

# Развитие понимания младшими школьниками образа героя-сверстника в процессе анализа произведений детской художественной литературы<sup>1</sup>

**В. А. Гуружапов\***,

*доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета,*

**М. А. Шергина\*\***,

*преподаватель кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета*

Приведены результаты исследования понимания младшими школьниками героя-сверстника в эпических произведениях детской художественной литературы и возможности формирования этого понимания в процессе анализа литературных произведений. Описывается модель беседы на уроке с учениками 3-го класса о логике и нравственных основаниях поступков героя-сверстника в контексте общего замысла литературного произведения. Показано, что разработанные специальные задания вполне доступны младшим школьникам и им нравится участвовать в организованных дискуссиях. Установлено, что такие занятия способствуют развитию понимания содержания произведений литературы и литературного образа героя-сверстника, повышают уровень гендерной толерантности учащихся в оценке нравственных поступков героев противоположного пола.

**Ключевые слова:** младшие школьники, дискуссия о содержании детских эпических произведений художественной литературы, понимание образа героя-сверстника, гибкие и негибкие гендерные представления.

## Введение

В условиях модернизации современной системы общего образования особую актуальность приобретает проблема воспитания культурного читателя, способного адекватно

понять героев литературных произведений. В новом Федеральном государственном образовательном стандарте такое умение выделяется как отдельная компетенция и содержится указание по ее формированию на основе системно-деятельностного подхода [14]. Важ-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке МГППУ в рамках конкурса стипендии им. В. В. Давыдова.

\* otdel-m@mail.ru

\*\* mariyashergina@gmail.com

ность данных о психологии понимания младшими школьниками произведений детской литературы обусловлена тем, что эти произведения в достаточном объеме включены в программу по курсу литературы для начальной школы.

В ряде исследований, проведенных в русле идей развивающего обучения, показано, что в младшем школьном возрасте возможно формирование адекватного понимания образного содержания произведений литературы и искусства (В. А. Гуружапов [3]; В. В. Давыдов [4]; Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская [8; 10]; Ю. А. Полуянов [13] и др.). Но эти возможности закономерно реализуются только в специально организованном обучении, в содержании и методах которого воспроизводятся с учетом возрастных возможностей детей исходные деятельностные и культурно-исторические основы эстетического сознания.

Применительно к литературному развитию младших школьников это положение, на наш взгляд, наиболее последовательно реализовано в курсе «Литературное чтение» Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской [8]. Авторы вслед за М. М. Бахтиным [1] рассматривают восприятие произведений литературы как творческий процесс, а точнее – со-творческий. Данные многолетнего эксперимента лонгитюдного типа показали:

а) в процессе такого обучения развивается культурный, понимающий читатель художественной литературы;

б) в младшем школьном возрасте могут появиться предпосылки понимания позиции автора, героя и осознание собственной позиции читателем [7].

Но здесь не исследовались особенности понимания младшими школьниками образа героя-сверстника в произведениях художественной литературы, предназначенных для детей. Мы предприняли попытку отчасти восполнить этот пробел.

### **Проблема**

В фокусе нашего исследования находится проблема психологии понимания младшими школьниками образа героя-сверстника, которую мы рассмотрели в двух следующих аспектах.

Во-первых, возможен так называемый «наивный реализм» восприятия произведения, так как велика опасность слишком непосредственного сопереживания героям-сверстникам или чрезмерно утрированной оценки моральной стороны их поступков. Преобладающую роль здесь играют различные представления о качествах, которыми, по мнению читателя, должен обладать положительный герой. По этой причине практически недоступным для анализа становится образ отрицательного героя [5; 7].

Во-вторых, на процесс понимания героя-сверстника могут влиять гендерные представления детей. Отношения между группами мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте часто строятся по типу «гендерной сегрегации» с соответствующими правилами и ритуалами поведения, которые часто носят характер противостояния мальчиков и девочек [6; 15]. Это неизбежно вызывает трудности понимания сверстников противоположного пола.

