включение его в учение как ведущий вид деятельности.

Изучение психолого-педагогической литературы [37, 38] по проблеме формирования «Я-концепции» ребёнка и отдельных составляющих её образов, выявление особенностей учения младших школьников позволило нам выстроить структуру формирования позиции «Я-ученик». Возникающий на данном этапе комплекс новообразований, является одновременно результатом, базой и условием формирования новой деятельности. В процессе овладения учением младший школьник осваивает идеальный статус, на основании которого формируется его собственный статус и внутренняя позиция. Внутреннюю позицию школьника можно считать показателем готовности ребёнка к выполнению социальной позиции ученика, она является системой потребностей и стремлений, направленных на осуществление учения.

Внутренняя позиция в процессе овладения учением преобразуется от «Я-школьник», через «Я-школяр» к «Я-ученик». Если преобразования внутренней позиции не происходит, позиция «Я-ученик» как личностное новообразование не возникает. (рис. 1)

На основе показателей проявления обозначенных критериев, нам удалось определить уровневую организацию сформированности данной позиции. Поскольку развитие младших школьников отличается динамичностью, неравномерностью формирования отдельных качественных показателей, дети овладевают новой для них деятельностью, мы посчитали целесообразным выделить пять уровней. При этом мы учитывали, что достижение высокого уровня проявления критерия возможно у части детей только к концу начального обучения, вместе с тем, основы становления позиции «Я-ученик» закладываются уже с первых дней пребывания ребёнка в школе.

В условиях традиционной системы обучения наиболее эффективное формирование позиции «Я-ученик» происходит в процессе взаимодействия общего образования. (рис. 2)

Исследование показало, что для успешного формирования у младших школьников позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего образования необходимо было реализовать комплекс педагогических условий, разработанный нами. К ним мы отнесли следующие условия: если будет обеспечена интеграция общего и дополнительного образования, в рамках общеобразовательной школы, на уровне цели, содержания, методов, средств и организационных форм; если интеграция общего и дополнительного образования будет способствовать созданию интеллектуального фона как основы развития младшего школьника; если общее и дополнительное образование будут направлены на формирование у учащихся способности к самостоятельному выбору деятельности и ответственности за сделанный выбор. Нами выстроена структурно-функциональная модель формирования у младших школьников позиции «Я-ученик» в процессе взаимодействия общего образования. На основании модели нами разработана программа

«Взаимодействие», положенная в основу формирующего эксперимента.

При сопоставлении результатов, полученных на этапах констатирующего и формирующего эксперимента, мы отметили повышение уровней сформированное «Я-ученик» у всех детей, однако эти изменения более значительны у детей, занимающихся по программе взаимодействия общего и дополнительного образования. На этапе констатирующего эксперимента наибольший средний показатель наблюдается в 1Г классе — 41,4 балла, среднее значение в 1Б классе — 41 балл. Сравнивая результаты после проведения эксперимента, мы наблюдаем незначительный рост среднего показателя в 3Г классе (с 41,4 до 44,75 баллов) и резкий скачок с 41 до 56,72 баллов в экспериментальном классе. Это позволяет нам сделать вывод о более высоком уровне сформированности позиции «Я-ученик» в 3Г классе, занимающемся по программе «Взаимодействие», что подтверждает верность нашего предположения о том, что в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования следует учитывать комплекс педагогических условий, разработанных нами.

Полученные в ходе исследования результаты дают основание считать, что выдвинутые положения подтверждены, а гипотеза доказана.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. / Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А. - М.: «Просвещение», 1968. - 335 с.
2. Архиреева, Т. В. / Системный подход к пониманию развития Я-концепции ребенка, [Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-ponimaniyu-razvitiya-ya-kontseptsii-rebenka>
3. Бардин К. В. / Чтобы ребёнок успешно учился. - М.: Педагогика, 1988.-176 с.
4. Бернс Р. / Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.-421с.
5. Блага Карел, Шебек Михаэлл. / Я - твой ученик, ты - мой учитель. - М.: Просвещение, 1991. - 142 с.
6. Божович, Л. И. / Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. - 398с.
7. Божович, Л. И. / Проблемы формирования личности. - М.: Просвещение, 2009. - 325 с.
8. Бузарова Е. А, Четыз Т. Н. / Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, [Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-harakteristika-detey-starshego-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta>
9. Слободчиков, В.И. / Психология обучения / Бархаев, Б.П.; Белоусова, А.К.; Эльконин, Б.Д. [Электронный ресурс]. Режим доступа - [https://fobr.ru/wp-content/uploads/2015/10/Slobodchikov\\_SHernikova\\_5\\_2015\\_Psih\\_obuch.pdf](https://fobr.ru/wp-content/uploads/2015/10/Slobodchikov_SHernikova_5_2015_Psih_obuch.pdf)

