

СЕКЦИЯ 2. ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

НЕСТАНДАРТНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

*Александрова А.Н., студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – ст. преподаватель Жданова Л.У.
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Предлагаемые выпускникам учебных заведений современные профессии все более требуют интеллектуальности. На международном рынке труда информационные технологии, предъявляющие высокие требования к интеллекту работников, занимают главное положение. Развитие логического мышления, способность к анализу и синтезу в процессе подготовки детей к жизни в современном информационном обществе необходимы для подготовки их к жизни.

Содержание современного обучения требует от педагога разработки новой методики, обеспечивающей более быстрые темпы восприятия, выработку умения самостоятельно пополнять и приобретать новые знания, критически осмысливать их.

Проблемами мышления детей младшего школьного возраста занимались многие зарубежные (Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Р. Гайсон, Ф. Тайсон и др.) и отечественные (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, Б. М. Величковский, Г. Г. Вучетич, З. М. Истомина, Г. С. Овчинников и др.) исследователи.

Проблема состоит в том, что учащимся уже в 1-м классе для полноценного усвоения материала требуются навыки логического анализа. Однако исследования показывают, что даже во 2-м классе лишь незначительный процент учащихся владеет приемами сравнения, подведения под понятие, выведения следствий и т.п. Учителя начальной школы в первую очередь зачастую используют упражнения тренировочного типа, основанные на подражании, не требующие мышления. В этих условиях недостаточно развиваются такие качества мышления как глубина, критичность, гибкость. Именно это и указывает на актуальность проблемы [1].

Одно из важнейших средств обучения, являются нестандартные методы обучения, которые способствуют формированию у учащихся повышенного интереса к учению, помогают формировать навыки учебной деятельности, оказывают эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему у них формируются более прочные, глубокие знания. Особенности нестандартных методов заключаются в стремлении учителей разнообразить жизнь школьника: вызвать интерес к познавательному общению, к уроку, к школе; удовлетворить потребность ребенка в развитии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер. Проведение таких уроков свидетельствует о попытке учителей отказаться от шаблонных методов в построении методической структуры занятия. В этом заключается положительная сторона метода нестандартного обучения. Но из таких уроков невозможно построить весь учебный процесс: по самой своей сути они хороши как разрядка, как праздник для учащихся. Им необходимо найти место в работе каждого учителя, так как они обогащают его опыт в разнообразном построении методической структуры урока.

Исходя из выше изложенного, была выбрана данная тема исследования, целью которой является выявление эффективности нестандартных методов обучения в развитии логического мышления.

Мышление является основной формой человеческого познания. В Российской педагогической энциклопедии дается такое определение мышления: «Процесс познавательной активности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» [2].

Психическое развитие ребёнка к началу младшего школьного возраста достигает достаточно высокого уровня: восприятие, память, мышление, воображение и речь получили достаточное развитие.

Различные познавательные процессы, обеспечивающие многообразные виды деятельности ребёнка, представляют сложную систему, которые не остаются неизменным на протяжении детства: какой-либо один из процессов приобретает определяющее значение для общего психического развития.

В отечественной психологии главное внимание было уделено исследованиям закономерностей мыслительной деятельности. Особенно это касается теорий мышления Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева [3].

Психологические исследования показывают, что в этот период именно мышление в большей степени влияет на развитие всех психических процессов.

Различают три основных вида мышления: предметно-действенное (наглядно-действенное); наглядно-образное; абстрактное (словесно-логическое).

Предметно-действенное мышление – мышление, связанное с практическими, непосредственными действиями с предметом; наглядно-образное мышление – мышление, которое опирается на восприятие или представление (характерно для детей раннего возраста).

Наглядно-образное мышление даёт возможность решать задачи в непосредственно данном, наглядном поле. Дальнейший путь развития мышления заключается в переходе к словесно-логическому мышлению – это мышление понятиями, лишёнными непосредственной наглядности, присущей восприятию и представлению.

Словесно-логическое, понятийное мышление формируется постепенно на протяжении младшего школьного возраста [4].

Наглядно-образное мышление в начале школьного обучения является доминирующим, поэтому, если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объём такого рода занятий сокращается.

Младшие школьники в результате обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, учатся управлять своим мышлением; у детей формируется осознанное критическое мышление; в процессе решения учебных задач у них развиваются такие операции логического мышления, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация [1].

Анализ как мыслительное действие предполагает разложение целого на части, выделение путём сравнения общего и частного, различения существенного и не существенного в предметах и явлениях.

Овладением анализом начинается с умения ребёнка выделять в предметах и явлениях различные свойства и признаки. Как известно, любой предмет можно рассматривать с разных точек зрения. В зависимости от этого на первый план выступают та или иная черта, свойства предмета. Умение выделять свойства даётся младшим школьникам с большим трудом, т.к. конкретное мышление ребёнка должно проделывать сложную работу абстрагирования свойства от предмета. Как правило, из бесконечного множества свойств какого-либо предмета первоклассники могут выделить всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различными аспектами действительности такая способность, безусловно, совершенствуется. Однако это не исключает необходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять множество свойств [2].

Параллельно с овладением приёмом выделения свойств путём сравнения различных предметов (явлений) необходимо выводить понятие общих и отличительных (частных), существенных и несущественных признаков, при этом используются такие операции мышления как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Неумение выделять общее и существенное может серьёзно затруднить процесс обучения. В этом случае использование типичного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделения корня в родственных словах, краткий (выделение только главного) пересказ текста, деление его на части, выбор заглавия для отрывка и т.п. Умение выделять существенное способствует формированию другого умения – отвлекаться от несущественных деталей. Это действие даётся младшим школьникам с не меньшим трудом, чем выделение существенного.

В процессе обучения задания приобретают более сложный характер: в результате выделения отличительных и общих признаков уже нескольких предметов, дети пытаются разбить их на группы. Здесь необходима такая операция мышления как классификация. В начальной школе необходимость классифицировать используется на большинстве уроков, как при введении нового понятия, так и на этапе закрепления.

В процессе классификации дети осуществляют анализ предложенной ситуации, выделяют в ней наиболее существенные компоненты, используя операции анализа и синтеза, и производит обобщение по каждой группе предметов, входящих в класс. В результате этого происходит классификация предметов по существенному признаку.

Как видно из вышеизложенных фактов все операции логического мышления тесно взаимосвязаны и их полноценное формирование возможно только в комплексе. Только взаимообусловленное их развитие способствует развитию логического мышления в целом [2].

Каждый акт мышления представляет собой процесс решения какой-либо задачи, возникающей в ходе познания или практической деятельности. Результатом этого процесса может быть понятие - форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов [1].

Существенно, что отечественные и зарубежные педагоги и психологи единодушны в том, что для формирования правильных понятий учащихся надо специально обучать приемам и способам умственной деятельности.

Объективное ускорение научно-технического и социального прогресса, кризисные экономические, экологические, демографические, политические и другие явления, возникшие в современном мире, неизбежно отражаются в системе образования в противоречиях и трудностях формирования молодого поколения. В этих условиях традиционные педагогические средства воспитания, содержания и организации учебно-воспитательного процесса все чаще дают сбои, не срабатывают. Человек как объект и субъект педагогического действия в новых социально-экономических и экологических, региональных и глобальных условиях существования человечества меняется быстрее чем мы это пытаемся осмыслить в педагогике, в содержании и процессе воспитания и образования [4]. Из-за этого несоответствия темпов и характера социальных и педагогических процессов возникают кризисные явления в педагогике и школе. Традиционно существующие методы не учитывают индивидуальные и биопсихологические особенности каждого воспитанника [2]. Традиционные методы основываются на учебниках, которые мало приспособлены к индивидуализации и дифференциации

обучения и воспитания, не развивают творческую активность, логическое мышление учащихся. Ребенок не уверен в своих знаниях, решениях, развивается комплекс собственной неполноценности.

И недостатки традиционного метода в преподавании заставляют использовать нестандартные методы обучения.

Нестандартные методы обучения порождают нестандартные уроки. От традиционного урока нестандартные уроки отличаются сочетанием используемых средств и методов. Обычно такие уроки начинаются с определения места, т.е. учитель определяет последовательность изучения содержания учебного материала, выясняет, из каких других учебных предметов будут использоваться знания на уроках, детализируются методы обучения, дозы и характер домашних заданий, а затем только разрабатывает план урока.

Одной из форм нестандартных уроков являются уроки-игры, которые включают в учебно-познавательный вид деятельности весь класс. В ходе игровой деятельности меняется эмоционально-духовное состояние всего класса, дети становятся более раскованными, уверенными в своих силах, появляется стремление к состязательности, достижению первенства. При выборе методов обучения и формы организации надо обязательно учитывать возраст и уровень знаний, темп работы учащихся. Включая в уроки игровые моменты, можно заинтересовать предметом даже самых пассивных, равнодушных учеников. В ходе познавательных игр у обучаемого возникает заинтересованность в действии, где ученик выступает активным преобразователем действительности, что приводит к совершенствованию личности [5].

Применяемые в младшей школе методы и формы обучения должны учитывать особенности психического, физического и умственного развития школьников 1-4-х классов.

На уроках в начальной школе в условиях обычной классно-урочной системы учителями успешно используются следующие нестандартные методы обучения, позволяющие эффективно построить учебный процесс с учетом специфических особенностей личности школьника: эвристический метод, проектный метод, проблемный метод, игровые методы обучения.

Эвристический метод, применяемый для выработки логического и алгоритмического мышления, очень похож на игровой метод с той громадной разницей, что инициатива хода урока находится полностью в руках учителя. Ученики являются «пассивными игроками».

Цель эвристического метода – создание личного образовательного продукта (алгоритм, сказка, программа и т.п.). Этап мотивации своей целью имеет вовлечение всех учеников в обсуждение знакомых алгоритмов или действий знакомых исполнителей. На втором этапе ставится задача: ученикам предлагается выбрать исполнителей, которые смогли бы решить поставленную задачу. Третий (главный) этап заключается в том, что ученики должны создать (с помощью учителя) свой личный образовательный продукт, как правило, алгоритм решения поставленной задачи [2]. Четвертый этап состоит в демонстрации ученической продукции на уроке или на специальных творческих защитах. На этапе рефлексии ученики оценивают свою деятельность и результат работы.

Также одним из нестандартных методов обучения является деятельностный подход к обучению и, в частности, так называемый метод проектов, который может с успехом использоваться как на пропедевтическом этапе обучения, так и в старших звеньях средней школы.

Проектом может быть и курс изучения определенной темы, и логическая игра, и многое другое. В простейшем случае в качестве «сюжетов» для изучения привлекаются задачи проектирования рисунков животных, строений, симметричных узоров и т.п.

Проблемный метод обучения – такая форма, в которой процесс познания учащихся приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемного обучения обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучаемых. Основная задача педагога – не столько передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с учителем учащиеся «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности отдельной науки.

Основной дидактический прием «включения» мышления учащихся при проблемном обучении – создание проблемной ситуации, имеющей форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершающейся вопросом (вопросами), который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие [6].

Логические и познавательные задачи должны быть доступны по своей трудности для учащихся, они должны учитывать возможности обучаемых, лежать в русле изучаемого предмета и быть значимы для усвоения нового материала.

Игровое обучение – это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности.

К важнейшим свойствам игры относят тот факт, что в игре и дети и взрослые действуют так, как действовали бы в самых экстремальных ситуациях, на пределе сил преодоления трудности. Причем столь высокий уровень активности достигается ими почти всегда добровольно, без принуждения.

Высокая активность, эмоциональная окрашенность игры порождает и высокую степень открытости участников. Человек приоткрывается, отбрасывает в игре психологическую защиту, теряет настороженность,

становится самим собой. Это может объясняться тем, что участник игры решает игровые задачи, увлечен ими и поэтому не готов к противодействию с другой стороны.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить целенаправленную работу по обучению детей основным приемам мыслительных действий.

Литература

1. Акимова М.К. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников. – Обнинск, 2003.
2. Асеев В.Г. Возрастная психология: Учебное пособие. – Иркутск, 1999.
3. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 2001.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М., 2004.
5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

СЕТЕВАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА КАК БИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ

*Анохин А.М., к.п.н., доцент кафедры психолого-педагогического образования
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак*

Современный мир предлагает осуществлять аналитическую деятельность с большим количеством связей и других упорядоченных (самоупорядоченных) структур. Эту задачу во многом позволяет решать сетевая организация реальности. Сети принято разделять на технологические (Интернет, отдельные технологические схемы производства), биологические (функциональные сети мозга, сети белковых взаимодействий, метаболические сети), социальные сети (образование, бизнес, сети знакомств, форумное общение) и когнитивные сети (структурные свойства языка, тексты литературных произведений и тексты, связанные с религиозным сознанием (включая мифы), организация музыкальных произведений и живописи).

При этом технологические и биологические сети отличаются от социальных сетей характером корреляции узлов, который получил название ассортативность. Показатель ассортативности описывается коэффициентом Пирсона. Если узлы (хабы) с большим числом связей связаны друг с другом, то $r \approx 1$. Если узлы с большим числом связей связаны с узлами с небольшим числом связей, то $r \approx -1$. Для технологических и биологических сетей свойственна отрицательная ассортативность [М.Е.Н. Newman, 2003], в социальных сетях имеет место положительная ассортативность, что является следствием фундаментального свойства социальных систем: потребностью человека образовывать связи и общаться с другими похожими на него людьми [Вак Р., 1997].