Итак, вопрос заключается в следующем: *возможно ли в процессе знакомства с произведениями литературы преодолеть отрицательное влияние наивных представлений о положительном герое и гендерных стереотипов младших школьников?*

Исходя из теории и практики развивающего обучения, мы предположили, что благоприятными условиями для знакомства с произведениями эпических произведений детской литературы является организованная определенным образом коллективная беседа, в которой особое внимание следует уделить выявлению логики и нравственных оснований поступков героя-сверстника в контексте общего замысла произведения. Соответственно, в содержании произведений должны быть основания для дискуссии: должен присутствовать нравственный конфликт героев. При этом общая классная дискуссия должна сочетаться с литературными пробами детей. В результате у последних должно развиваться понимание логики действия героя-сверстника, могут преодолеваются некоторые гендерные стереотипы в понимании поведения мальчиков и девочек.

**Схема экспериментального исследования**

В соответствии с выдвинутым предположением были разработаны шесть формирующих занятий, построенных на основе идей курса литературы Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова [8]. Наш выбор был обусловлен тем, что такой тщательно проработанной работы над текстом, как в курсе развивающего обучения литературе, в других широко распространенных программах нет.

Для занятий были выбраны четыре рассказа отечественных детских авторов: «Надежный человек» Евгения Пермяка, «Синяя чашка» Эдуарда Шима, «Синие листья» и «Отомстила» Валентины Осеевой. Выбор отвечал условиям: в произведении отражалась конфликтная ситуация, близкая житейскому опыту и проблемам младшего школьника, при этом в рассказах были как социально одобряемые, так и неодобряемые поступки детей-героев. В рассказах главными героями были и мальчики и девочки. Так, в рассказах «Надежный человек» и «Синяя чашка» это были мальчики, а в «Синих листьях» и «Отомстила» – девочки. В сюжетах рассказов сочетались различные ситуации взаимодействия главных героев с мальчиками или девочками, что расширяло возможности обсуждения гендерного компонента позиции героя-сверстника. Для подготовки сценариев бесед методом экспертного опроса были выделены основные смысловые моменты рассказов и определена возможность решения задачи выявления логики поступков и самой позиции героя-сверстника.

На основе содержания того или иного рассказа проводилось обсуждение различных точек зрения, позиций учащихся по поводу нравственных оснований поступков героев-сверстников, возможных альтернатив представленного развития событий. Такой диалог провоцировал детей актуализировать представления из собственного опыта, что в конечном итоге помогало вскрывать неоднозначность мотивов некоторых действий героев. Вместе с этим, предлагались задания на рассмотрение вариантов поведения в анало-

гичной ситуации воображаемого героя другого пола, в том числе учитывая его более старший или младший возраст. Такие приемы в организации дискуссии провоцировали учащихся анализировать нравственные основания поступков героев-сверстников, в том числе и их гендерный аспект. Это позволяло менять стереотипный характер подхода к пониманию того или иного героя, что положительно влияло и на понимание литературного произведения в целом.

Исследование проводилось на базе двух московских школ: ГБОУ г. Москвы гимназии № 201 и ГБОУ Москвы СОШ № 709. В нем приняли участие 54 третьеклассника: из них 29 человек (14 мальчиков и 15 девочек) экспериментальной группы и 25 человек (12 мальчиков и 13 девочек) – контрольной. Курс литературы в обоих классах изучался по программе О.В. Кубасовой (УМК «Гармония»). Занятия проходили раз неделю в январе-феврале 2012 года. Обозначенных выше дискуссий по данной программе не запланировано. В экспериментальной группе проводились дискуссии, а в контрольной детям просто на уроках литературы читали данные произведения. Каких-либо проблем с пониманием русского языка вроде скрытого двуязычия в данных группах не было.

**Описание обучения в экспериментальной группе**

В качестве примера рассмотрим работу учащихся экспериментальной группы на заключительном этапе обучения с рассказом Валентины Осеевой «Отомстила» [12].