10. Волков, Б. С. / Психология детей младшего школьного возраста / Учебное пособие / Педагогическое общество России / Рецензенты: д-р психол. наук, проф. М.В. Гамезо; канд. психол. наук, проф. В.Г. Степанов; д-р психол. наук, проф. А.Ф. Ануфриев. – Москва, 2002;
11. Выготский, Л. С. / Педагогическая концепция, [Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontsepsiya-l-s-vygotskogo>
12. Выготский, Л. С. / Собр. сочинений в 6 томах. Детская психология./ Под ред. Д. Б. Эльконина.- м.: Педагогика, 1984.-Т. 4- 432 с.
13. Гегель Г. В. Ф. / Энциклопедия философских наук. Т. 3. — М., Мысль, 1977. -471 с.
14. Гегель Г. В. Ф. / Эстетика. Т. 1. - М.: Мысль, 1968. - 421с.
15. Голованова, Н. Ф. / Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика. - 1998. - № 5. - С. 42-45.
16. Горшков, А. С Педагогическое взаимодействие как фактор развития и формирования я-концепции ученика / Фёдорова, Т. Б. [Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-kak-faktor-razvitiya-i-formirovaniya-ya-kontseptsii-uchenika>
17. Готовность к школе. Руководство практического психолога / Под ред. И. В. Дубровиной - М. Наука, 1995 — 119с.
18. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Академия, 2004. – 282 с.
19. Егоров, И. В. / Развитие Я-концепции у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. - 2002. - № 3. - С. 17-25.
20. Журнал «Начальная школа», [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://n-shkola.ru/articles/view/38>
21. Кулагина, И. Ю. / Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. / В. Н. Колюцкий – М.: ТЦ Сфера, 2004.

22. Иванов, И. П. / Педагогическая концепция / И. П. Иванова как система, объединяющая людей, [Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontseptsiya-i-p-ivanova-kak-sistema-obedinyayuschaya-lyudey>
23. Ивошина, Т. Г. Психологические основания построения развивающей образовательной среды младших школьников, [Электронный ресурс] // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. №24. С. 937-944. Режим доступа - <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osnovaniya-postroeniya-razvivayushey-obrazovatelnoy-sredy-mladshih-shkolnikov>
24. Клочко, О. И. / Педагогическая психология / О. И. Клочко – М.;
25. Кон, И. С. / В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984. - С.45-47.
26. Кондакова, А. М. / Концепция федеральных и государственных образовательных стандартов общего образования. / Кузнецова А. А. - М., 2009. - С.4-7.
27. Корчак, Януш. / Как любить ребёнка / Я. Корчак. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – с. 321
28. Кулько А.В., Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умений учиться. - М.: Просвещение, 2009. - 239 с.
29. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. — Таллинн: Валгус, 1980. — 334 с
30. Леонтьев А.Н. / Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 2007. - 480 с.
31. Битянова, М. Р. / Развитие субъектной позиции учащихся: опыт педагогического проектирования / Беглова, Т. В., [Электронный ресурс], учебно-методическое пособие – М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. – 212 с. Режим доступа - <http://www.tochkapsy.ru/wp-content/uploads/2015/10/Uch.-metod.-posobie.pdf>
32. Минина Н. В. / Особенности формирования интереса к учению школьников младшего подросткового возраста, [Электронный ресурс]. Режим



доступа - <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-interesa-k-ucheniyu-shkolnikov-mladshego-podrostkovogo-vozrasta>

33. Мухина В.С. / Детская психология. - М.: ООО Апрель-Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2009. - 450 с.