Рассмотрение возможностей сетей первого и второго типа проводится на основе когнитивного анализа процессов и результатов, размещенных в их структурах. Исторически данный анализ осуществлялся через рассмотрение сопутствующего текста и развивался следующими методами: дискурс-анализ, нарратив, контент-анализ, когнитивное картирование и т.п. На теоретическом уровне осмысления лингвистической компоненты в процессе коммуникации проводился в работах Хабермаса, Серля и т.п. Сегодня данные аспекты проблемы сетевого взаимодействия исследуются при помощи когнитивного инструментария компьютерной лингвистики, позволяющие моделировать коммуникационные процессы и оценить, в том числе, объёмность сетей через гипертекстовые технологии. Для задач анализа и обработки данных существует ряд прикладных программ, например: Hamlet, Text Analyst, Content PRO, PUTHIA. Возможности представления во времени гуманитарных систем средствами когнитивной графики, используя узлы-события встроены в когнитивные модели математико-лингвистической теории (грамматика Хомского и диаграммы Фейнмана). Взаимное влияние различных направлений математики: методы оптимизации, теория игр и статистических решений, теория систем, кибернетика, дискретная математика, комбинаторика, имитационное моделирование позволяет осуществить их включение в концепцию нейросетевого моделирования со статистическими методами моделирования.

Закономерно, что значительный пласт количественных методов анализа развивался в технических, достаточно закрытых, дисциплинах, таких как нечеткая логика и искусственный интеллект, нейросетевое моделирование, лингвистическое обеспечение систем автоматизированного проектирования и программирования и т.п. Связано это с меньшим количеством связей по сравнению с социальными сетями. Основываясь на принципе дискретности при рассмотрении социальных процессов возможен системный анализ разнородных моделей. В разнородных технологических (биологических) и социальных структурах можно выделить один и тот же объект – лингвистическое сопровождение жизнедеятельности человека. Вполне логичным представляется совмещение этих подходов как на теоретическом, методологическом, так и прикладном уровне. Нейронные сети как биологическая модель функционирования при рассмотрении социальных объектов сегодня занимают определённый объём в исследованиях (моделирование нейронной сети на основе форумного общения, моде-

лирование скрытой рекламы в блогах). Нейронные сети выступают адекватным инструментом в моделировании когнитивных процессов.

Понятие «когнитивные сети» было предложено для сетевой структуры естественного языка [Gleiser P.M., 2007] Эти сети полностью или частично хранятся в памяти людей, более того, именно такого рода сети, отражающие связи слов, музыкальных звуков и т.п. участвуют в формировании той области сознания человека, которая отличает его от животных. Предварительные исследования показывают, что когнитивные сети являются безмасштабными, однако, другие их свойства, в том числе показатель их ассортативности, во многих случаях не вычислялись.

Р.Феррер-и-Канчо и Р.Соле (2010) первыми построили сетевые структуры современного разговорного и письменного английского языка, содержащего примерно 470 000 слов в качестве узлов сети, используя несколько правил соединения узлов. Например, два слова (узла) связаны, если они встречаются в одном из предложений какого-либо текста. Кластерный анализ и статистическое распределение показывают вероятность (закономерность) совместного осмысленного появления слов в предложениях. Чем меньше межузловое расстояние, тем более узнаваем текст, что выступает отличительным признаком эффективности передачи информации, которое отсутствует при болезни Альцгеймера, когда этот путь имеет существенно большую длину. Этот принцип используется при адаптации технических устройств к окружающей технологической среде и в понимании когнитивных функций мозга человека. Последнее, относящееся к биологическим сетям, активно используется в медико-психолого-педагогической коррекции в системе специального, коррекционного и инклюзивного образования.

Повторяемые когнитивные образы учитываются в музыке, художественных произведениях и научных текстах, в которых зачастую воспроизводятся узлы (смыслы) античности (или ещё более ранних наскальных рисунков или канонических религиозных текстов), без соответствующих своему времени связей, задающих контекст, но «вписанных» в современный текст любой природы как свой. Образы, задаваемые данными смыслами, формируют нас в той же мере, что и современные тексты. Можно говорить о том, что когнитивный стиль имеет в зависимости от задач либо положительную, либо отрицательную ассортативность и может быть отнесён, а соответственно сопоставим с двумя сетевыми структурами: биологической и социальной. Образование и бизнес, опирающиеся на когнитивную сетевую структуру имеют возможность использовать потенциал, выработанный в биологических сетевых системах (и соответственно в моделях как созданных прототипах реальности) и наоборот, биологические связи могут искусственно увеличивать своё ветвление, а соответственно, улучшать своё качество, благодаря образовательным и бизнес программам, связанным с искусством.

Образование и бизнес структуры могут иметь как линейное, так и сетевое организационное оформление. Выделяются следующие основные типы организационных структур: линейно-функциональная, дивизиональная, проектная, матричная, сетевая.

Рассматривая последние типы отметим, что матричная структура отражает в организационном построении два направления руководства: 1) вертикальное направление – управление функциональными и линейными структурными подразделениями компании, 2) горизонтальное – управление отдельными проектами, программами, продуктами, для реализации которых привлекаются ресурсы функциональных, линейных подразделений компании. Соответственно в матричной структуре сотрудник подчиняется одновременно двум руководителям, обладающим равными правами. Возникает система двойного подчинения, базирующаяся на сочетании двух принципов, – функционального и проектного (продуктового).

Сетевая структура объединяет поставщиков ресурсов и производителей продукции/услуг на контрактной основе в интересах реализации конкретного проекта, где в качестве посредника выступает небольшая головная организация. После завершения проекта участники проекта разъединяются, чтобы стать элементами новой ценностной структуры сети в рамках следующего предпринимательского проекта. Координация компаний, объединённых в сеть, осуществляется рыночными механизмами (аутсорсинг, тендерный механизм, аутстаффинг) и ситуационными функциональными узлами, выполняющими в разный момент времени разные роли – роли ресурсного центра, информационного, координационного или распределительного центра вместо командно-административных методов.

Логика сети предполагает создание рыночной экономики внутри компании, где подразделения продают и покупают товары/услуги друг у друга по ценам открытого рынка, оставляя значимый ресурс внутри сети; в них максимально разделены ответственность и риски. Это позволяет иметь высокую адаптивность компаний к изменяющимся условиям рынка, быструю реакцию на изменение конъюнктуры. Концентрация деятельности компании на приоритетных областях специализации, на уникальных процессах и высокотехнологичных процессах приводит к существенному сокращению издержек и повышению доходов. Сеть исключает дублирование использования квалифицированной силы; привлечение к совместной деятельности в рамках сети самых лучших партнёров, нацеленных на достижение определённых, точно измеренных результатов уменьшает использование второсортных исполнителей.

Существующие проблемы сетевой организации, связанные с предпочтением специализации, концентрации на ключевых компетенциях, вступающих в противоречие с современными тенденциями развития, говорящих о необходимости ориентации на многоплановую квалификацию общего профиля, выступают сдерживающим фактором полномасштабного перехода на сетевые формы. При сетевых структурах возникает чрез-

мерная зависимость результатов от кадрового состава, возрастают риски, связанные с текучестью кадров; практически отсутствует материальная и социальная поддержка участников сети вследствие отказа от классических долгосрочных договорных форм и обычных трудовых отношений; существует опасность чрезмерного усложнения, вытекающая, в частности, из разнородности участников компании, неясности в отношении членства в ней, открытости сетей, динамики самоорганизации, неопределённости в планировании для членов сети. Социальные взаимодействия в образовании и в бизнесе формируют сеть с положительной ассортативностью. Однако эту сеть также следует отнести к когнитивным сетям, поскольку ее структура (или ее отдельные фрагменты) хранится в памяти многих людей, которые готовы их воспроизводить и воспроизводят в заданных условиях. Выступая для большинства людей «узнаваемыми» отдельные компоненты образования и бизнеса переходят из области сознания в бессознательный план, что позволяет считать образование и бизнес структурами с наиболее развитой манипулятивной системой.

Тем не менее, сетевая структура является новейшей формой организации, основывается на современных возможностях коммуникаций, программного обеспечения. Она во многом связана с распределением нагрузки на все явление, снимает необходимость быть везде одновременно, во всех узлах иметь ресурс и т.д. При необходимости это распределение осуществляется достаточно быстро, а при эффективном логистическом построении сети имеет значительные преимущества в управлении и себестоимости. Можно предположить, что подобно безмасштабным функциональным сетям мозга, поддерживающим моторную кору в критическом состоянии [Eguíluz V. M., Chialvo D. R., Cecchi G. A., Baliki M., and Apkarian A.V., 2005], когнитивная сеть поддерживает в критическом состоянии соответствующие области мозга человека и может быть использована в системе образования и бизнеса.

Можно предположить, что для повышения своего биологического успеха (например, репродуктивного) человек должен достичь как можно более высокого социального статуса в своей социальной группе (как в образовании, так и в бизнесе), а когнитивная составляющая (поэзия, литература, живопись, музыка) являются способами его повышения. Более сложно организованным выступает свойство креативности, которым обладает мозг человека. Сетевые биологические связи между правым и левым полушариями позволяют мозгу находиться в сверхкритическом состоянии при создании нового. Креативный потенциал повышается за счёт усложнения когнитивных сетей, связанных с искусством и наукой, которые поддерживают мозг в сверхкритическом состоянии.

Каждый субъект (мы рассматриваем образование и бизнес, но можно данные экстраполировать и на другие системы) является узлом соответствующей сети. Два узла такой сети связаны между собой, если соответствующие субъекты хотя бы раз одновременно появляются во взаимодействии. Увеличение числа субъектов в образовании и бизнесе ведёт к росту числа социальных групп, по мере того как объем увеличивается в размерах, коммуникативные связи становятся менее насыщенными. Чем большее количество активных субъектов, тем становится труднее отслеживать все возможные изменения в структуре социальных контактов. Обычно контролируемое число субъектов варьирует в пределах 30–40 социальных контактов человека в современном обществе. Возможно, эта величина соответствует пределам когнитивных способностей человека. Сетям свойственен закон «Феномен тесного мира». Как бы географически широко не была распределена система, какой бы мощностью континуума она не обладала, максимальное число разделений в сети будет не больше шести, т.е. любую сеть можно пройти за 6 шагов. В 1967 г. американский социолог Стенли Милграм сделал сенсационное заявление: каждого человека на Земле можно связать с любым другим цепочкой из 6 знакомых. Поэтому это свойство сетевой коммуникации получило название «6 ступеней разделения». Дело в том, что в любых других организациях в силу операционной замкнутости коммуникации обрываются на границах их упорядоченности. «Феномен тесного мира» возможен только на границах порядка и хаоса, упорядоченности и случайности. Порядка – отвечающего за устойчивость и случайности – стимулирующей развитие. Необходимо отметить, что свойством «тесного мира» обладают не все сети, а только те, в которых высока степень кластеризации и в связи с этим – малая средняя длина между узлами (кластерами). Когнитивные сети реализуют эту задачу силами своего ресурса, что значительно уменьшает бюджет исследования и увеличивает эффективность социальной реальности.

Однако как в образовании, так и в бизнес сообществе число узлов значительно превышает оптимальное значение. Выходом из данной ситуации может быть переход к модели биологической (или технологической) структуры сети, когда большое количество связей сочетается с меньшим их числом. Это возможно при дегерсонализации части субъектов, придания им обобществлённых характеристик. Например, использование единой формы сотрудниками в супермаркете, ориентиры на кластерные группы, а не конкретного потребителя в бизнесе или стандартности поведения педагога, понижение активности субъектов за счёт стандартизации, а соответственно и предъявляемых социальных связей учеником или педагогом в образовании.

Этапы построения сети могут опираться на биологическую модель: первый этап – выбор типа (архитектуры) сети; второй этап – подбор весов (обучение) сети. Задачи, решаемые на первом этапе: какие нейроны необходимо использовать (число входов, передаточные функции), каким образом их следует соединить между собой, что взять в качестве входов и выходов сети. Основопологающие принципы подбора архитектуры сети. Возможности сети с увеличением числа слоёв сети; введение обратных связей наряду с увеличением возможностей сети динамическая устойчивость сети; сложность функционирования сети.

Задачи, решаемые на втором этапе: как подобрать такие значения весов, чтобы сеть работала нужным образом. Три типа искусственных нейронов (его состав: умножители, сумматор и нелинейный преобразователь), в зависимости от функций (пороговая, знаковая (сигнатурная), сигмоидальная (логистическая), полулинейная, линейная, радиальная базисная (гауссова), полулинейная с насыщением, линейная с насыщением, гиперболический тангенс (сигмоидальная), треугольная, функция единичного скачка, логистическая), выполняемых нейронами в сети: входные нейроны, выходные нейроны, промежуточные нейроны.

В организационном плане линейные среды могут иметь только формально-системную форму, нелинейные же среды имеют возможность перехода к неформальным системно-сетевым формам организации. Нелинейные системы отличаются от линейных, прежде всего большим числом степеней свободы, что вынуждает их находиться на границе хаоса и порядка. Ведь хаос – это множество некогерентных степеней свободы, а порядок их отсутствие. В силу своей природы, нелинейные системы организационно пластичны. В силу связности сети, за счёт полноценного функционирования узлов и самих сетей, оптимизация достигается путём мобильности учащихся и педагогов, субъектов бизнеса и услуг (товаров). Слабые и проблемные (неэффективные) зоны могут при этом переформатироваться и интегрироваться своими сильными ресурсами с сильными узлами, не образуя пустот, как это происходит в наше время.

Образовательные и бизнес сети имеют возможность уменьшать затраты напряжённых бюджетов за счёт аккумуляции аутсорсинговых функций (не профильных функций) и передачи вспомогательных функций сторонним организациям. Слияние в сети образования и бизнеса приведёт к минимизации затрат, снижения уровня транзакций и появления ресурса для повышения инновационного потенциала. Имея доступ к ресурсам сети, важным становится решение задачи по его движению и за счёт этого, соответственно, увеличению.

Современные исследования по выявлению профессиональных сетей, анализ отечественной и зарубежной образовательной практики последних лет убеждает, что самым перспективным и эффективным направлением развития образования и науки в XXI веке является переход к сетевым формам взаимодействия. Модернизация профессионального образования связана с задачами перехода от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально-ориентированной экономики непрерывного индивидуализированного образования. Этим задаётся возможность перехода к профессиональным сетям (на примере научного или бизнес сообщества) и расширение общей сети субъектов. Сегодня в рамках когнитивного анализа используют возможности дополнения основной сети, другими «знаковыми фигурами» профессионального сообщества. Когнитивный анализ и когнитивные сети (обладающих потенциалом включения артефактов в общую сеть) запускают технические процедуры (с использованием технологических сетей) и этапы расширения основной социальной сети.