На занятии № 5 детям предложили немного измененный начальный фрагмент рассказа (перестановка действующих лиц):

«Алеша подошел к своему столу и ахнул: ящик был выдвинут, новые краски разбросаны, кисточки перепачканы, на столе растеклись лужицы бурой воды.

– Катка! – закричал Алеша. – Катка!..

Катя просунула в дверь голову. Щеки и нос у нее были перепачканы красками.

– Ничего я тебе не сделала! – быстро сказала она.

Алеша бросился на нее с кулаками,

но сестренка исчезла за дверью и выско-  
чила в сад.

– Я тебе отомщу! – кричал со слеза-  
ми Алеша».

Ученикам была предложена задача при-  
думать продолжение рассказа. Над сочине-  
ниями ребята работали самостоятельно и со-  
средоточенно, с явно наблюдаемым интере-  
сом. Содержательные и законченные тексты  
получились у всех, даже у тех, для кого обыч-  
но письменные задания составляли большую  
трудность.

Вот несколько примеров сочинений.

Сереза К.:

«... Я тебе отомщу! – кричал со сле-  
зами Алеша.

И расстроенный Алеша сел на ди-  
ван. А Катя тихонько зашла в дом и про-  
бормотала: «Алеша, извини меня, я не  
хотела! Я просто хотела взять белую  
краску, чтобы побелить деревья, чтобы  
их не грызли кролики и зайцы». Но в этот  
момент пришла мама, увидела этот бар-  
дак и улыбнулась».

Данила М.:

«... Я тебе отомщу! – кричал со сле-  
зами Алеша.

Когда потом Кате купили кота Кобу и  
Катя ушла в магазин купить коту поесть,  
Алеша взял свои испорченные краски и  
облил Кобу. Кот бросился на Алешу, но  
тот убежал. Когда же пришла Катя, она  
очень расстроилась, но потом ребята по-  
мирились и стали дружить».

Федя В.:

«... Я тебе отомщу! – кричал со сле-  
зами Алеша.

Он выбежал в сад, но Катки там не  
нашел.

А потом пришла мама. Она увиде-  
ла, что Алеша сердитый и спросила его:  
«Что ты сердисься, почему?»

- Ка-ка-катя разли-ла мои кра-ски! –  
задыхаясь пробормотал Леша.

- Так это из-за красок ты так рас-  
строился? Ты не сердись на нее, она же  
еще маленькая! Отдай краски Кате, а  
тебе я новые куплю.

И тут из-за дома показалась Катя.

- Леша, прости меня, пожалуйста!

- Ладно, прощаю!.. Давай рисовать  
вместе!

- Давай! – Обрадовалась Катя».

Дискуссия по поводу этих ученических со-  
чинений прошла на высоком эмоциональном  
подъеме. Детьми было замечено, что сюжеты  
в основном связаны с мстостью и примирением.

На последнем занятии был прочитан рас-  
сказ В. Осеевой «Отомстила» полностью в  
авторской редакции. Дети сразу узнали нача-  
ло рассказа и перестановку героев. Слушали  
очень внимательно. Обсуждение было бур-  
ным. Приведем отрывки из стенограммы об-  
щеклассной дискуссии.

Учитель (М. Шергина): Почему Катя  
заплакала?

Сереза К.: Из-за того что Алеша ис-  
портил ее краски.

Лиза Т.: Она очень сильно расстро-  
илась.

Вова К.: Ей было жалко краски.

Дима Г.: Алеша краски взял без  
спроса.

У.: Да! И что Катя почувствовала,  
Алеш?

Алеша Р.: Обиду.

У.: А почему заплакал Алеша? Он  
ведь так хорохорился в начале рассказа,  
говорил: «Попробуй, поймай меня!»

Артем И.: От того что он упал.

Василиса З.: Ему стало стыдно.

Данила Д.: Он упал и ударился. Ему  
очень больно стало.

У.: Почему Алеша заплакал не сразу?

Дима Г.: Потому что они ссорились,  
а потом сразу он думал, что ему попадет  
от Кати. А потом ему стало жалко Катю.