34. Мюррей И. / Исследование личности. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. - 430 с.

35. Барканова, О. В. / Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып.2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.

36. Обухов, А. С. / Становление субъектности младшего школьника в контексте образования, [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://w.w.w.school2100.com/upload/iblock/6c6/Obukhov.pdf>

37. Бодалев, А. А. / Общение и формирование личности школьника. / Под ред. А.А. Бодалева и Р.Л. Кричевского. - М.: Знание, 2010. – 258 с.

38. Овчарова Р.В. / Практическая психология в начальной школе. - М.: Сфера, 2008. - 380 с.

39. Овчарова Р.В. / Справочная книга педагога-психолога. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 480 с.

40. Осипова А.А. / Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 530 с.

41. Андриющенко, Т. Б. / Основы возрастно-психологического консультирования: Учебно-методическое пособие для студентов фак. психол. гос. ун-ов / Т.В. Бурменская, Н.И. Евсикова, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, Н.С. Филиппенкова. Под ред. А.Г. Лидерса. - М.: Изд-во Московского университета, 2011. - с. 80.

42. Титова, Е. В. / Методологический потенциал концепции коллективного творческого воспитания, [Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskii-potentsial-kontseptsii-kollektivnogo-tvorcheskogo-vozpitaniya>

43. Цукерман, Г. А. / Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни, [Электронный ресурс]. Режим доступа - [https://www.metod-kopilka.ru/vvedenie\\_v\\_shkolnuyu\\_zhizn\\_cukerman-33886.htm](https://www.metod-kopilka.ru/vvedenie_v_shkolnuyu_zhizn_cukerman-33886.htm)

44. Юдина, С. Ю. Формирование у младших школьников «образа я ученика» в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования: дис. канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Светлана Юрьевна Юдина – Магнитогорск, 2004.



# ПРИЛОЖЕНИЕ А

## Использованные методики

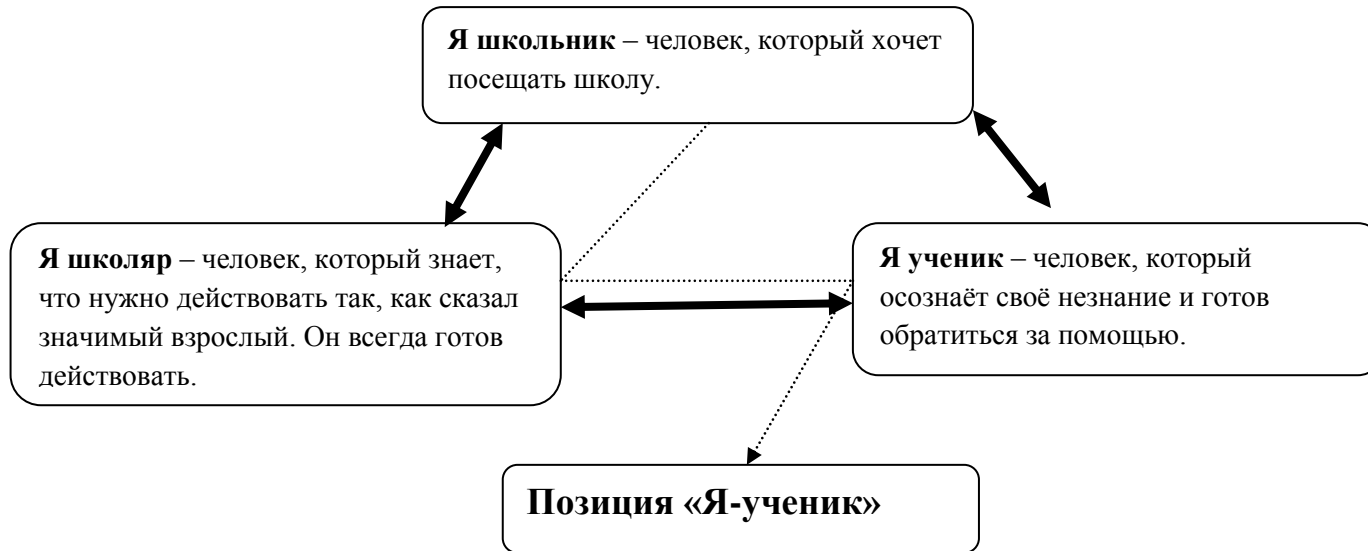


Рисунок А.1 - Взаимосвязь понятий «Я-ученик», «Я-школяр», «Я-школьник»