Практически все учебные заведения в настоящее время выступают самостоятельными игроками на рынке образовательных услуг России. Не являясь сетевыми по сути, они вступают в конкурентную борьбу стараясь закрепить за собой максимально больший социальный ресурс. Это понижает мобильность отдельных учреждений, вытеснением крупными игроками более мелких, потерей уникальности и самобытности разнообразия. Образовательная парадигма современного российского образования все больше трансформируется в контексте экономической целесообразности. Однако в бизнес-сообществе сетевые структуры (что более выражено на современном этапе) пока не выступают механизмами и средствами оптимизации бизнеса. Сетевой бизнес, вытесняя мелкий, образует в глобализированном мире унифицированную реальность, что делает его более уязвимым. Теряя самобытность сетевой бизнес не заботится о качестве, так как ключевым становится вопрос цены единицы товара. Движущей силой рынка начинают выступать не экономические законы, а в большей степени социальные (в частности политические) нормы. В полной мере это относится и к образованию, при укрупнении структур которого, унифицированиях разного рода (ЕГЭ, разного рода программы поддержки и другое), можно видеть усиление политической компоненты и увеличении его доли в управлении социальным капиталом. В случае реализации полноценной сетевой структуры образования и бизнеса с их множественной конкуренцией внутри самой сети или возврат к варианту множественных дискретных отношений мы могли бы наблюдать меньшую заинтересованность политических сил влиять на процессы в образовании и экономике, но возможную ассоциацию социальных и политических активностей в сети.

Само по себе разнообразие типов и форм оказания образовательных и бизнес услуг явление прогрессивное, но проблема в том, что в обществе не происходит общего накопления, концентрации и перетока знания и капитала, стимулирующего инновационное развитие. Основной их объём остаётся в потенциале, принося минимальные дивиденды, но и самоограничение в силу замкнутости и напряжения структур. Огромное число субъектов образования и бизнеса вынуждены в силу отсутствия полноценного сетевого взаимодействия решать собственные (отчасти одинаковые) задачи сами по себе, обеспечивая себя минимумом и ориентируясь на него.

Таким образом, когнитивный анализ сетевой структуры позволяет учитывать и оптимально развивать сложные объёмные сетевые структуры образования и бизнеса на основе биологической модели функционального взаимодействия, представляющей собой биологическую сеть с более удобным для исследования форматом.

В этом смысле за счёт когнитивных сетей возможно осуществление перехода к более простым биологическим и производственным моделям сетевого существования, а затем обратный перевод их в более сложный

социальный формат. Не случайно достаточно часто (особенно последние 20 лет) ставится вопрос о технологичности и естественно-научном (например, введение синергетической парадигмы, законов квантования и др.) понимании мира при моделировании образования и бизнеса. Эффективность сетевых организаций связана с тем, что в сетях снимается конфликт управленческих обратных отрицательной и положительной связей, свойственный до сетевым формам организации и делающих их в нестабильном мире хаотичными и непредсказуемыми. Когнитивный аспект предусматривает, что в базу данных сети заносятся и хранятся данные ото всех участников сети, документы, информация о текущих и перспективных событиях, научные тексты, программы, варианты курсов, научные и бизнес проекты, меморандумы и месседжи, реальные и потенциальные партнёры, образцы и формы документов, дискуссионный материал и экспертные оценки. Такая социальная сеть становится когнитивной по природе и предлагает новые формы коммуникации, которые будут интересные значительному числу субъектов социума.

Литература

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпритативную социологию. Пер. с нем. яз. / Под общей редакцией Н.А. Головина, В.В. Козловского. – СПб.: Алетейя, 1999. – 272 с.
2. Александров Д.А. Научные школы как социальные сети // Академические научные школы Санкт-Петербурга. – СПб.: СПбНЦ РАН, 1998. – С. 11–18.
3. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С.88–125.
4. Градосельская Г.В. Сетевые измерения в социологии. Учебное пособие. – М.: Новый учебник, 2004.
5. Данько Т.П. Системы искусственного интеллекта в разработке корпоративных маркетинговых стратегий – Код доступа: <http://www.dis.ru/market/arhiv/2000/5/12.html>
6. Евин И.А. Синергетика мозга. – М. –Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005.
7. Ежов А.А., Шумский С.А. Нейрокомпьютинг и его приложения в экономике и бизнесе / Под ред. проф. В.В. Харитоновна. (Серия «Учебники экономико-аналитического института МИФИ»). – М.: МИФИ, 1998.
8. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием // Глава 12: Средства массовой информации №1. Цели, образ действия и место в культуре средств массовой информации. Код доступа: <http://skaramurza.chat.ru/index.html>.
9. Карасик В. Язык социального статуса. – М.: Гнозис, 2002.
10. Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC'2007): Труды VII Международной конференции/ Под ред. З.К. Авдеевой, С.В. Ковриги. – М.: Институт проблем управления РАН, 2007. – 248 с.
11. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2010.
12. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук Ваклер, 2003.
13. Прохоров Ю.Е. Действительность, текст, дискурс. – М.: Флинта, Наука, 2004.
14. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. – 183 с.
15. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб.: Наука, 2000.
16. Хомский Н., Миллер Дж., Введение в формальный анализ естественных языков. – М.: URSS, 2003.
17. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. – М.: URSS, 2009.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АДАПТАЦИИ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Анохина С.А., ст.преподаватель кафедры психолого-педагогического образования
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак*

Процессы эволюционного развития связаны с биологическими основаниями адаптации, понимаемой как способность живого организма приспосабливаться к условиям окружающей среды. Без адаптации невозможно поддерживать нормальную жизнедеятельность организма в течение некоторого времени нахождения в неблагоприятной среде или ситуации без значительных нарушений самой биологической системы. Благодаря адаптации поддерживается равновесие внутренней среды организма и параметров некоторых факторов окружающей среды. Проблема адаптации имеет большое практическое значение, когда человек осваивает новые пространства, когда происходит интенсивная денатурация окружающей среды, ее загрязнения продуктами деятельности человека. В связи с урбанизацией, автоматизацией производственных процессов сейчас значительная часть населения находится в состоянии гиподинамии, мускульного голода, что приводит к ослаблению организма, негативно влияет на состояние сердечно-сосудистой системы и тому подобное. Усиленная зона комфорта выступает ограничением в развитии человека во всех аспектах, включая и биологический.

Неблагоприятные изменения в здоровье человека могут возникать значительно быстрее, когда на организм действуют вредные факторы среды (ионизирующее излучение, перегрузка, невесомость, химическое загрязнение), которые в процессе эволюции человека минимально были представлены в механизмах адаптации. Социально обусловленные элементы окружающей среды (тяжёлая, перегруженная стрессорами работа,

нерациональный режим жизнедеятельности, условия рабочей зоны, жилья, питания, материальная обеспеченность, уровень образования и культуры, социально-правовое положение), так же как и естественные факторы, влияя на движущие силы здоровья, могут повышать или снижать его уровень.

К биологическим основаниям относятся биологические ритмы – это регулярные количественные и качественные изменения жизненных процессов происходящих на всех уровнях жизни – молекулярном, клеточном, тканевом, органном, организменном, популяционном и биосферном. Изучение биоритмичных процессов способствовало учитывать биологические основания адаптации во временном контексте.

Различают внешние и внутренние биоритмы. К внутренним биоритмам относят, например, ритм дыхания, сердцебиения, пищеварения, выделения. Внешние биоритмы связанные с расположением Земли в космическом пространстве. Биоритмичность признана одним из основных свойств всех живых существ. Она выступает важнейшим механизмом регуляции функций, которая обеспечивает способность организмов к поддержке равновесия и приспособлению к изменениям окружающей среды. На протяжении времени эволюции биологической системы длился процесс приспособления к ним, производились ритмичные процессы жизнедеятельности. Изучение биологических ритмов даёт возможность человеку создавать благоприятный режим труда и отдыха.

Адаптация имеет большое значение для организма человека и всех живых существ, позволяет не только переносить значительные изменения в окружающей среде, но и активно перестраивать свои физиологические функции, поведение в соответствии с этими изменениями, в том числе опережая их за счёт прогностического формата. Такое «опережение» непосредственно связано с когнитивным опытом и выступает проблемным полем когнитивной психологии.

С другой стороны для научно-практической ориентации в психологических проблемах необходима их систематизация, которая может производиться по разным основаниям, выполняющим роль координат, но опирающихся на когнитивность человека. Выбор оснований для систематизации психологических проблем является сложной методологической задачей. Здесь и возникает вопрос о корневых основаниях классификации, связанной с источниками психологических явлений и развитием познавательной структуры человека.

В проблемном поле когнитивной психологии исследуются средства повышения адаптационных возможностей организма и человека в целом. Каждый человек должен способствовать повышению выносливости своего организма. Одним из необходимых условий для этого является своевременное и рациональное питание. Недостаток или избыток еды, нарушения соотношения питательных веществ в рационе снижают сопротивляемость организма и его способность к адаптации.

Другой, не менее важным условием нормального функционирования организма является соблюдение режима сна и активности, труда и отдыха.

Особую роль в повышении адаптационных возможностей организма играют физическая тренировка и закаливание. Регулярные физические упражнения являются самым эффективным средством повышения сопротивляемости организма болезням и неблагоприятным влияниям окружающей среды. Человек, который занимается спортом (не злоупотребляя физическими нагрузками, не переутомляет, гармонично повышая активность всех систем организма) приобретает высокий уровень выносливости. Двигательная активность положительно влияет на жизнедеятельность организма, в частности на сбалансированность метаболизма, активацию вегетативных систем (кровообращения, дыхания), формирования нервных механизмов управления процессами, развитие организма в целом. Благодаря тренированности облегчается становление адаптационных реакций организма к экстремальным условиям.

Психологические явления и проблемы выступают производными от рефлексивной деятельности человеческого сознания, направленной на самого себя. Она протекает в условиях индивидуального самоотношения и межличностных отношений людей (диадных, триадных, массовых), в которых происходит трансформация психических свойств человека в специфические психологические качества его личности, порождая психологические проблемы самоотношения и взаимодействия людей друг с другом. Данный когнитивный процесс, связанный с саморефлексивной психической деятельностью человека, совершаемой им в процессах социального поведения и предметно-практической деятельности, помогает использовать эксплицитные функции психики: коммуникативные, информационные, когнитивные, эмотивные, конативные, креативные.

Социальное поведение регулируется естественными биологическими потребностями и сталкивается с нормативами общественной организации жизни людей в сообществах, что выливается в проблемы социальной адаптации или дезадаптации личности. Когнитивная теория развития личности объединяет представления о внутренней природе интеллекта и его внешних проявлениях. В когнитивной психологии основное внимание уделяется познавательным структурам психики и упор делается на личность, личностные конструкции и в целом на логические способности. В основе когнитивного подхода лежат теории, описывающие личность с точки зрения организации познавательных структур. Именно с ними работает психолог в коррекционном плане, причем в ряде случаев речь идет не только о нарушениях собственно познавательной сферы, но и о сложностях, определяющих проблемы общения, внутренних конфликтах и т.д. Когнитивная психокоррекция ориентирована на настоящее. Этот подход директивен, активен и ориентирован на проблему клиента. Когнитивная психокоррекция вначале нацелена на снятие симптома, включая проблемное поведение и логические искажения, но ее конечной целью является устранение систематических предубеждений в мышлении клиента. Ко-

гнитивная психокоррекция рассматривает убеждения пациента как гипотезы, которые можно проверить с помощью поведенческого эксперимента [2].

В своей монографии «Когнитивная терапия и эмоциональное расстройство» (1976) А. Бек высказывает принципиально новый подход к коррекции эмоциональных нарушений, отличный от традиционных школ психоанализа и поведенческой терапии.

«Когнитивный подход к эмоциональным расстройствам изменяет взгляд человека на самого себя и свои проблемы. Клиента учат возможности увидеть в себе индивида, склонного рождать ошибочные идеи, но и способного отказаться от ошибочных идей или их исправить. Только определив или исправив ошибки мышления, клиент может создать для себя жизнь с более высоким уровнем самоосуществления. Главная идея когнитивной психокоррекции А. Бека состоит в том, что решающим фактором для выживания организма является переработка информации. В результате рождаются программы поведения. Человек выживает, получая информацию из окружающей среды, синтезируя ее и планируя действия на основе этого синтеза, т.е. вырабатывая самостоятельно программу поведения [2, с.95].

Анализируя исследования А. Бека, А.А. Осипова отмечает, что программа может быть нормальной (адекватной) или неадекватной. В случае когнитивного сдвига в переработке информации начинает формироваться аномальная программа. Например, получив определенный опыт в некоторых жизненных ситуациях, люди начинают тенденциозно интерпретировать свой опыт: человек, для которого идея возможной внезапной смерти имеет особое значение (в связи с тем, что он потерял кого-то из близких родственников), может, пережив угрожающий эпизод, начать интерпретировать нормальные телесные ощущения как сигнал наступающей смерти. У него развивается тревожное состояние, которое может перерасти в болезненно-тревожное, при этом его программа поведения активируется программой выживания. Из всего поступающего потока информации будут выбираться «сигналы опасности» и блокироваться «сигналы безопасности». И в результате на относительно незначительные стимулы клиент начинает реагировать как на сильную угрозу, отвечая эмоционально и поведенчески неадекватно [2, с.95-96].

В когнитивном функционировании человека имеются разнообразные биологические основания, которые могут создать возможность осуществлять полноценную адаптацию в различных условиях жизнедеятельности, а могут привести человека к психологическому стрессу. Учёт биологических аспектов жизни расширяет социальные возможности личности, расширяет сферу мыслительной деятельности, позволяет более полно использовать механизмы адаптации

Литература

1. Шакиров И.А. Антропологические основы образовательного процесса: монография. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2011. – 132 с.
2. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. – М.: СФЕРА, 2002. – 510 с.

ВЛИЯНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ

*Асадуллина Л.Ф., ассистент кафедры психолого-педагогического образования
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак*

В последние несколько десятилетий многократно увеличился темп научных открытий. Каждый год объем производимой человечеством информации увеличивается в среднем на 50%. Вопрос эффективной обработки и усвоения новой информации с каждым днем стоит все более остро. Человек, который не использует приемы работы с информацией, усваивает ее в ограниченном объеме, что влияет на эффективность его деятельности.

Метод интеллект-карт (Mind Map) дает возможность удовлетворить существующую потребность и раскрыть интеллектуальный потенциал человека. Интеллект-карты - это эффективный способ работы с информацией, направленный на максимальное использование логического и творческого потенциала человека при обработке информации, разработке новых проектов, генерировании идей и планировании [1, с.5].

Открытия последних лет показали, что человеческое мышление по своей природе ассоциативное, радиантное и холистичное. Наиболее приближенным к языку мозга визуальным способом отображения информации являются интеллект-карты. Интеллект-карты позволяют так оформить информацию, что мозг легко ее воспримет, ибо информация записана на «языке мозга». Именно этим объясняется эффективность применения метода интеллект-карт в учебной деятельности.

Над созданием и распространением метода интеллект-карт работали такие ученые, как М.Е. Бершадский, Б. Бьюзен, Т. Бьюзен, Х. Мюллер, Дж. Новак и другие.

Несмотря на наличие достаточно большого количества работ, до сих пор не было научного исследования для определения влияния применения метода интеллект-карт на развитие интеллектуальных способностей студентов.

Целью нашего исследования является определение влияния применения метода интеллект-карт на развитие интеллектуальных способностей студентов.

Методы исследования, используемые нами для достижения цели: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; констатирующий и формирующий эксперимент; анкетирование, тестирование, опрос, контрольный срез остаточных знаний; математико-статистический анализ данных и интерпретация полученных результатов.

Традиционные способы переработки информации задействуют в основном кортикальные способности левого полушария. Идея интеллект-карт заключается в использовании и совмещении функций левого и правого полушарий для достижения целостного и наглядного представления идеи. Холистическое мышление подразумевает стремление мозга к целостному восприятию информации.

Т. Бьюзен и Б. Бьюзен отмечают, что интеллект-карты – это графическое выражение процессов многомерного мышления и поэтому является наиболее естественным способом мышления человеческого мозга. Это мощный визуальный метод, предоставляющий универсальный ключ к раскрытию потенциала, имеющегося в мозге человека [3, с. 58].

Мы исследовали уровень интеллектуального развития студентов с помощью Теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (TSI). В контрольной и экспериментальной группах по субтестам дополнение предложения, исключение слова, аналогии, обобщение, числовые ряды, пространственное воображение, пространственное обобщение результаты находятся в пределах статистической нормы (90-110). Обе группы студентов имеют уровень интеллектуального развития по субтесту арифметические задачи ниже среднего (меньше 90), а мнемические способности в обеих группах развиты выше среднего (больше 110). Общий уровень интеллектуального развития, как в контрольной, так и в экспериментальной группах, находятся в пределах статистической нормы. Только у 4,2 % всех испытуемых уровень интеллекта выше среднего, у 6,2 % - ниже среднего, у 89,6% - средний уровень интеллектуального развития.

Эффективным способом повышения уровня интеллектуального развития студентов, по нашему мнению, является обучение студентов методу интеллект-карт, для чего мы разработали программу формирующего эксперимента, цель которого – повысить уровень интеллектуального развития студентов с применением метода интеллект-карт.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Обучить методу интеллект-карт.
2. Развивать познавательные процессы (память, мышление, внимание).
3. Научить способам применения интеллект-карт в следующих сферах:
 - образование (развитие мышления, конспектирование, написание творческих работ, подготовка к экзаменам, повторение материала, выступления, организация коллективной деятельности);
 - личностно-профессиональное становление (самоанализ, анализ и разрешение проблемных ситуаций, ведение дневника с помощью интеллект-карт, планирование, совершение выбора, мозговой штурм, презентация).

После проведенного формирующего эксперимента нами была проведена повторная диагностика. Уровень интеллектуального развития студентов мы выявляли с помощью теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (TSI). Общий уровень интеллектуального развития, как в контрольной, так и в экспериментальной группах, находятся в пределах статистической нормы. У 6,1 % всех испытуемых уровень интеллекта выше среднего, у 10,2 % - ниже среднего, у 83,7% - средний уровень интеллектуального развития. У испытуемых экспериментальной группы выше среднего уровень интеллектуального развития имеют 4%, у 92% - средний уровень, а у 4% - ниже среднего. Испытуемые контрольной группы показали следующие результаты: выше среднего уровень интеллекта – 8,3%, средний – 75%, ниже среднего – 16,7%.

Уровень различий результатов у испытуемых экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента по субтестам: обобщение, числовые ряды и общего уровня интеллекта значительно улучшился по всем показателям.

Результаты исследования доказали, что применение интеллект-карт позволяет значительно повысить общий уровень интеллекта, а в особенности развить способность к абстракции, умение грамотно выражать и оформлять содержание своих мыслей, теоретическое, индуктивное мышление.

Литература

1. Бершадский М.Е. Использование методов интеллект-карт и карт понятий для внешнего мониторинга образовательного процесса // Педагогические технологии. – 2010. – №1. – С. 16–49.
2. Бершадский М.Е. Применение технологий "Concept Maps" и "Mind Maps" для повышения уровня информационно-коммуникативной компетентности обучаемых // Педагогические технологии. – 2009. – №2.
3. Бьюзен Т. Супермышление. – Мн.: ООО «Попурри», 2006. – 304 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ И ВЕЛИЧИНЕ

*Аскарова Л.Р., студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Л.Б. Абдуллина
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»*

В старшей группе детей учат считать в пределах 10, продолжая знакомить с цифрами первого десятка (с цифрами от 1 до 5 дети уже познакомились в средней группе). На основе действий с множествами и измерения с помощью условной мерки продолжается формирование представлений о числах до 10.

Образование каждого из новых чисел от 5 до 10 происходит на основе сравнения двух групп предметов. Например, на счетной линейке раскладываются две группы предметов в ряд: на верхней полоске – пять ромашек, на нижней – пять васильков. Сравнивая и пересчитывая ромашки и васильки, дети убеждаются, что их поровну. Затем добавляется одна ромашка. Пересчитав и сравнив ромашки и васильки, дети выясняют, что ромашек стало больше, а васильков – меньше. Воспитатель обращает внимание на то, что образовалось новое число шесть. Оно больше пяти. Число шесть получилось, когда к числу пять прибавили еще один.

Параллельно с показом образования числа детей знакомят с цифрами. Соотнося определенную цифру с числом, воспитатель предлагает детям рассмотреть изображение цифры, проанализировать его и сопоставить с уже знакомыми цифрами. Дети делают образные сравнения (единица, как солдатик; цифра восемь похожа на снеговика, на матрешку-неваляшку; единица и семь похожи, только у цифры семь есть козырек и т.п.).

Особое внимание заслуживает запись числа 10. Она состоит из двух цифр – единицы и нуля. Образовав число десять (путем прибавления к девяти предметам еще один), воспитатель предлагает около десяти предметов (игрушек, квадратов) поставить соответствующую цифру: Посмотрите, как обозначается число десять. Одну из цифр вы знаете, – говорит воспитатель и показывает цифру 1, предлагает ее назвать. – А какая это цифра? – воспитатель показывает на ноль. Возможно, что кто-то из детей правильно ответит, что это 0. Независимо от этого воспитатель должен наглядно показать образование числа 0. Для этого детей просят сосчитать кубики, стоящие на столе. Дети пересчитывают их и определяют, что кубиков – десять. Воспитатель говорит: «А теперь я буду убирать по одному кубику. И убирает до тех пор, пока не останется ни одного. На вопрос: «Сколько кубиков осталось?» – дети отвечают: «Ничего не осталось». Воспитатель соглашается и объясняет, что это и обозначается цифрой 0. Затем воспитатель предлагает найти место нуля в числовом ряду. Если дети сами не справятся с этим заданием, то воспитатель объясняет, что цифра 0 стоит перед 1, так как ноль на один меньше числа один. После этого дети вместе с педагогом решают, что ноль должен стоять перед единицей.

В течение всего учебного года дети упражняются в счете. Они пересчитывают предметы, игрушки, отсчитывают предметы по заданному числу, по цифре, по образцу. Образец может быть дан в виде числовой карточки с определенным количеством игрушек, предметов, геометрических фигур, представлен в виде звуков, движений. При выполнении этих заданий важно научить детей внимательно слушать задания воспитателя, запоминать их, а затем выполнять.

Программа старшей группы предусматривает сравнение последовательных чисел в пределах десяти на конкретном материале. Дети должны уметь сравнивать два множества, знать, какое из чисел больше, а какое меньше, как из неравенства сделать равенство, а из равенства сделать неравенство.

Сравнивая две группы предметов, детей подводят к самостоятельному выводу: шесть больше пяти на один, а пять меньше шести на один, значит число шесть должно стоять после числа пять, а число пять должно стоять перед числом шесть. Подобным образом происходит сравнение всех изучаемых чисел в пределах десяти.

Продолжая работу, начатую в средней группе, необходимо уточнить представления о том, что число не зависит от величины предметов, от расстояния и пространственного расположения. На наглядном примере можно показать, что больших предметов может быть меньше, чем маленьких, а маленьких больше, чем больших, а также больших и маленьких может быть поровну.

Дети должны уметь считать предметы, расположенные по вертикали, кругу, в виде числовых фигур. Необходимо учить детей считать, начиная с любого указанного предмета в любом направлении (справа налево, слева направо, сверху вниз) при этом, не пропуская предметы и не пересчитывая их дважды.

В старшей группе продолжается работа над усвоением порядкового счета в пределах десяти. Детей учат различать порядковый и количественный счет. Используя количественный счет, можно ответить на вопрос: Сколько? определив, сколько всего предметов. Результат счета остается неизменным независимо от направления счета.

Считая предметы по порядку, необходимо условиться, с какой стороны надо начать счет, так как именно от этого зависит результат счета. Например, если дети пересчитывают десять предметов слева направо, то матрешка будет вторая, а если считать справа налево, то та же самая матрешка будет девятая.

Дети должны научиться правильно, отвечать на вопросы: «Сколько?»; «Какой по счету?»; согласовывая при этом числительное с существительным в роде, падеже, числе. Умение детей различать порядковый и ко-

личественный счет закреплять в упражнениях и дидактических играх: «Какой игрушки не стало?», «Кто первый?» и др.

Важной программной задачей, решаемой в старшей группе, является обучение детей измерению. Обучение измерению помогает устранить недостатки в формировании представлений о числе, которые возникают при обучении счету отдельных величин.

Обучать детей измерению с помощью условной мерки начинают в средней группе. Их учат сравнению двух предметов, которые невозможно непосредственно соизмерить (наложить или приложить) и использовать при этом третий предмет – меру. Такое сравнение является частным случаем измерения, так как используемая при этом мерка равна одному из измеряемых предметов.

В старшей группе детей учат измерять с помощью условной меры длину протяжения, объем жидких и сыпучих тел, переводя количественные отношения в наглядно-представляемые множества.

Прежде всего, детей следует познакомить с правилами измерения протяженных величин, жидких и сыпучих тел. Воспитатель показывает и объясняет правила измерения. Процесс измерения разбивается на этапы, каждый из которых повторяется детьми вслед за воспитателем. Воспитатель сначала демонстрирует мерку, с помощью которой можно измерить полоску бумаги, ленту и пр. Затем показывает, что мерку надо приложить так, чтобы концы измеряемой полоски мерки совпадали. Дети повторяют это действие. Далее воспитатель отмечает конец мерки, объясняет, что каждый раз, когда мерка уложилась полностью, нужно отложить для памяти фишку (кружок, квадрат, игрушку), которая показывает, что мерка уложилась в полоске полностью.

Далее мерка прикладывается к отметке, вновь отмечается конец мерки и снова откладывается фишка. Так измеряется вся полоска. В результате измерения перед детьми образуется ряд фишек, пересчитав которые можно сказать, сколько раз мерка уложилась в измеряемом объекте.

Дети должны прочно усвоить правила измерения, так как на последующих занятиях они выполняют измерение самостоятельно от начала до конца. Важно, чтобы дети не только запомнили последовательность измерения, но и четко выполняли правила, понимали смысл каждого действия. Иногда дети допускают небрежность при измерении: неточно совмещают края измеряемого объекта и полоски-мерки; неверно ставят отметку; откладывая мерку последний раз, забывают ставить фишку. Все эти неточности сказываются на результате измерения. Важно, чтобы весь материал, с которым работают дети, был точно выверен, чтобы в измеряемом объекте мерка уложиться полностью число раз.

При измерении сыпучих и жидких тел используются те же правила измерения, а также добавляются новые, характерные для измерения сыпучих и жидких тел. Например, воспитатель показывает миску с крупой и спрашивает: «Сколько здесь крупы, как узнать?». Чаще всего дети предлагают взвесить. «Правильно, – говорит воспитатель, – но у меня нет весов. Как узнать по-другому, сколько здесь крупы?» На столе стоят чашка, стакан, ложка, блюдце. Воспитатель указывает на них: «Может эти предметы помогут нам?». Очевидно, дети скажут, что крупу надо измерить ложкой, чашкой. Воспитатель говорит: «Я покажу, как это надо сделать. Давайте попробуем измерить крупу стаканом. Но сначала надо договориться, как мы будем насыпать». Воспитатель показывает, что стакан можно насыпать крупой до половины, полный до краев. Дети могут предложить один из этих вариантов, например, полный до краев. Воспитатель показывает этот стакан с крупой и говорит: «Вот наша мерка – полный до краев стакан. Когда мы будем измерять, надо следить за тем, чтобы стакан всегда был полный до краев, потому что мы так договорились».