Сереза К.: Брат почувствовал, что  
она не хочет его наказывать на самом  
деле, и от этого он заплакал.

Аня Ф.: Он заплакал потому, что она  
ему помогает ни за что.

Настя Л.: Да он ее обидел, а она ему  
помогает!

Далее возник спор по поводу  
того, сразу ли Катя испугалась за  
брата: ребята старались подтвер-  
дить свои слова текстом, объясня-  
ли друг другу ошибочность некото-  
рых мнений.

В заключение учитель предложил сравнить основания действий старшего и младшего по возрасту героев рассказа.

У.: А как повел бы себя действительно взрослый, старший в ситуации, когда маленький озорник упал, и наверняка ему больно?

Дети: Пожалееет! Поможет!

У.: Как и Катя! Верно? А как это получается?

Лена Г.: Старший должен подавать пример и не обижать маленьких, помогать им.

Алена М.: Защищать.

Аня Ф.: Вот Кате здесь уже было все равно до ее испорченных красок. Главное, что маленькому брату надо помочь: вдруг он что-то сломал, ему больно.

Данила М.: Она переживала за брата больше, чем сердилась, потому что отвечала за него. Ну, и вообще...

У.: Вот говорят: старший – сильнее. Ну, физически – это понятно. А вот в таких ситуациях, как в нашем рассказе, в чем старший должен быть сильнее?

Артем И.: Ну, старший, он лучше понимает, что важнее пожалеть...

Женя Ф.: Старшие – опытнее...

Саша Л.: Они больше знают и учат маленьких...

Аня Ф.: Ну, вот взрослый, он понимает, как будет лучше. Вот накажет он маленького ребенка, который упал, ну, будет ему

еще больнее. И что? И даже если сердится очень сильно, немножко поругает и по-жалееет.

Дима Г.: Вот Катя переживала за Алешу и сердилась тоже, но она сдержалась, потому что была добрая.

Саша Л.: Она понимала, что краски можно купить, а вот брата уже не купишь.

У.: Все верно, вы молодцы! И чувства маленького братика, конечно же, гораздо важнее, ценнее красок – вот что поняла, почувствовала старшая сестра!

Из стенограммы видно, что в конце экспериментального обучения дети уже достаточно адекватно понимали нравственные основания и логику действий героя-ребенка.

#### **Данные проверки результатов обучения в экспериментальной и контрольной группах**

В исследовании нами были использованы:

- 1) модифицированная методика «Интерпретация эпического текста» Г. Н. Кудиной;
- 2) методика исследования гендерных представлений младших школьников (В. В. Барбанова, В. А. Гуружапов, М. А. Шергина).

#### **А. Данные по модифицированной методике «Интерпретация эпического текста» Г. Н. Кудиной [7]**

**А1. Общее понимание эпического текста.** Модифицированная методика Г. Н. Кудиной «Интерпретация эпического текста» использовалась нами для определения общего уровня понимания младшими школьниками литературного произведения и понимания образа героя-сверстника с точки зрения логики его действия в контексте описываемых в произведении событий.

В методике использован рассказ В. И. Белова «Старый да мальй» [2]. Он удобен, так как не входит в школьную программу, внешний сюжет незамысловат, сюжет интересен и вполне понятен младшим школьни-

кам. Кроме того, рассказ невелик по объему, что очень важно для процедуры эксперимента.

Вместе с тем рассказ представляет собой глубокое художественное произведение, в котором за внешне простыми житейскими событиями встает сложный мир взаимоотношений взрослого и ребенка, окутанный симпатиями автора.

Диагностическая беседа проводится на основе вопросов, разделенных на два блока: первый определяет, как ребенок самостоятельно понимает прочитанное, а второй фактически направляет его внимание на основные места рассказа и регулирует процесс вычитывания.

С учетом целей и задач нашего исследования нами были добавлены вопросы, акцентирующие внимание читателя на герое-ребенке:

- Почему у Мишки на глазах появились слезы?
- Почему Мишка все-таки не заплакал?
- Меняется ли настроение Мишки в эпизоде «на рыбалке»?