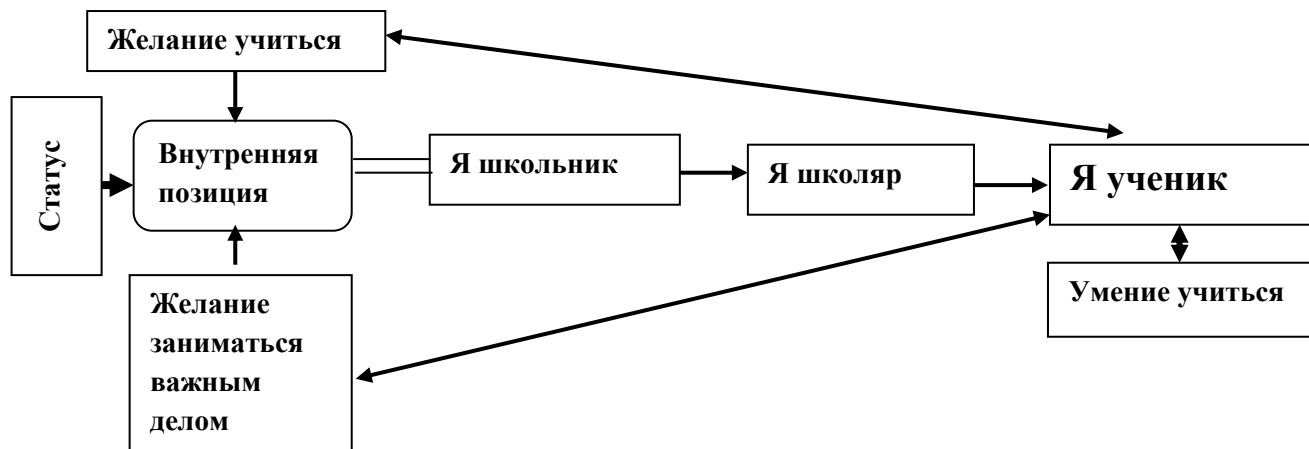


Рисунок А.2 - Путь формирования внутренней позиции «Я-ученик»

Таблица А.1 – Анкета выявления уровней сформированности у младших школьников позиции «Я-ученик» (Разработчик – Юдина С.Ю.).

Критерий оценивания	Показатели	Уровни сформированности позиции «Я-ученик»				
		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
		«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
Субъектно-позиционный критерий	Осознание ребёнком цели и смысла своего учения	Ребёнок любит учиться объясняет желание ходить в школу стремлением занять новую социальную позицию стремлением приобрести знания, умения, навыки.	Ребёнок любит учиться объясняет желание стремлением узнать познакомиться близких людей.	Ребёнок хочет учиться Желание учиться он объясняет внешними атрибутами.	Ребёнок не может объяснить зачем нужно учиться негативного отношения к учению не высказывает.	Ребёнок не любит учиться открыто заявляет об этом. Он высказывает желание вернуться в летский сад или не ходить в школу.
	Умение принимать и выполнять учебные задачи	Ребёнок принимает цели и задачи, поставленные взрослым, умеет ставить выполненные задачи самостоятельно решает их.	Ребёнок принимает цели и задачи поставленные взрослым, с помощью взрослых решает их.	Ребёнок частично принимает цели и задачи поставленные взрослым При неосознанном поведении взрослого пытается их разрешать.	Ребёнок принимает только выполненные задачи При поощрении поведением взрослого способен их решать.	Ребёнок с трудом принимает даже выполненные задачи при поощрении поведением взрослого с трудом воспринимает способы решения задач.
	Осознание ребёнком цели и смысла своего учения	Ребёнок любит учиться объясняет желание ходить в школу стремлением занять новую социальную позицию стремлением приобрести знания,	Ребёнок любит учиться объясняет желание стремлением узнать познакомиться близких людей.	Ребёнок хочет учиться Желание учиться он объясняет внешними атрибутами (не надо спать, наличием портфеля, тетради)	Ребёнок не может объяснить зачем нужно учиться негативного отношения к учению не высказывает.	Ребёнок не любит учиться открыто заявляет об этом. Он высказывает желание вернуться в летский сад или не ходить в школу.