Затем воспитатель высыпает крупу из стакана в пустую миску и говорит: «Чтобы не сбиться со счета, что мы должны делать каждый раз, когда высыпаем крупу из стакана?». Дети: «Ставить предметы для памяти».

На занятиях по измерению для демонстрации лучше всего использовать прозрачную посуду, чтобы дети видели, как в одной миске количество крупы (воды) уменьшается, а в другой – увеличивается. Чтобы у детей не сформировалось неправильное представление о том, что крупу или жидкость можно измерять только стаканами, воспитатель показывает детям и другие предметы: чашку, блюдце, ложку и предлагает попробовать измерять этими мерками.

Измерение протяженных, сыпучих, жидких тел должно постоянно чередоваться для того, чтобы дети научились подбирать соответствующую меру для измерения разных объектов. Так, например, для измерения протяженных предметов дети подбирают линейку, полоску бумаги, картона, брусок, веревку, карандаш; для измерения жидкостей и сыпучих веществ – все то, во что можно налить или насыпать: стакан, чашку, ложку, блюдце и т.п.

Измерение различных объектов соответствующими мерками позволяет подвести детей к пониманию обобщенного способа измерения с помощью условной мерки. Организуя измерительную деятельность, детей учат при измерении выделять часть предмета, равную условной мерке, определять, сколько раз мера уложилась в измеряемом объекте, учат сравнивать с помощью меры величину протяженных предметов, объем сыпучих и жидких тел.

Обучение детей измерению происходит параллельно с обучением счету. Измеряя различные объекты и откладывая фишки каждый раз, когда мера уложилась полностью, дети начинают понимать процесс образования числа, воспринимать число, как отношение измеряемого к принятой мерке. Так, чтобы узнать, сколько раз мера уложилась в полоске, дети должны посчитать фишки, которые они откладывали при измерении. Пересчитав фишки, дети могут сказать, сколько раз мерка уложилась в полоске.

Когда дети овладели способом измерения, им предлагается использовать измерение для сравнения двух объектов: какая из дорожек длиннее; в каком кувшине воды больше; в каком мешочке крупы меньше. Измерение становится более интересным и привлекательным для детей тогда, когда педагог вводит различные игровые ситуации, разнообразный наглядный материал.

На основе измерения решается и такая дидактическая задача, как усвоение детьми количественного состава числа из отдельных единиц (в пределах пяти). Воспитатель предлагает детям измерить ленту с помощью условной меры. Производя измерение, дети откладывают фишки. В итоге измерения, подсчитав фишки, дети могут сказать, сколько раз условная мера уложилась в ленте, определив, таким образом, длину ленты. Длина ленты предстала перед детьми в виде множества фишек, выраженных определенным числом.

С позиций преемственности математического образования замечу: на сегодня в начальной школе наличествуют два различных подхода к обучению детей математике. Первый (традиционный): сначала вводится понятие «число» (натуральное), затем его приложение к измерению величин. Второй подход: сначала рассматриваются величины, затем учащихся знакомят с операцией измерения величин и, как описание этого процесса, с понятием «число» (как мера величины). Так построен курс математики в программе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Анализируя эти подходы, видный отечественный методист, математик и психолог Л.М. Фридман пишет: «Думаю, что второй способ более разумный, ибо число – это модель величины, поэтому, естественно, числа следует изучать уже после изучения величин. Изучение величин следует производить не в обобщенном виде, а как сравнение предметов по протяженности (длине), массе, форме». Затем рассматривается способ сравнения предметов по длине, массе и т.д. с помощью третьего предмета (посредника). Этот третий подход перспективен для построения курса математического развития дошкольников.

Формирование у дошкольников представлений о массе, развитие связанных с ней навыков и умений может осуществляться как при обучении на занятиях, так и в повседневной жизни. Занятия целесообразно использовать для ознакомления детей с приемами и способами обследования, формулировками вопросов и ответов, словесными определениями, для подведения детей к определенному выбору, обобщению, закономерности. Закрепление знаний, умений, навыков должно осуществляться в процессе игр, упражнений, бесед с детьми в свободное от занятий время.

Организуя обучение детей, необходимо включать задачи обследования в практическую или познавательную деятельность. Это могут быть игровые задачи: найти разные или равные по массе предметы; подобрать кирпичики, которые надо положить в низ постройки, чтобы постройка получилась прочной; подобрать соответствующую игрушку для ребенка, кукольного Персонажа; подобрать пары. Поиск сходства и различия в предметах помогает детям осознать необходимость подробного ознакомления с предметами, их обследования.

Детей шестого года жизни учат сравнивать любые предметы из ряда, что закрепляет навыки порядкового счета. В затруднительных или спорных ситуациях используют весы, основное назначение которых заключается в том, чтобы учить детей измерению массы, ознакомлению с правилами измерения.

В старшей группе с помощью измерения дети решают следующие задачи: определяют массу различных предметов; устанавливают равенство или неравенство предметов по массе; находят предмет указанной воспитателем массы (для загрузки машины, парохода); располагают предметы в возрастающем или убывающем порядке. Такие задания помогают детям понять необходимость измерения для определения массы. С помощью измерения дети знакомятся и с изменчивостью массы.

Обучение в старшей и в подготовительной к школе группах способствует формированию у детей умений воспринимать массу и устанавливать соотношение предметов по ней, развивает у дошкольников навыки измерения. Дети в практической деятельности чаще всего имеют дело с измерением протяженности (длин) и в школе измерение отрезков предшествует измерению других объектов, поэтому в дошкольном возрасте следует отдать предпочтение «линейному» измерению.

В старшем дошкольном возрасте обучение измерению подчинено задаче формирования более точного восприятия величины сравниваемых предметов с помощью условной мерки. Одним из таких измерений является «линейное» измерение, когда дети с помощью полосок бумаги, палочек, веревок, шагов и других условных мерок учатся измерять длину, ширину, высоту различных предметов. Для введения измерения условными мерками следует научить выделять в предметах определенные признаки (длину, высоту, ширину), соизмерять объект по этим признакам, определяя их равенство или неравенство. Следовательно, этой работе должно предшествовать формирование представлений о величине как свойстве предметов.

Педагог заранее продумывает и отбирает предметы, которые будут использоваться в процессе обучения измерению. Для измерения и мерки могут специально изготавливаться взрослым (полоски бумаги, палочки, тесьма, детали строительного материала и т.д.). Широко применяются естественные мерки: шаг, расставленные в стороны руки и т.д. Объекты для измерения ребенок может находить сам в окружающей обстановке: длина, ширина, высота стола, стула, шкафа. Следует постепенно расширять круг предметов, вовлекаемых в процесс измерения. Научившись измерять, они смогут свои умения применять в различных делах.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СЛОЖЕНИЕ И ВЫЧИТАНИЕ»

*Афанасьева С.С., студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Н.Л. Гребенникова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»*

Вопросы изучения темы сложение и вычитание в пределах 10 достаточно хорошо разработаны в методике математики, но как показали беседы с учениками на практике не всегда получаются требуемые результаты. По этой причине у первоклассников возникают трудности в дальнейшем освоении сложения и вычитания в пределах 20. Путь решения этой проблемы известен – активизация учебной деятельности детей при освоении материала и, в частности, использование игр. Одной из центральных задач первого года обучения является формирование осознанных и прочных вычислительных навыков сложения и вычитания в пределах 10, доведенные до автоматизма [1].

Это возможно только тогда, когда дети освоят рациональные приемы вычисления, т.е. узнают, как удобнее прибавлять и вычитать, научатся применять эти приемы и постепенно запомнят результаты. Именно такое поэтапное овладение вычислениями, а не прямое заучивание таблиц способствует развитию внимания, речи, мышления детей, а так же готовит их к дальнейшим более сложным вычислениям. Р.П. Перевозникова отмечала, что дети, которые приходят в школу с заученными таблицами, на протяжении всего изучения действий в пределах 10 упражняются только в воспроизведении результатов, быстро называют ответ, но не могут объяснить, как его получили. Позднее, когда заучивание ответов становится невозможным, они с трудом преодолевают сложившийся стереотип, по-прежнему спешат быстро назвать результат, допускают ошибки, раздражаются от того, что не умеют выполнять действия над числами в уме, как этому научились другие. Поэтому необходимо организовать работу так, чтобы ученики сначала усвоили материал, который лежит в основе сложения и вычитания – последовательность чисел в отрезке от 1 до 10 – смысл действий сложения и вычитания, отношения больше, меньше, состав числа [5].

Понимание того, что число можно составить из нескольких других чисел, существенно помогает овладению сложением и вычитанием. Знание свойств сложения значительно сокращает количество табличных случаев сложения, которые дети должны помнить наизусть. Знание связи между сложением и вычитанием дает возможность каждый случай сложения органически связать с соответствующим случаем вычитания, что избавляет от необходимости составлять и запоминать таблицу вычитания. С помощью игр обеспечивается переход от действий с группами предметов или рисунков к действиям с числами путем использования сначала полной, потом неполной наглядности, когда иллюстрируется только данное, другое представляется в виде числа. После формирования навыка прибавления и вычитания единицы всякая наглядность снимается. Нахождение результата проводится с опорой на знание изученного отрезка натурального ряда чисел. Присчитывание к любому числу и вычитание по одному из любого числа выводит детей на выполнение этих действий путем движения по натуральному ряду чисел. Для этого достаточно организовать наблюдение за поэтапным получением результата при присчитывании и отсчитывании по одному и связать этот процесс с расположением чисел в натуральном ряду [2].

На этапе ознакомления с приемом образования чисел можно используется игра: например, «Составим поезд». Дидактическая цель – ознакомление детей с приемом образования чисел путем прибавления единицы к предыдущему числу и вычитания единицы из последующего числа.

Чтобы дети научились применять прием перестановки слагаемых в тех случаях, когда это облегчает вычисления, то есть освоить прием прибавления пяти, шести, семи, восьми, девяти, можно использовать игру «Капитаны». Дидактическая цель – закрепление умения прибавлять 5, 6, 7, 8, и 9. Содержание игры. На магнитной доске учитель размещает рисунки пароходов и записывает под каждым пример. Справа от рисунков он закрепляет ряд карточек с цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 и пишет над ними: «Пристани». До начала игры детям рассказывается: «Многое должен знать капитан, чтобы идти намеченным курсом. Представьте себе, что на море шторм, пароход качает из стороны в сторону. Любая ошибка в расчетах может потопить его, погибнут люди». Учитель вызывает 3-4 учеников (капитанов) к доске и объясняет: «Курс каждого корабля зашифрован примером, а его пристань обозначена номером. Каждый «капитан» должен определить «курс движения» (решить пример под выбранным им рисунком), а потом причалить свой корабль к нужной «пристани», где находится его номер (ответ примера). Кто раньше всех встанет на свое место у пристани, то и будет лучшим капитаном».

Наступает ответственный этап – сокращение полученной таблицы, выделение того минимального набора равенств, которые дети в дальнейшем должны будут запомнить. Поэтому составление таблицы сложения и дальнейшая работа с ней является самым важным этапом в формировании навыков сложения и вычитания. Учителю необходимо организовать работу на этих уроках таким образом, чтобы увлечь детей, способствовать быстрому и качественному запоминанию таблицы сложения. Этому способствует применение разнообразных дидактических игр как при составлении таблицы, так и при ее запоминании. По мнению Т.К.Жикалкиной, чем чаще учитель будет использовать дидактические игры, тем быстрее учащиеся запомнят таблицу сложения [4].

Такие игры на этапе ознакомления, повторения и закрепления изученного материала выполняют функцию формирования в процессе игры общеучебных умений и навыков, а так же психологических образований, крайне необходимых для активизации учебного процесса.

Таким образом на уроках с использованием игр развиваются личностные качества и способности ребенка, которые важны для успешного обучения. Чтобы сформировать у младших школьников умение складывать и вычитать числа в пределах 10 необходимо целенаправленная активизация их учебной деятельности. Способом такой активизации являются дидактические игры. Подбор игр должен осуществляться с учетом возрастных особенностей детей, уровнем их подготовленности и в соответствии с целями и задачами урока. Игры можно использовать на разных этапах урока, эффективны уроки – путешествия. Целенаправленное использование дидактических игр при изучении темы Сложение и вычитание в пределах 10 позволяет сформировать необходимые вычислительные умения.

Литература

1. Азаров Ю.П. Искусство любить детей. – М., 1987. – 123 с.
2. Аргинская И.И. Методическое пособие к урокам математики в начальной школе. – М.: Центр общего развития, 2000. – 187 с.
3. Жикалкина Т.К. Система игр на уроках математики в 1 и 2 классах. М., 1996. – 98 с.
4. Жикалкина Т.К. Игровые и занимательные задания по математике. – М., 1989 – 84 с.
5. Перевозникова Р.П. Волшебный десяток: Методы и приемы работы над первым десятком// Начальная школа. – М., 1996. – 94 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ

Васильева В.В.

НВГУ, г. Нижневартовск

Развитие творческой активности ребенка в учреждениях дополнительного образования является важной целью познавательного и художественно-эстетического развития детей. Развитие творческой активности и проявление творческой индивидуальности служат основой для успешного обучения в школе.

В соответствии с Федеральными государственными стандартами, развитие творческой активности связано с развитием воображения, познавательного интереса, самостоятельности и оригинальности замысла, мотивационно - ценностного отношения к деятельности.

Исследования ученых (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Л.А. Парамонова, О.П. Радынова), а также опыт работы педагогов – мастеров (Л.А. Волков, Т.И. Космичева, Н.Ф. Сорокина, Э.Г. Чурилова), отражают эффективность развития творческой активности. Творческая активность – стремление ученика к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельному поиску решения проблем, проявление познавательных интересов. Развитие творческой активности ребенка происходит на всех ступенях его образования, в том числе, в учреждениях дополнительного образования детей. Стимулирование творческой активности личности требует от педагогов создания таких условий обучения, которые вызывают интерес к учению, потребность к знанию и в конечном итоге их сознательное усвоение [1].