Изначально методика создавалась для процедуры индивидуального обследования испытуемых, что необходимо при всесторонней оценке читательской деятельности конкретного ребенка. Поскольку задачами нашего исследования было определение общего уровня понимания литературного произведения и понимания образа героя-сверстника

в классе, мы сочли допустимой групповую форму проведения эксперимента в виде самостоятельных письменных ответов на вопросы.

Полученные результаты оценивались по системе диагностических показателей, выделенных Г.Н. Кудиной путем качественного анализа ответов испытуемых и сравнения их с «идеальной моделью» понимания текста. Были выделены четыре уровня понимания произведения (крайне низкий, низкий, средний, высокий). Данные представлены в табл. 1.

Из таблицы 1 видно, что за полтора месяца произошло явное, пусть и небольшое, развитие понимания детьми содержания эпического произведения. В результате небольшой серии развивающих занятий заметно изменился общий уровень понимания литературных произведений в экспериментальной группе. При этом развитие учащихся экспериментальной группы оказалось значительно выше, чем в контрольной (на уровне  $p < 0,05$  по непараметрическому критерию  $\chi^2$ ). Таким образом, это подтверждает эффективность выбранных содержания и формы проведенных занятий с младшими школьниками.

Вместе с тем, в контрольной группе также произошло небольшое развитие понимания эпических произведений. Возможно, что чтение литературных произведений с описанием нравственных конфликтов между детьми повлияло на развитие этих детей.

Таблица 1

**Динамика общего уровня понимания эпического литературного произведения у испытуемых обеих групп**

Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	результаты входящей диагностики		результаты итоговой диагностики		результаты входящей диагностики		результаты итоговой диагностики	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Крайне низкий	13	54	7	29	5	19	5	19
Низкий	10	42	16	67	16	59	9	33
Средний	1	4	1	4	6	22	11	40
Высокий	0	0	0	0	0	0	2	7

**А2. Понимание логики действия героя.** Наличие понимания по данному показателю фиксировалось в случае присутствия в ответах ребенка адекватного воспроизведения логики поступков героя-ребенка хотя бы в одном из эпизодов и одновременном отсутствии грубого нарушения фактологии рассказа (например, определение рассказа как сказки про медведей или про Мишкин сон и т. д.). Примеры адекватного и неадекватного понимания приведены в табл. 2.

Результаты обработки ответов детей показывают, что за полтора месяца произошло увеличение доли детей, которые стали понимать логику действий и поступков героя-сверстника (табл. 3).

В экспериментальной группе эта динамика развития оказалась по общему числу адекватного понимания выше, чем в контрольной. Это различие со статистической точки зрения (по непараметрическому критерию  $\chi^2$ ) приближается к значимому, но все же не дотягивает до уровня значимости  $p < 0,05$ . Поэтому можем говорить только об общей позитивной тенденции в развитии понимания логики действий героя-сверстника.

Можно предполагать, что чтение литературных произведений с описанием взаимодействий между детьми само по себе может влиять на понимание юными читателями логики действий героев-сверстников.

Таблица 2

**Примеры адекватного и неадекватного понимания логики действий героя-сверстника**

Адекватное понимание	Неадекватное понимание
<i>Вопрос:</i> «Почему у Мишки на глазах появились слезы?»	
«Мишка хвастливо ( <i>Пояснения ребенка</i> – как будто ему все ничем) кидал кепку. А потом понял, что за дырки-то накажут».	«Кепка разорвалась» или «Кепочку-то жалко!»
<i>Вопрос:</i> «Почему Мишка все-таки не заплакал?»	
«Мишка не заплакал, потому что все-таки сдержался, как настоящий мужчина. И дома терпел»	«Потому что у старика тоже разорвалась кепка».
<i>Вопросы:</i> «Меняется ли настроение Мишки в эпизоде «на рыбалке?» и «Почему ты так думаешь?»	
«Да. Потому что ему повезло наловить много рыбы, и он забыл про порванную кепку»	«Нет. Потому что автор не писал, что Миша грустный или веселый»