	УМЕНИЯ, НАВЫКИ.					
Умение переносить способы решения учебных задач с одного вида деятельности на другой.	Освоив способы решения задач, ребёнок самостоятельно и активно переносит их на другие виды деятельности обращается за помощью к взрослым для уточнения и коррекции своей деятельности.	Ребёнок пол непосредственным руководством взрослого активно участвует в переносе способов решения задач с одного вида деятельности на другой.	Ребёнок способен осуществлять перенос способа решения задач в наиболее простых или интереснейших случаях для него видах деятельности помощь и контроль взрослых необходимы.	Ребёнок не осознаёт возможность переноса, однако при пошаговом руководстве взрослого он способен к переносу способов решения задач с одного вида деятельности на другой.	Ребёнок не умеет переносить способы решения задач с одного вида деятельности на другой.	
Умение вести учебный диалог.	Ребёнок умеет организовать учебный диалог (поддерживает беседу, пытается понять собеседника анализирует уточняет задаёт вопросы) Он способен признавать ошибки корректировать свою позицию.	Ребёнок вступает в учебный диалог организованный взрослым Если обменивается информацией, то в диалоге активен (анализирует уточняет задаёт вопросы) способен признавать ошибки корректировать свою позицию.	Ребёнок вступает в учебный диалог организованный взрослым если темы достаточно простые или интересные непосредственно для него часто вступает в диалог общение проявляя «активность ради активности».	Ребёнок не вступает в учебный диалог однако является активным наблюдателем, когда вопрос касается его интересов.	Ребёнок не принимает участия в учебном диалоге, остаётся пассивным наблюдателем, по инициативе взрослого может вступать в диалог-общение.	
Умение сотрудничать в учебной деятельности.	Ребёнок выступает организатором сотрудничества с взрослым и сверстниками Он предлагает свои услуги обращается за помощью умеет организовать деятельность, берёт на себя ответственность за работу мини-группы.	Ребёнок вступает в сотрудничество с взрослым и сверстниками умеет выполнять поручения, обращается за помощью Он может руководить группой при контроле взрослого.	Ребёнок предпочитает общаться со значимым взрослым в контакт со сверстниками в учебной деятельности вступает по требованию. В учебной деятельности он исполнитель а в игровой может занимать	Ребёнок способен общаться со значимым взрослым от контакта со сверстниками в учебной деятельности предпочитает индивидуальную работу в мини-группе занимает позицию наблюдателя.	Ребёнок избегает контактов с взрослыми и сверстниками в учебной деятельности, чтобы быть выключенными из диалога нарушают дисциплину. Дети с нежеланием включают такого ребёнка в работу мини-группы.	