Исследованиями Н.Н. Поддякова, Н.П. Калошиной, Н.И. Лапина, В.В. Сазонова показана важная роль нормативных знаний в стимулировании творческой активности как детей-дошкольников, школьников, так и взрослых людей. Например, развитие творческих способностей в учебном процессе осуществляется при решении учебных задач (А.М. Матюшкин, В.В. Давыдов) [2]. В исследованиях творческой активности последних лет особую роль придают воображению, гибкости ума, дивергентному мышлению, а также внутренней мотивации, увлеченности.

Современное образование вводит в процесс обучения работу с техническими устройствами, поэтому дети с первого класса должны уметь обращаться с такой техникой. Подрастающее поколение умеет пользоваться телефонами и игровыми приставками, ноутбуками и персональными компьютерами, но использование последних сводится к процессу игры.

С целью формирования способностей школьников в процессе обучения необходимо сочетать предметно-познавательную и творческую деятельность учащихся. Целенаправленная тренировка гибкости мышления, ассоциативности, использование фантазии, интуиции, воображения, исследовательских методов обучения – всё это способствует развитию способностей учащихся.

Таким образом, для развития творческой и познавательной активности учащихся необходимо организовать их познавательную деятельность, чтобы ориентировать учащихся на самостоятельное или частично-самостоятельное получение новой для них информации.

Недостаточная изученность проблемы развития творческой активности детей средствами компьютерной графики доказывает несомненную актуальность и значимость для теории и практики дополнительного образования.

Формирование познавательного интереса и творческой активности школьников при обучении в компьютерной среде – процесс, состоящий из нескольких этапов, выделить которые можно в зависимости от уровня владения учащегося компьютером [3].

Первый этап – учащемуся первый раз приходится работать за компьютером. Компьютер представляет для них интерес как что-то незнакомое, открывающее совершенно новые возможности. Наряду с интересом у ребят присутствует страх. Поэтому на первом этапе необходимо дать школьникам основные, самые первые навыки по работе на компьютере

Второй этап – учащиеся уже обладают основными навыками работы за компьютером, поэтому им становится интересно просто выполнять какие-то действия, а также продемонстрировать всем, что он что-то умеет. На данном этапе необходимо дать понять ребятам, что у компьютера есть еще очень много возможностей.

Третий этап – учащиеся достаточно уверенно работают за компьютером, хорошо знают основы. Поэтому необходимо уделить особое внимание разнообразным методам организации обучения, новым педагогическим технологиям, давать ребятам интересные задания, ставить перед ними проблемы. На этом этапе можно продолжить изучение приложений, но на углубленном уровне.

Четвертый этап – знакомство с дополнительными приложениями, дополнительными возможностями компьютера, программирование. Благодаря новым знаниям, умениям, навыкам, приобретенным ребятами на таких уроках можно создавать очень сложные, интересные работы. Ребята смогут проявить свое творчество, воплотить в жизнь какие-то свои идеи. Также есть возможность участвовать в различных конкурсах.

На основании вышеизложенного можно сделать заключение, что проблема развития творческой активности детей средствами компьютерной графики приобретает особую теоретическую и практическую значимость и требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Рындак В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь. – М.: Педагогический вестник, 2000.
2. Коверзнева И. А. Психология активности и поведения. – Мн., 2010.
3. Тараканова Светлана Александровна, заместитель директора по ВР / Развитие познавательного интереса и творческой активности у учащихся на уроках информатики <http://festival.1september.ru/articles/504826/>

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ СЧИСЛЕНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ПОЗНАНИИ

*Веселова С.Э., студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Л.Б. Абдуллина
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

В настоящее время, когда весь мир вступает в эпоху математизации научного знания, в эпоху широкого применения ЭВТ, математике отводится ответственная роль в развитии и становлении активной, самостоятельно мыслящей личности, готовой конструктивно и творчески решать возникающие перед обществом задачи. Именно математика вносит большой вклад в развитие логического мышления детей, воспитание таких важных качеств научного мышления, как критичность и обобщенность, формирует логически обоснованную гипотезу и т.д. математика воспитывает и такие качества ума и речи, как точность, четкость и ясность.

Цели начального обучения математике и содержания курса определяют основные особенности его изучения. Так, решение главной задачи начального курса математики – формирование прочных вычислительных навыков проводится в тесной взаимосвязи с развитием математического мышления детей, их познавательной самостоятельности. В процессе формирования вычислительных навыков решение тренировочных примеров дополняется заданиями логического, познавательного характера, нацеливающими детей на проведение наблюдений, сравнений, анализа рассматриваемых математических выражений и примеров, что ведет к установлению причинно-следственных связей и закономерностей, способствует осознанию практической значимости операций сравнения и анализа.

Человеку очень часто приходится иметь дело с числами, поэтому нужно уметь правильно называть и записывать любое число, производить действие над числами. Как правило, мы успешно справляемся с этим. Помогает здесь способ записи чисел, который в настоящее время используется повсеместно и носит название десятичной системы счисления.

Изучение этой системы начинается в начальных классах, и, конечно, учителю нужны определенные знания в этой области. Он должен знать различные способы записи чисел, алгоритмы арифметических действий и их обоснование. Понятие числа возникло в глубокой древности. Тогда же и возникло необходимость в названии и записи чисел. Язык для наименования, записи и выполнения действий над ними называют системой счисления.

Успешность изучения математики и формирования прочных вычислительных навыков зависит от качества усвоения детьми арифметических действий в пределах 1000, нумерация чисел за пределами 1000 имеет свои особенности: многозначные числа образуются, называются, записываются с опорой не только на понятие разряда, но и на понятие класса.

Долгое время после того, как появились названия чисел, люди их не записывали. Причина для этого была самая уважительная – они не умели писать. Поэтому, если кому-нибудь надо было переслать другому человеку сведения, где участвовали числа, прибегали к зарубкам на дереве или на кости, к узелкам на веревках, рисункам на мягкой глине и т.д. такие знаки уже нельзя было перекладывать с места на место, убирать одни и добавлять другие. Вместо этого приходилось думать, мысленно выполнять операции над знаками.

Но все же это еще не была настоящая арифметика. Знаки на глине обозначали не числа, а предметы – головы скота, мешки с зерном, кувшины масла. Их приходилось изображать столько же, сколько было предметов. С этим еще можно было мириться. Пока учет велся в пределах одного хозяйства, одной деревни. Но когда возникли государства, старые методы обозначения стали негодными. Для записи больших чисел уже нельзя было обойтись ни зарубками на бирках, ни узелками, ни глиняными фигурками.

И вот примерно 5 тысяч лет тому назад было сделано замечательное открытие. Люди догадались, что можно обозначать знаком не одну голову скота, а сразу десять или сто голов, не один мешок зерна. А сразу 6 или 60 мешков.

Например, египтяне обозначали десяток знаком (единицу они обозначало просто вертикальной черточкой, как это делаем и мы), десять десятков, то есть сотню – знаком .Появились знаки для тысячи - (цветок лотоса), десятка тысяч - (поднятый вверх палец), ста тысяч (сидящая лягушка) и миллиона (человек с поднятыми руками).

Чтобы написать какое-нибудь число, египетский писец бесхитростно писал столько раз знак j, сколько в этом числе тысяч, затем столько раз, сколько в оставшейся части сотен и т.д. запись. Показанная на таблице, означала, что в числе 2 тысячи, 3 сотни, 6 десятков и 7 единиц.

Писать много раз один и тот же знак, разумеется, весьма неудобно. Более экономичной является позиционная система записи чисел, где имеет значение не только начертание цифры, но и ее позиция, положение среди других цифр. Позиционная является современная система записи чисел, которую мы изучаем в школе. В позиционной системе счисления один и тот же знак может означать различные числа в зависимости от места (позиции) занимаемого этим знаком в записи числа. Например, в числе 18 цифра 8 означает 8 единиц, в числе 82 – 8 десятков или 8/0 единиц, а в числе 875 – 8 сотен или 800 единиц. Шестидесятеричная вавилонская и десятичная системы счисления являются позиционными.

Непозиционные системы характеризуются тем, что каждый знак (из совокупности знаков, принятых в данной системе для обозначения чисел) всегда обозначает одно и то же число, независимо от места (позиции), занимаемого этим знаком в записи числа. Примером такой системы может служить римская система, возникшая в середине века.

Интересны были различные методы обозначения чисел, придуманные египтянами и вавилонянами, греками и римлянами. Но у всех этих методов был один недостаток: по мере увеличения чисел нужны были все новые и новые знаки. Один из величайших древнегреческих математиков Архимед научился называть громадные числа, но обозначать он их не умел. Не хватало ему самой малости. Архимед, один из гениальнейших математиков в истории человечества, не додумался до ... нуля!

Знакомся в первом классе с числом 0, вряд ли кто-нибудь себе представлял, что это одно из величайших изобретений в математике. Только после того, как люди научились обозначать пропущенные разряды в позиционной записи чисел, они получили в руки могучее орудие познания природы. Без нуля не было бы современной математики, не было бы таких достижений человеческого разума, как вычислительные машины и космические корабли.

Впервые нуль был придуман вавилонянами примерно две тысячи лет тому назад. Но они применяли его лишь для обозначения пропущенных разрядов в середине числа. Писать нули в конце записи числа они не догадались.

В Индии примерно полторы тысячи лет тому назад нуль был присоединен к девяти цифрам и появилась возможность обозначать этими десятью цифрами любое число, как бы оно велико не было. И самое главное, запись таких гигантских чисел стала довольно короткой.

Приведу название некоторых больших чисел с указанием числа нулей после единицы.

Название класса	Число нулей	Запись числа	Степень
Тысяча	3	1 000	10^3
Миллион	6	1 000 000	10^6
Миллиард (биллион)	9	1 000 000 000	10^9
Триллион	12	1 000 000 000 000	10^{12}
Квадриллион	15	1 000 000 000 000 000	10^{15}
Квинтиллион	18	1 000 000 000 000 000 000	10^{18}

Индийской системой обозначений мы пользуемся до сих пор. Это не значит, что индийские цифры имели с самого начала современный вид. В течение многих столетий, переходя от народа к народу, они много раз изменялись, пока приняли современную форму. Арабы заимствовали у индийцев цифры и позиционную десятичную систему записи чисел. Европейцы, в свою очередь, узнали ее от арабов. Поэтому наши цифры в отли-

чие от римских, стали называться арабскими. Правильнее было бы называть их индийскими. Они употребляются в нашей стране, начиная примерно с XVII века.

Обычно вопросы исторического характера рассматриваются как некоторая необязательная, дополнительная часть курса и выносятся во внеклассную работу. В учебнике математики Л.Г. Петерсон во II классе подробно рассматривается материал, связанный с историей развития понятия числа. Дети должны в сжатой, сокращенной форме пройти и «пережить» весь тот исторический путь, который прошло человечество от операций с конкретными множествами предметов к числам и операциям над ними.

Основные этапы этого пути отражены в учебнике И.Я. Депмана, Н.Я. Виленкина «За страницами учебника математики».

Литература

1. Акимова С. Занимательная математика. – СПб.: Тригон, 1997. – 608 с.
2. Лоповок Л.М. Тысяча проблемных задач по математике. – М.: Просвещение, 1995. – 239с.
3. Методика начального обучения математике / Под ред. Столяра А.А. и Дрозда В.И. – Минск, 1988.

РОЛЬ СЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ

*Габбасова С.З., студентка 4 курса ОЗО факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.ф.-м.н., ст. преподаватель Г.Г. Шарафутдинова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»*

Познание человеком окружающего мира начинается с «живого созерцания», с ощущения (отражение отдельных свойств предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств) и восприятия (отражение в целом предметов и явлений окружающего мира, действующих в данный момент на органы чувств). Хотя известно, что развитие ощущений и восприятий создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления). Развитая сенсорика – основа для совершенствования практической деятельности современного человека.

Дети дошкольного возраста проявляют спонтанный интерес к математическим категориям: количество, форма, время, пространство, которые помогают им лучше ориентироваться в вещах и ситуациях, упорядочивать и связывать их друг с другом, способствуют формированию понятий. В настоящее время назрела потребность обобщения достижений прошлого в области сенсорного восприятия, систематизации рекомендаций по совершенствованию воспитания детей дошкольного возраста с целью определения эффективных методов и внедрения их в практику развития математических способностей.

Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Сенсорное развитие дошкольника – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и т.п.

Под сенсорной организацией личности понимается характерный для индивида уровень развития отдельных систем чувствительности и способ их объединения в комплексы. К сенсорным процессам относятся ощущения и восприятие (перцепция).

Под сенсорной организацией личности понимается характерный для индивида уровень развития отдельных систем чувствительности и способ их объединения в комплексы. К сенсорным процессам относятся ощущения и восприятие (перцепция).

Сенсорное развитие составляет фундамент общего умственного развития дошкольника. С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие. Сенсорное развитие является важнейшей частью единого планомерного развития и воспитания дошкольников.

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.д. Характер этих представлений, их точность, отчетливость, полнота зависят от степени развития тех сенсорных процессов, которые обеспечивают отражение действительности, т.е. от развитости ощущений и восприятий.

Математическая подготовка детей к школе предполагает не только усвоение детьми определённых знаний, формирование у них количественных пространственных и временных представлений. Наиболее важным является развитие у дошкольников мыслительных способностей, умение решать различные задачи.

Под математическим развитием следует понимать сдвиги и изменения в познавательной деятельности личности, которые происходят в результате формирования математических представлений и связанных с ними логических операций. Формирование математических представлений – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приёмов и способов умственной деятельности, предусмотрен-

ных программными требованиями. Основная его цель – не только подготовка к успешному овладению математикой, но и всестороннее развитие детей.

Ребёнка окружают игры, развивающие его мысль и приобщающие его к умственному труду. Например, игры из серии: «Логические кубики», «Уголки», «Составь куб» и другие; из серии: «Кубики и цвет», «Сложи узор», «Куб-хамелеон» и другие.