Таблица 3

**Число испытуемых, продемонстрировавших понимание логики действий героя-сверстника эпического литературного произведения**

Контрольная группа				Экспериментальная группа			
результаты входящей диагностики		результаты итоговой диагностики		результаты входящей диагностики		результаты итоговой диагностики	
Всего из 25 испытуемых	В % от общего числа испытуемых	Всего из 25 испытуемых	В % от общего числа испытуемых	Всего из 29 испытуемых	В % от общего числа испытуемых	Всего из 29 испытуемых	В % от общего числа испытуемых
2	8	5	21	4	15	10	37

**Б. Данные по методике исследования  
гендерных представлений младших  
школьников (В. В. Барабанова,  
В. А. Гуружапов, М. А. Шергина)**

Методика исследования гендерных представлений младших школьников представляет собой специально разработанный для данного исследования опросник открытого типа для индивидуальной беседы по картинке (рисунок). На картинке изображена игровая комната с явным беспорядком. Создается впечатление, будто в этой комнате только что играли дети, а потом вышли: разбросаны или находятся в порядке игрушки как для девочек, так и для мальчиков.

Предварительная апробация процедуры методики показала, что ребенок в состоянии соотнести предложенную ситуацию с типичным или социально желательным поведением воображаемых персонажей данного сюжета и

оценить ее, опираясь на собственные гендерные представления.

При проведении методики испытуемому предлагается несколько воображаемых ситуаций-вопросов, связанных с этой картинкой:

1) Представь себе, что ты сейчас смог(ла) бы оказаться в этой комнате. Что бы ты стал(а) делать?

2) Опиши, пожалуйста, кратко:

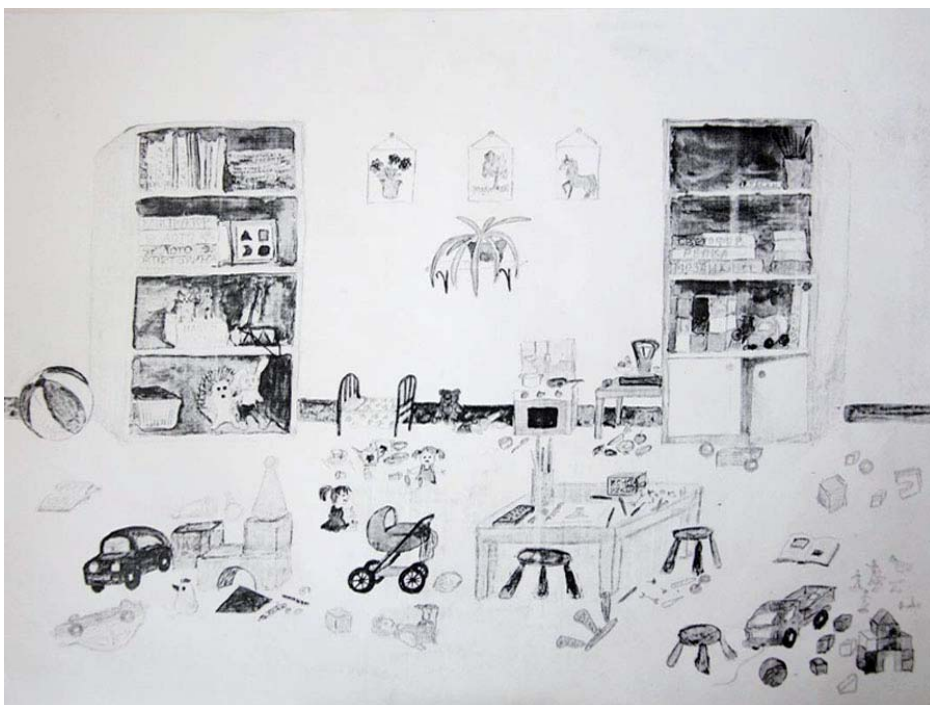
а) что сделали бы большинство мальчиков, вернувшись в комнату?

б) что сделали бы большинство девочек, вернувшись в комнату?