				понижающую позицию.		
Преобладание в структуре мотивации значимых мотивов.	Учебно-познавательные мотивы преобладают над всеми остальными, значимыми являются позиционные и социальные мотивы.	Преобладает позиционный мотив, учебно-познавательные мотивы значимы.	Мотивация неустойчива значимый мотив меняется. Учебно-познавательные мотивы преобладают если интересна область деятельности	Преобладают внешние и игровые мотивы Учебная деятельность вызывает интерес, если содержит игровые элементы.	Преобладание внешних мотивов (быть как все, родители заставляют не буду учиться - не купят желанную вещь...)	
Переживание чувства увлечённости в учебной деятельности	Ребёнок способен длительное время заниматься учебной деятельностью, не отвлекаясь. Ребёнок задаёт много вопросов, заинтересован в ответах интересуется многими областями знаний.	Ребёнок способен длительное время заниматься деятельностью входящей в круг его интересов, не отвлекаясь. Он задаёт много вопросов заинтересован в ответах.	Чувство увлечённости неустойчиво зависит от многих внешних раздражителей. При подражке взрослого ребёнок увлечённо может заниматься некоторое время.	Чувство увлечённости кратковременно (заинтересован пока получает) при затруднениях сразу же прекращает деятельность.	Чувства увлечённости у ребёнка не наблюдаются.	
Стремление к творческим достижениям в учебной деятельности	Влюблённость в учебную деятельность какой бы учащийся не занимался вносит частичку своего творческого вклада пытается выделиться любимаются оригинальные решения. Он способен отказаться от игры и развлечения ради достижения высокого результата в учёбе.	В увлечённости оппелляющей круг интересов ребёнка способен к творческим достижениям. Если учебный материал интересен и значим учащийся может отказаться от игры и развлечения.	Для проявления творчества ребёнку нужны внешние стимулы (оценка поощрение). Для достижения конечного результата необходим постоянный контакт со взрослым.	Стремление к проявлению творчества часто остаётся на уровне слова неосуществлённой идеи. Иногда по инициативе взрослого ребёнок начинает работу но как правило быстро теряет к ней интерес.	Стремления к творческим достижениям у младшего школьника нет. Выполнение им задания на уровне непродукции протекает под контролем и с помощью взрослого.	
Стремление к получению	Ребёнок заинтересован в	Ребёнок заинтересован в положи-	Ребёнок заинтересован в положи-	Ребёнок на удовлетвори-	Ребёнок проявляет	



<b>Мотивационный критерий</b>	признания окружающих в учебной деятельности.	положительном результате в любой деятельности, стремится к высоким достижениям в учебной. Он объективен в оценке своих учебных достижений огорчается при уловительной отметке.	положительном результате в значимой для него деятельности объективно либо чуть завышено оценивает свои возможности, огорчается при неудовлетворительной оценке.	положительном результате при внешнем стимуле самооценка завышена неудачи объясняет внешними причинами (не успел неправильно объяснили и т.д.)	положительному результату в учебной деятельности Самооценка в него адекватная или несколько заниженная неудачи объясняет внешними причинами.	видимое равнодушие к оценке окружающих, радуется повышенной оценке, даже если она завышена.
	Собранность (готовность к выполнению деятельности)	Ребёнок приступает к работе только подготовив всё необходимое. Умеет работать непрерывно длительное время не отвлекаясь, все предметы используются только по функциональному назначению.	Ребёнок к выполнению работы готовится самостоятельно, оплошность забывчивость пикивливет без напоминания по ходу выполнения. Он умеет работать длительное время, не отвлекаясь.	Ребёнок к работе готовится после напоминания взрослого. Без контроля взрослого он готовит много ярких нефункциональных вещей они мешают ему служат внешними раздражителями.	Готовясь к работе ребёнок нуждается в контроле и помощи взрослого. Без напоминания приступает к работе не подготовившись не подстраховывает себя (нет запасных карандашей, ручек...)	К работе не готовится после напоминания взрослого, часто не имеет функционально значимых вещей. «Забывчивость» объясняет внешними причинами: мама не положила, забыл, не знал...
	Аккуратность по отношению к вещам и в мелочливости (прилежание)	Ребёнок прилежен, аккуратен со школьными принадлежностями всё необходимое для выполнения задания в напечатанном порядке карандаши подточены проведены поля,	Ребёнок аккуратен со школьными принадлежностями. При напоминании взрослого содержит их в напечатанном порядке. Ребёнок при напоминании взрослых соблюдает правила оформления письменных работ.	Ребёнок любит свои школьные принадлежности, хотя часто неаккуратен использует не по назначению. Только при напоминании и контроле взрослого содержит их в над-	Ребёнок равнодушен к своим школьным принадлежностям, они часто в него в беспорядке падает на новые вещи но быстро теряет к ним интерес. использует не по	Ребёнок равнодушен к своим школьным принадлежностям, часто теряет, забывает их, пытается обходиться без