с) что сделал бы хороший мальчик, войдя в эту комнату?

д) что сделала бы хорошая девочка, войдя в эту комнату?

3) Кто лучше справился бы с уборкой игрушек: хороший мальчик или хорошая девочка? Почему ты так думаешь?



*Рисунок. Детская комната (стимульный материал к методике исследования гендерных представлений)*



Обработка данных беседы предполагает контент-анализ ответов испытуемых на вопросы и определение характера отраженных в них гендерных представлений: *стереотипного* или *гибкого* (андрогинии).

Как «стереотипные» оцениваются ответы следующего содержания: девочки станут убирать игрушки, так как они более аккуратные, склонные к порядку, «как мамы», которые всегда поддерживают дома чистоту, порядок, заботятся обо всех, а мальчики продолжат игру, поскольку для них порядок не является большой ценностью, они всегда активны, подвижны, для них интереснее играть, что-то делать – сначала одно, потом другое и т. д., «как папы», которые «всегда работают», «заняты» или «отдыхают», «за порядком в доме, как правило, не следят».

Как «гибкие» (или андрогинные) оцениваются ответы, отражающие мнение, что как среди мальчиков, так и среди девочек есть и те, кто захочет поиграть, и те, кто решит навести порядок. «Хороший мальчик» и «хорошая девочка» одинаково хорошо справятся с уборкой игрушек, так как они «оба хорошие» (а значит, аккуратные, трудолюбивые, любят порядок и т. д.).

Результаты обследования испытуемых представлены в табл. 4.

Приведенные данные показывают существенное увеличение «гибких» гендерных представлений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (значимость различий на уровне  $p < 0,05$  по непараметрическому критерию  $\chi^2$ ). Значит, дискуссии положительно повлияли на формирование «гибких» гендерных представлений. Вместе с тем, в контрольной группе также замечено неболь-

шое увеличение таких представлений. Это говорит о том, что чтение рассказов, героями которых являются одновременно как мальчики, так и девочки, способствует формированию гибких гендерных представлений.

### Выводы

Проведенное исследование носит поисковый характер. На основе шести занятий, конечно, нельзя добиться коренного перелома в эстетическом развитии детей. Вместе с тем, оно позволяет предполагать, что в учебный процесс начальной школы по многим программам литературного чтения можно включать дискуссии о содержании эпических детских литературных произведений. Детям это нравится, и они с энтузиазмом обсуждают логику действий и нравственных оснований действий героев-сверстников. Желательно, чтобы эти произведения помимо художественных достоинств содержали нравственный конфликт героев детей – мальчиков и девочек. В основу дискуссий могут быть положены разработки курса «Литературное чтение» Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской [8]. Роль педагога должна заключаться в поддержке интереса к дискуссии, предоставлении возможности высказаться каждому желающему участнику дискуссии и организации последующего обсуждения его мнения, прежде всего, относительно позиции героя в контексте общего замысла произведения. Наряду с решением задач эстетического развития такие занятия эффективны для достижения ряда образовательных результатов, отвечающих современным требованиям ФГОС НОО: повышают уровень гендерной толерантности учащихся и развивают понимание позиции другого человека.

Таблица 4

Число испытуемых, имеющих гендерные представления гибкого характера

Контрольная группа				Экспериментальная группа			
результаты входящей диагностики		результаты итоговой диагностики		результаты входящей диагностики		результаты итоговой диагностики	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
6	25	10	42	0	0	14	52

В организованной таким образом дискуссии о содержании детских эпических литературных произведений возможно добиваться более глубокого понимания образа литературного героя-сверстника, а на этой основе и общего замысла произведения. Для этого до-

статочно наличия среднего уровня интеллектуального, речевого и художественного развития, так как литература обращается все-таки к общим основам опыта детей и возможностям юного читателя осмысливать жизнь и свое место в ней.