		тетради учебники сложены обёрнуты нет на столе отвлекающих лишних вещей.		лежащем порядке. Пол руководством соблюдает правила оформления письменных работ.	назначению. Только пол контролем при попарном руководстве взрослого соблюдает правила оформления письменных работ.	необходимых вещей, заменяя имеющимися в наличии. Равнодушен к эстетике оформления письменных работ. Пытается отступать от правил, даже при контроле взрослых.
Рефлексивный критерий	Внутренняя дисциплина.	Ребёнок принимает и объясняет преимущества разумных требований. Учащийся требователен к себе и к окружающим. В соперничестве между «хочу» и «надо» побеждает «надо».	Для принятия разумных требований ребёнку необходима поддержка взрослого. В соперничестве между «хочу» и «надо» чаще побеждает «надо».	Соперничество между «хочу» и «надо» идет с переменным успехом. Успех зависит от внешних факторов (настроения ребёнка самочувствия окружения привлекательности деятельности...)	В борьбе между «хочу» и «надо» чаще побеждает «хочу». Выполнение разумных требований осуществляется при руководстве взрослого.	В борьбе между «хочу» и «надо» чаще всегда побеждает «хочу». Выполнение разумных требований даже при руководстве взрослого затруднено.
	Умение анализировать действия и результат.	Ребёнок умеет анализировать не только результат но и свои действия, способствующие получению данного результата. Рассуждает о необходимости такого анализа. При поддержке взрослого осознаёт важность отрицательного результата.	Ребёнок умеет анализировать результат, с помощью вопросов взрослого может анализировать свои действия и действия окружающих способствующие получению данного результата.	С помощью вопросов взрослого ребёнок пытается анализировать результат и свои действия способствующие получению данного результата. Помощь принимает как должное.	Ребёнок не осознаёт необходимость анализа результата и способов действий ведущих к его получению однако с помощью вопросов взрослого ребёнок предпринимает попытку анализа.	Ребёнок не осознаёт необходимость анализа результата и способов действий ведущих к его получению, даже с помощью вопросов взрослого ребёнок не умеет анализировать.

	Умение адекватно воспринимать положительную и отрицательную оценку	Ребёнок способен адекватно воспринимать оценку (+ и -) своей деятельности и результата. Он проявляет благодарность за оценку и помощь в достижении результата. Самостоятельно делает выводы, корректирует планы.	Ребёнок способен адекватно воспринимать оценку (+ и -) своей деятельности и результата. С помощью взрослого делает выводы. Корректирует планы с помощью взрослого.	Ребёнок способен адекватно воспринимать оценку (+ и -) своего результата. Результат он не соотносит с усилиями по его достижению с процессом деятельности. При анализе провалимом по инициативе взрослого пытается оправдать любой результат.	Ребёнок способен воспринимать внешнюю оценку, но принимает только положительную, от отрицательной оценки отмежовывается. Результат не соотносит с усилиями по его достижению. Анализировать не умеет.	Ребёнок внешне равнодушен к оценке. Без сопротивления принимает отрицательную оценку. Анализировать не умеет. Результат не соотносит с усилиями по его достижению.
	Умение отстаивать точку зрения, убеждать партнёров.	Ребёнок умеет отстаивать свою точку зрения аргументирует свою позицию. Умеет сопоставлять свои выводы с точкой зрения оппонента. Умеет признавать свои ошибки.	Ребёнок умеет отстаивать свою точку зрения. Он не всегда способен аргументировать свою позицию. Иногда не хватает знаний и настаивает на ней из принципа.	Ребёнок редко пытается отстаивать свою точку зрения. Часто соглашается с мнением значимого взрослого даже если оно ошибочно и полностью противоположно его собственному.	Ребёнок имеет свою точку зрения почти никогда её не отстаивает. Часто соглашается с мнением значимого собеседника (взрослого и сверстников).	Ребёнок часто не имеет своей точки зрения и соглашается с наиболее понятной ему и простой позицией.
	Умение осознавать своё незнание и определять его причины.	Ребёнок осознаёт своё незнание, определяет причины и пути преодоления незнания. Он задаёт много вопросов. Заинтересован в ответах. Часто пользуется справочным материалом.	Ребёнок осознаёт своё незнание. Он задаёт много вопросов, заинтересован в ответах. Трудности по преодолению незнания может решать только с помощью взрослого.	Ребёнок осознаёт своё незнание. Пытается объяснить его внешними причинами: «я ещё маленький» «не понимаю» «не понимаю». Он задаёт много простых вопросов на которые сам может дать ответ.	Ребёнок не осознаёт своё незнание. Задаёт мало вопросов. Не проявляет заинтересованности в ответах. У него ограниченный круг интересов.	Ребёнок не ограничивает понятие знания и незнание. Не проявляет любознательности. Почти не задаёт вопросов.

Таблица А.2 – Анализ анкеты выявления уровней сформированности у младших школьников позиции «Я-ученик».

Ф.И. ученика	Уровень сформированности показателей																	Суммарный балл и уровень сформированности позиции «Я-ученик»	
	Баллы по показателям																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
1. Алиса Ф.	3	3	3	5	4	1	4	5	4	5	5	3	4	3	4	4	4	64	Выше среднего
2. Александр Б.	1	3	3	4	2	1	3	4	3	4	3	3	2	3	4	2	2	47	Средний
3. Аня Г.	4	3	2	4	2	1	4	5	4	5	3	3	4	3	4	3	3	57	Средний
4. Кристина М.	5	3	3	4	3	2	4	5	3	5	3	4	2	4	1	2	3	56	Средний
5. Ангелина В.	2	4	2	1	4	5	4	4	3	2	4	5	3	5	3	4	1	56	Средний
6. Серёжа Л.	3	4	1	2	4	2	3	3	2	1	3	4	3	2	5	3	1	46	Средний
7. Борис С.	4	1	4	5	4	5	5	5	4	4	3	2	4	5	3	2	4	64	Выше среднего
8. Никита Д.	3	4	3	2	4	5	3	5	3	4	5	3	4	2	4	1	2	57	Средний
9. Даша Р.	4	3	1	1	3	2	3	3	2	1	3	4	3	2	3	2	2	42	Ниже среднего

10. Лера В.	3	3	2	1	3	2	1	3	4	3	2	5	4	4	4	3	1	48	Средний
11. Лера Г.	4	2	3	3	2	1	3	4	4	1	2	4	2	3	3	4	4	49	Средний
12. Маша П.	3	2	3	3	2	1	3	4	4	3	2	4	5	3	5	3	4	54	Средний
13. Лена Г.	3	3	1	2	4	5	2	3	1	4	2	3	3	2	1	3	4	46	Средний

Параметры:

1. Ребёнок осознаёт значение своего учения.
2. Умеет принимать и решать учебные задачи.
3. Умеет переносить способы решения учебных задач с одного вида деятельности на другой.
4. Умеет вести учебный диалог.
5. Умеет сотрудничать в учебной деятельности.
6. Преобладание в мотивационной структуре значимых мотивов
7. Увлечённость.
8. Стремление к творческим достижениям.
9. Стремление к получению признания окружающих в области учебной деятельности.
10. Собранность (готовность к выполнению деятельности).
11. Аккуратность по отношению к вещам и в делопроизводстве (прилежание).
12. Стремление к упорядочиванию деятельности.
13. Внутренняя дисциплина.
14. Умение анализировать свои действия и результат.
15. Умение адекватно воспринимать оценку (+ и -).

16. Умение отстаивать точку зрения, убеждать партнёров.
17. Осознание своего незнания и определению его причин.

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт педагогики психологии и социологии  
Кафедра общей и социальной педагогики



УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
А.К. Лукина  
подпись инициалы, фамилия  
«15» 06 2018  
г.

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки 44.03.02.02.03 Учитель начальных классов

**СТАНОВЛЕНИЕ ПОЗИЦИИ «Я-УЧЕНИК» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Руководитель

А.В. Чистохина  
подпись, дата

канд.биол.наук, доцент  
должность, ученая степень

А.В. Чистохина  
инициалы, фамилия

Выпускник

Ю.В. Желаева  
подпись, дата

Ю.В. Желаева  
инициалы, фамилия

Нормоконтролер

Ю.С. Хит 15.06  
подпись, дата

Ю.С. Хит  
инициалы, фамилия

Красноярск 2018