### **Литература**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Белов В.И. Старый да малый. М., 1989.
3. Гуружапов В.А. Некоторые особенности актуализации смыслопорождающих систем понимания искусства детьми // Психологическая наука и образование. 2001. № 3.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. Кишинев, 1974.
6. Клецина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. СПб., 2004.
7. Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности у младших школьников. М., 1996.
8. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 3 класс. М., 1997.
9. Кудина Г.Н. Опыт качественного анализа возрастных и индивидуальных особенностей развития читателей-школьников. Сообщение 1. По-  
нимание литературы младшими школьниками // Психологическая наука и образование. 2004. № 1.
10. Мелик-Пашаев А.А. и Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. М., 2005.
11. Морозова Н.Г. О понимании текста. Известия АПН РСФСР. 1949. Вып. 7.
12. Осеева В.А. Собрание сочинений: В 4-х т. Т. 2. М., 1985.
13. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 3 класс. М., 2005.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. М., 2009. Электронная версия: <http://минобрнауки.рф>
15. Maccoby E.E., Jacklin C.N. The psychology of sex differences. Stanford, CA, 1974.

## **Developing of peer hero image understanding in younger schoolchildren during the analysis of works of children's fiction**

**V. A. Guruzhapov,**

*Doctor of Psychology, Head of Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, State Budget Educational Institution of Higher Professional Education Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*

**M. A. Shergina,**

*Master Student, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, State Budget Educational Institution of Higher Professional Education Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*

We present the results of a study of peer hero understanding in younger schoolchildren in epics children's fiction, and the possibility of forming this understanding in the analysis of literary works. We describe a model of classroom discussion with third grade students concerning logic and moral foundations of the peer character's actions in the context of general concept of this literary work. It is shown that the developed special tasks are available to younger students, and they like to participate in organized discussions. We found that such exercises help to develop an understanding of the literature work content and of the peer hero literary image, and raise the level of gender tolerance in students while assessing the moral acts of the characters of the opposite sex.

**Keywords:** younger schoolchildren, discussion about the content of children's epic fiction, peer hero image understanding, flexible and rigid gender representation.

### References

1. *Bahtin M.M.* Jestetika slovesnogo tvorcestva. M., 1986.
2. *Belov V.I.* Staryj da malyj. M., 1989.
3. *Guruzhapov V.A.* Nekotorye osobennosti aktualizacii smysloporozhdajushhh sistem ponimaniya iskusstva det'mi // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2001. № 3.
4. *Davydov V.V.* Teorija razvivajushhego obucheniya. M., 1996.
5. *Zhabickaja L.G.* Vosprijatie hudozhestvennoj literatury i lichnost'. Kishinev, 1974.
6. *Klecina I.S.* Psihologija gendernyh otnoshenij. Teorija i praktika. SPb., 2004.
7. *Kudina G.N.* Diagnostika chitateľ'skoj dejatel'nosti u mladshih shkol'nikov. M., 1996.
8. *Kudina G.N., Novljanskaja Z.N.* Literatura kak predmet jesteticheskogo cikla: Metodicheskoe posobie. 3 klass. M., 1997.
9. *Kudina G.N.* Opyt kachestvennogo analiza vozrastnyh i individual'nyh osobennostej razvitija chitateľ-shkol'nikov. Soobshhenie 1. Ponimanie literatury mladshimi shkol'nikami // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2004. № 1.
10. *Melik-Pashaev A.A. i Novljanskaja Z.N., Adaskina A.A., Kudina G.N., Chubuk N.F.* Psihologicheskie osnovy hudozhestvennogo razvitija. M., 2005.
11. *Morozova N.G.* O ponimanii teksta. Izvestija APN RSFSR. 1949. Vyp. 7.
11. *Oseeva V.A.* Sbranie sochinenij: V 4-h t. T. 2. M., 1985.
13. *Polujanov Ju.A.* Izobrazitel'noe iskusstvo i hudozhestvennyj trud. 3 klass. M., 2005.
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktjabrja 2009 g. M., 2009. Jelektronnaja versija: <http://minobrnauki.rf>
15. *Maccoby E.E., Jacklin C.N.* The psychology of sex differences. Stanford, CA, 1974.