Взрослый создаёт условия и обстановку, благоприятные для вовлечения ребёнка в деятельность сравнения, сосчитывания, воссоздания, группировки, перегруппировки и т.д. При этом инициатива в развёртывании игры, действия принадлежит ребёнку. Воспитатель вычленяет, анализирует ситуацию, направляет процесс её развития, способствует получению результата.

Таким образом, ребенок в жизни сталкивается с многообразием форм, красок и других свойств предметов, в частности игрушек и предметов домашнего обихода. Знакомится он и с произведениями искусства – музыкой, живописью, скульптурой. И, конечно, каждый ребенок даже без целенаправленного воспитания, так или иначе, воспринимает все это. Но если усвоение происходит стихийно, без разумного педагогического руководства взрослых, оно нередко оказывается поверхностным, неполноценным. Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо организовать планомерное, последовательное, целенаправленное воздействие со стороны окружающей среды на органы чувств ребенка.

Литература

1. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. – М., 2004. – 248 с.
2. Лыкова И.А. Цвет в игрушках. Психология. Сенсорное воспитание ребенка. Дидактические задания. – М.: Карапуз, 2008. – 142 с.
3. Метиева Л.А. Развитие сенсорной сферы детей. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Гарифуллина Л.А., студентка курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н, доцент Ф.М. Сулейманова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак*

Игра – основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем за годы дошкольного детства, от трех до шести-семи лет, детские игры проходят довольно значительный путь развития: от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей до поступления в школу.

С этим же возрастом связано начало двух других важных для развития видов деятельности: труда и учения. Определенные этапы последовательного совершенствования игр, труда и учения детей в этом возрасте можно проследить, условно разделив в аналитических целях дошкольное детство на три периода: младший дошкольный возраст (3-4 года), средний дошкольный возраст (4-5 лет) и старший дошкольный возраст (5-6 лет). Такое деление иногда проводится в возрастной психологии для того, чтобы подчеркнуть те быстрые, качественные изменения психологии и поведения детей, которые в дошкольном детстве происходят каждые один-два года.

Младшие дошкольники играют еще, как правило, в одиночку. В своих предметных и конструкторских играх они совершенствуют восприятие, память, воображение, мышление и двигательные способности. Сюжетно-ролевые игры детей этого возраста обычно воспроизводят действия тех взрослых, за которыми они наблюдают в повседневной жизни.

Постепенно к среднему периоду дошкольного детства игры становятся совместными, и в них включается все больше детей. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отношений между людьми, в частности – ролевых. Дети выделяют роли и правила, на которых строятся эти взаимоотношения, строго следят за их соблюдением в игре и сами стараются им следовать. Детские сюжетно-ролевые игры имеют различные темы, с которыми ребенок достаточно хорошо знаком по собственному жизненному опыту. Роли, которые воспроизводятся детьми в игре, – это, как правило, или семейные роли (мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь и т.п.), или воспитательные (няня, воспитательница в детском саду), или профессиональные (врач, командир, пилот), или сказочные (козлик, волк, заяц, змей). Исполнителями ролей в игре могут быть люди, взрослые или дети, или заменяющие их игрушки, например, куклы.

В среднем и старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевые игры развиваются, однако в это время они отличаются уже гораздо большим разнообразием тематики, ролей, игровых действий, вводимых и реализуемых в игре правил, чем в младшем дошкольном возрасте. Многие предметы натурального характера, используемые в игре младших дошкольников, здесь заменяются условными, и возникает так называемая символическая игра. Например, простой кубик в зависимости от игры и отведенной ему роли может символически пред-

ставлять и различные предметы мебели, и машину, и людей, и животных. Ряд игровых действий у средних и старших дошкольников только подразумевается и выполняется символически, сокращенно или лишь обозначается словами.

В особый класс выделяются игры-соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш или успех. Предполагается, что именно в таких играх формируется и закрепляется у детей дошкольного возраста мотивация достижения успеха.

В старшем дошкольном возрасте конструкторская игра начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые умения и навыки, познают физические свойства предметов, у них активно развивается практическое мышление. В игре ребенок учится пользоваться многими инструментами и предметами домашнего обихода. У него появляется и развивается способность планировать свои действия, совершенствуются ручные движения и умственные операции, воображение и представления.

Ни один из детских возрастов не требует такого разнообразия форм межличностного сотрудничества, как дошкольный, так как он связан с необходимостью развития самых различных сторон личности ребенка. Это сотрудничество со сверстниками, с взрослыми, игры, общение и совместный труд. На протяжении дошкольного детства последовательно совершенствуются следующие основные виды деятельности детей: игра-манипулирование с предметами, индивидуальная предметная игра конструктивного типа, коллективная сюжетно-ролевая игра, индивидуальное и групповое творчество, игры-соревнования, игры-общение, домашний труд.

В старшем дошкольном возрасте продолжается развитие по трем основным направлениям: расширяются и углубляются представления детей, соответствующие общепринятым сенсорным эталонам; способы их использования становятся значительно более точными и целесообразными; обследование предметов приобретает при благоприятных условиях воспитания систематизированный и плановый характер. Отличительной особенностью восприятия у старших дошкольников является резкое увеличение его осмысленности. Все стороны развития восприятия в этом возрасте включают использование наглядно-образного мышления, поэтому и само восприятие сливается с пониманием, определением значения воспринимаемых предметов и их свойств, их отношения к другим предметам и свойствам.

Расширение и углубление представлений детей о форме, цвете, величине предметов происходит главным образом за счет систематизации этих представлений. Так, знакомясь с цветом, дети узнают о последовательности расположения цветов в спектре, об их делении на теплые и холодные цвета, об оттенках, которые занимают промежуточное положение между цветами спектра. Определяя цвет предмета, они устанавливают его место среди других цветов.

Знакомство с формами углубляется путем овладения их группировкой, делением на округлые и прямолинейные, представлениями об отличии форм друг от друга и их связи, возможности перехода одних форм в другие. Когда детям на занятии предложили найти в группе предметы овальной формы, один из них взял ободок от бескозырки, вытянул его и сказал: «Теперь он овальный». А при поиске предметов прямоугольной формы девочка сложила квадратное кукольное одеяльце пополам и таким путем получила прямоугольник.

При знакомстве с величиной дети овладевают умением сопоставлять. Дошкольники при сравнении свойств предмета с образцом уже не нуждаются во внешних приемах – перемещениях, обведении контуров рукой и т.п. Они заменяются зрительным сравнением. Зрительное определение формы, цвета и величины предметов становится намного более точным. При рассматривании формы незнакомой фигуры глаз ребенка движется в основном по контуру, останавливаясь на наиболее характерных его частях.

Последующее узнавание этой фигуры среди других становится безошибочным. Примерно так же движется рука при осязательном ознакомлении с формой, хотя его результаты на всем протяжении дошкольного детства оказываются более низкими. Главное же состоит в том, что дети полностью переходят от использования внешних образцов (эталонов) к использованию усвоенных представлений.

Последовательное, планомерное обследование предмета – словесное описание его разных свойств – трудная задача даже для старшего дошкольника. Возможность ее успешного разрешения связана не только с уровнем развития восприятия, но и с развитием речи ребенка, умением связно передавать в словах результаты восприятия. Дети достигают достаточных успехов в обследовании только при систематическом обучении ему.

Сенсорное воспитание старших дошкольников – прямое продолжение сенсорного воспитания детей младшего и среднего дошкольного возраста, оно осуществляется в тех же направлениях.

Его усложнение состоит в усложнении самих заданий и материалов, с которыми работают дети, и в том, что все большее внимание уделяется заданиям, требующим понимания закономерностей, которые лежат в основе выделения и систематизации сенсорных эталонов, т. е. заданиям, в выполнении которых участвуют и восприятие, и мышление. К ним относятся, например, группировка разных оттенков одного и того же цвета или разновидностей фигур, относящихся к одной и той же геометрической форме, расположение предметов в определенной последовательности в зависимости от постепенного нарастания или убывания величины, светлоты и др.

ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ВЕДУЩЕЙ СЕНСОРНОЙ МОДАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Гребенникова Д.А., магистрант 3 курса обучения факультета педагогики и психологии

Е.В. Головнева, д.п.н., профессор

СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак

Реформирование современного начального образования происходит в соответствии с ценностями и принципами гуманистической парадигмы. Гуманизация (переход образования на систему гуманистических ценностей) является осознанной необходимостью и прослеживается как основная тенденция в мировом образовательном пространстве. Особенностью содержания современного начального образования при переходе к новым образовательным стандартам является не только ответ на вопрос, что ученик должен знать, но и формирование универсальных учебных действий. Система планируемых результатов даёт представление о том, какими именно действиями познавательными, личностными, регулятивными, коммуникативными должен овладеть учащийся.

Переработка и усвоение постоянно возрастающих потоков информации требуют от современного школьника целого спектра умений, основанных на способностях воспринимать информацию визуально, аудиально, комплексно, опираясь на индивидуальные стратегии и тактики, для повышения эффективности овладения новыми знаниями и способами деятельности.

Одно из положений Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования связано с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм обучения. Индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению названы обязательными в процессе обучения и воспитания.

В связи с существенными изменениями, происходящими в начальной школе, проблема индивидуального и дифференцированного подходов становится все более актуальной, традиционные методы и средства дифференцированного и индивидуального подходов не соответствуют принципам гуманизации современной школы, в связи с чем возрастает интерес к современному методическому обеспечению индивидуального и дифференцированного подходов.

Разработкой теоретических основ индивидуализации и дифференциации занимается ряд ученых: И.Э. Унт, А.А. Кирсанов, Н.М. Осмоловская, Е.С. Рабунский, А.В. Терещенко, М.А. Холодная, В.Д. Шадринков, Е.А. Ямбург и др. В работах ученых отмечается, что индивидуальные различия учащихся, являющиеся основанием для дифференциации и индивидуализации обучения, проявляются в уровне обученности и обучаемости, работоспособности, в типах мышления и др. Внутриклассная дифференциация выстраивается с опорой на различия по общим способностям, по специальным способностям, по интересам, по индивидуальным психофизиологическим особенностям (Г.Д. Глейзер, Е.Ю. Кириллова, Н.В. Промоторова, В.В. Фирсов, В.А. Орлов, В.М. Монахов и др.).

В разное время вклад в понимание теории вопроса внесли Т.А. Рибо, И.П. Павлов, Ж.Ж. Пиаже, С.Т. Ортон, Д. Гриндер, Р. Бэндлер, В.Г. Барабанщиков. Их работы посвящены общим теоретическим вопросам, таким как понятие сенсорной модальности, взаимодействие модальностей в процессе восприятия, особенностям зрительного восприятия. Возрастает интерес к конкретным стратегиям работы с информацией, благодаря которым информация будет восприниматься не как перегружающая, а как обучающая.

В такой ситуации одной из важных задач является развитие умений школьников воспринимать информацию, осознавая свои личностные стратегии и учебные задачи. Это возможно в рамках индивидуального и дифференцированного подходов с учетом сенсорных модальностей учащихся.

Изучение психолого-педагогических работ по проблеме исследования позволило выявить ряд противоречий:

- между необходимостью повышения эффективности дифференцированного и индивидуального подходов в условиях гуманизации и информатизации образования и его перехода на ФГОС и отсутствием теоретического обоснования педагогических условий реализации этих подходов к обучению в начальной школе;
- между возрастающей социальной необходимостью повышения качества работы с информацией и отсутствием современных технологий обучения, учитывающих особенности восприятия информации учащимися;
- между готовностью педагогов к использованию индивидуального и дифференцированного подходов к обучению с учетом сенсорных модальностей учащихся, позволяющих повысить качество работы с информацией, и отсутствием научно обоснованных методик.

В ходе исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические методы (теоретический анализ психологической, педагогической, научно-методической литературы; теоретическое моделирование), эмпирические методы (наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование), методы математической статистики.

При сравнении традиционной и гуманистической моделей образования были определены особенности индивидуального и дифференцированного подходов в гуманистической парадигме, которые заключаются в

следующем: они направлены на создание условий, соответствующих особенностям учащихся и стимулирующих их активность как субъектов и равноправных партнеров в обучении, саморазвитии, самоопределении, самореализации, самоорганизации; установление субъект-субъектных отношений учителя с учащимися, учащимися друг с другом в форме сотрудничества и диалога с использованием методов эмпатии, доверия, сопереживания, понимания, творческого выражения себя.

На основе теоретического анализа литературных источников были выявлены индивидуальные особенности, которые рекомендуется учитывать при индивидуальном и дифференцированном подходе: учебные умения, обученность, учебную мотивацию, уровень умственного развития (И.Э. Унт), обучаемость, организованность в обучении, познавательные интересы (Е.С. Рабунский), уровень знаний и умений, характер протекания мыслительных процессов, работоспособность, отношение к учению, характер познавательных интересов, уровень познавательной и практической самостоятельности и активности, уровень волевого развития (А.А. Кирсанов), скорость протекания нервных процессов, преобладающий тип памяти, уровень развития произвольности, сформированность мыслительных операций, способы восприятия учебной информации (И.М. Осмоловская), ведущую сенсорную модальность (Е.А. Александрова, Л.Н. Петрова, Т.В. Чиркова).

Анализ понятия «модальность» позволяет сделать вывод о многоплановости данного явления и его важной роли в поведении и в структуре личности в целом. Модальность определяет индивидуальное своеобразие человека в его когнитивных, регуляторных и коммуникативных процессах, поэтому в контексте антропоцентрированного подхода считаем возможным рассматривать сенсорную модальность как личностное свойство. Сенсорная модальность учащегося – это личностное свойство учащегося, позволяющее ему как субъекту обучения использовать определенную сенсорную систему для восприятия и обработки чувственной информации.

Дифференцированное обучение младших школьников по особенностям восприятия учебного материала повышает качество знаний, мотивацию учения, психологическую комфортность.

Дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению тесно связаны между собой ценностями гуманистического антропоцентрированного подхода, имеют общую цель – учет индивидуальных особенностей, но различные формы организации обучения. Благодаря тому, что дифференцированный и индивидуальный подходы дополняют друг друга, личность получает возможность развития в различных учебных ситуациях: самостоятельно при поддержке учителя и в групповой работе при применении специальных методов и средств работы с модальностями.

Технология дифференцированного и индивидуального подходов к обучению на основе учета ведущей сенсорной модальности учащихся включает в себя ряд этапов:

- диагностический этап выполняет задачу выявления ведущей сенсорной модальности, особенностей памяти, мышления, мотивов учебной деятельности учащихся;
- проектировочный этап нацелен на разработку основных направлений оптимизирующей программы с учетом результатов диагностики в процессе взаимодействия учителя с целым классом, с группой, с каждым учащимся;
- организационный этап решает задачи: расширение диапазона информации, воспринимаемой учащимися; формирование первичных умений (микростратегий) выполнения учебных заданий на различных каналах восприятия;
- тренировочный этап решает задачу развития умений учащихся переводить информацию с одного канала на другой;
- контрольный этап решает задачу оценки развития мышления, памяти, учебной мотивации, характера изменения ведущей сенсорной модальности;
- аналитико-обобщающий этап решает задачу анализа и оценки личностных изменений учащихся, результативности работы учителя;
- корректирующий этап решает задачу внесения изменений в оптимизирующую программу, в систему специальных методов и средств на следующий учебный год.

Технология не является линейной, так как 3,4 этапы повторяются при изучении каждой учебной темы.

Реализацию дифференцированного подхода необходимо осуществлять через комплекс специальных методов и средств: визуализация, «подстройки», обмен способами решения учебных задач (стратегиями), выбор оптимальных стратегий, «озвучивание иллюстраций», дискуссия, тесты с открытыми вопросами, задания на скорость, задания на двигательные (аудиальные, зрительные) ассоциации, ролевые игры.

Методы целесообразно объединять в зависимости от задач процесса обучения: система традиций, создающих позитивный настрой на урок в целом и на отдельную тему (слова, движения, зрительные образы); упражнения, настраивающие на взаимодействие во время урока («подстройки»): совместные движения, слова, предложения; многосенсорное выполнение учебных заданий, создание полимодальных моделей для понятий, знаков, текстов, процессов; интерактивные средства обучения: игра, обсуждение, дискуссия; обмен способами выполнения учебных заданий (стратегические, мотивационные вопросы); задания для индивидуальной работы: тетради с печатной основой, индивидуальные инструкции к самостоятельной работе, собеседование, индивидуальные вопросы.

Педагогическими условиями реализации дифференцированного и индивидуального подходов к обучению в современной начальной школе в контексте гуманистической парадигмы и глобальных процессов информатизации являются:

- 1) осуществление учета ведущей сенсорной модальности учащихся начальной школы;
- 2) использование технологии дифференцированного и индивидуального подходов к обучению на основе учета ведущей сенсорной модальности учащихся начальной школы, включающей этапы: диагностический, проектировочный, организационный, тренировочный, контрольный, аналитико-обобщающий, корректирующий;
- 3) организация специальной методической подготовки учителей по использованию технологии дифференцированного и индивидуального подходов к обучению на основе учета ведущей сенсорной модальности учащихся;
- 4) обеспечение диагностики учащихся в начале и в конце учебного года по ряду параметров (ведущая сенсорная модальность, учебная мотивация, память, мышление);
- 5) применение системы специальных методов и средств развития модальностей учащихся первого класса начальной школы;
- 6) организация рефлексивной деятельности учащихся.

Осуществление педагогических условий реализации дифференцированного и индивидуального подходов к обучению с учетом ведущей сенсорной модальности способствует развитию учебной мотивации, оперативной и долговременной памяти, логического и образного мышления первоклассников.

Перспективными направлениями в решении проблем дифференцированного и индивидуального подходов к обучению в современной начальной школе являются вопросы уточнения педагогических условий реализации дифференцированного и индивидуального подходов к обучению с учетом ведущей сенсорной модальности в зависимости от возраста учащихся и особенностей учебных дисциплин; актуальна также проблема разработки единой системы обучения с учетом сенсорных модальностей учащихся и учителей.

Литература

1. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке. – Новгород, 1999. – 72 с.
2. Ладохина И.Ю. Дифференцированный подход в современной начальной школе. Определение ведущей модальности и сенсорной активности каждой модальности // Наука и школа. – 2010. – №4. – С. 110–112.
3. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация образования. – М.: Просвещение, 1990. – 68с.

ОБЩЕСТВО ЗНАНИЙ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Горбунова Э.А.

*Научный руководитель - канд. пед. наук, О.И. Истрофилова
НВГУ, г. Нижневартовск*

Изменения в повседневной жизни подтверждают тенденции перехода нашего общества в «общество знаний». В исследованиях П. Друкера отмечается: «знания, относительно обособляясь от своего носителя-человека, стали быстро превращаться в один из самостоятельных факторов производства, дополняя капитал и рабочую силу» [1].

Под *обществом, основанным на знаниях* (Knowledge society), подразумевается «общество, где знания проникают во все сферы, они не только создаются внутри него, но и эффективно и продуктивно используются. Экономика такого общества создает, распространяет и использует знания для обеспечения своего роста и повышения конкурентоспособности» [8]. В социальной среде такого рода первостепенную важность приобретает наличие новейшей информации, знаний и навыков.

Анализ результатов исследований по данной проблеме позволил выделить *основные признаки общества, основанного на знаниях*. Все общества, эволюционно приходящие друг другу на смену, сопровождалось созданием и реализацией новых знаний для своего развития. С 1980-1990-х годов отмечаются определенные качественные изменения в данном процессе:

1. Информатизация общества привела к созданию гигантских баз данных и баз знаний.
2. Разработаны и освоены технологии передачи информации на расстоянии.
3. Созданы глобальные компьютерные сети интернет.

Это привело к совершенно новому взаимодействию людей между собой. Постепенно информация превращается в товар, который можно купить или продать. Общество стало называться информационным. Главное измерение такого общества – технологическое. Оно характеризуется выработкой информации в массовых масштабах. Важными становятся знания типа «как действовать», реализуемых в пределах «экономики знаний».

Общество знаний становится гарантом высокого экономического развития отдельных стран и транснациональных корпораций (ТНК), но не обеспечивает качество и безопасность жизни своих членов. «Некоторые страны и крупные ТНК взяли на вооружение более мощные производительные силы, каковыми стали инфор-

мация и знания типа «как действовать» с целью своего дальнейшего обогащения. Так, по данным Всемирного банка, в 1973 г. разрыв в доходах между самыми богатыми и самыми бедными странами определялся соотношением 44:1, а уже в начале XXI ст. этот показатель увеличился до 72:1» [5].

Стратегической перспективой тенденций современного общественного развития становится то, что в ближайшее время определенная группа стран ощутимо усилит свою роль в мировых процессах за счет приоритетного производства и использования новейших знаний, повысив тем самым качество и безопасность жизни своих граждан. Остальные же страны, не овладевшие этими знаниями и инструментами, станут более зависимыми от первой группы и будут рассчитывать с ней за блага цивилизации дешевой рабочей силой, природными ресурсами, экологическими квотами и другими составляющими своей национальной безопасности [2].

В условиях общества знаний меняются его характеристики:

- ускоряются темпы инноваций;
- сокращаются циклы разработки продуктов;
- растет доля услуг в экономике;
- продолжают увеличиваться мощность и быстродействие компьютеров одновременно с падением цен на аппаратное обеспечение;
- сводится на нет физическое расстояние как коммуникационный барьер и как фактор экономической конкурентоспособности через развитие телекоммуникаций и спутниковых технологий, позволяющих передавать данные на большой скорости и при небольших затратах;
- проникают повсюду технологии связи посредством распространения интернета и мобильной телефонии.

Таким образом, сегодня только те, кто владеет информацией и технологиями ее использования и переработки, могут резко улучшить свои экономические показатели. По оценке стран «восьмерки» «способность общества формировать, распространять и применять знания имеет решающее значение для устойчивого экономического роста и повышения жизненного уровня населения» [4].

Общая тенденция такова, что современный этап развития мировой экономики определяется знаниями в форме идей и технологий. Современное производство уже в большей степени зависимо от наличия высококлассных специалистов в области цифрового проектирования, информационных технологий и коммуникаций, компьютеризированных и оснащенных роботами систем контроля, нежели от физического и ручного труда. Все эти новые технологии быстро развиваются и требуют наличия комплексных знаний, навыков и компетенций, которые необходимо постоянно обновлять. Изменился образ специалиста. От него требуется высокий профессионализм, как правило, узкого профиля, а знания должны быть «доведенные до умения преобразовывать в источник прибыли информационные и технические ресурсы» [7].

Это формирует новые образовательные парадигмы и стандарты качества, адекватные требованиям современной эпохи. Изменяется не только содержание обучения, но, в первую очередь, появляются новые формы обучения, но и методы управления и обучения. Так называемое «образование через всю жизнь», становится не декларацией, а нормой жизни. Информация стремительно обновляется, что в некоторых зарубежных вузах на свои дипломы вводится «срок годности».

Выгоды, которые предоставляет глобальная экономика, основанная на знаниях, возможно получить при условии постоянного внимания государства к повышению квалификации граждан страны. Директор Всемирного банка по России Д. Швайцер в докладе отмечает «Головокружительная скорость развития глобальной экономики показывает, что правительства должны постоянно способствовать обновлению образовательных систем, чтобы они оставались актуальными для детей и молодых людей, которым, в конечном счете, предстоит работать на рынке, определяемом уровнем развития технологии и вознаграждающим их за способность к самостоятельному мышлению и открытость к восприятию новых идей...» [6].

В последнее время, исходя из концепции общества знаний, тип знаний «как действовать» замещаются типом знаний «как сосуществовать». Они согласовывают как внутренние, так и внешние общественные противоречия. В системе образования предполагается решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях» [3].

Таким образом, сегодня уже можно говорить о новом обществе, которое позволяет перейти человеку к широкому производству новых знаний. В обществе знаний наряду с материей и энергией, важными производительными факторами становятся научные знания. Формируется вектор общественного развития, направленный на обеспечение высокого уровня качества и жизни человека в национальном и глобальном масштабах.

Литература

1. Друкер Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI веке Management Challenges for the 21st Century; [Пер. с англ. и ред. Н.М. Макаровой]. – М. и др.: Вильямс, 2000. – 270 с.
2. Згуровский М. Путь к обществу, основанному на знаниях // Зеркало недели. – 2006. – № 2. – С. 1– 14.

3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. – <http://правительство.рф/gov/results/?page=7>.
4. Образование. Информационно-аналитический материал. – М., 2006. – http://www.g8russia.ru/i/rus_education.doc.
5. Фоминых Е. В. «Несправедливость» общества, основанного на знаниях. – gramota.net/articles/issn_1993-5552_2007_5_119.pdf.
6. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка / Пер. с англ. – М.: Весь мир, 2003. – 232 с.
7. Чистякова Е. Поиск: В России может быть сформировано общество, основанное на знаниях. Только когда? // Поиск. № 13. 10.04.2003.
8. Эксперты ООН: России необходимо развивать экономику, основанную на знаниях//РФ сегодня. № 4. 2005. http://archive.russia-today.ru/2005/no_04/04_topic_2.htm.

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

*Григорьева Т.В., к.п.н., доцент кафедры ИМФ
Мифтахова Г.М., канд.тех.н., доцент кафедры ИМФ
Киселева М.А., студентка 2 курса*

ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Стерлитамак

Современная концепция системы опережающего образования большое внимание уделяет фундаментальным знаниям. Важную роль в такой системе играет развитие у обучающихся мыслительных способностей, умений находить пути решения сложных проблем в условиях неопределенности. В настоящее время многие психолого-педагогические исследования посвящены исследованию проблемам когнитивного развития, то есть развитию всех мыслительных процессов индивидуума [1]. В своей работе мы рассматриваем возможности развития когнитивности в процессе обучения физико-математических дисциплин.

Большинство советских психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) придерживались точки зрения, что обучения должно идти впереди развития. Само умственное развитие рассматривается как процесс присвоения обучаемым общественно-исторического опыта, и поэтому он имеет конкретно-историческую, социальную природу: его этапы и психологические особенности определяются системой организации и способом передачи обучаемому общественного опыта. Все виды и особенности мыслительной деятельности имеют объективные, общественно задаваемые образцы и усваиваются обучаемым как в стихийном, так и в целенаправленном обучении. При этом роль обучения в умственном развитии исторически все время возрастает и в настоящее время является решающей [3].

Л.С. Выготский указывал, что обучение должно ориентироваться главным образом на еще не сложившиеся, но возникающие психические виды деятельности обучаемого. Он ввел понятие зоны ближайшего развития, в которой обучаемый еще самостоятельно не может выполнять данную деятельность, но уже может ее выполнять при помощи педагога. Выполняя эту деятельность при постоянно уменьшающейся помощи педагога, обучаемый переходит из зоны ближайшего развития в зону актуального развития, в которой он уже эту деятельность может выполнять вполне самостоятельно [2].

Как следует организовывать и проводить обучение, с тем чтобы, учитывая все эти факторы, вести за собой когнитивное развитие обучаемого, является весьма сложной и до конца еще не решенной психолого-педагогической проблемой. Процессы когнитивного развития и обучения являются тесно связанными и взаимно обусловленными: обучение опирается на достигнутый уровень развития и способствует дальнейшему развитию обучаемого, переходу его на следующий, более высокий уровень развития. Но развитие не следует за обучением как тень, автоматически: оно зависит от содержания и характера обучения и многих других факторов.

Без глубокого усвоения математических понятий не может быть инженерного образования, адекватного инновационным процессам в науке и технике. Овладение математическими понятиями связано с выполнением таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение и специализация, классификация и систематизация, отыскание и применение аналогий и противоположностей, построение гипотез. На первоначальном этапе формирования понятий полезно использовать наблюдение и сравнение. Процессу абстрагирования мы обязаны такими важнейшими понятиями, как “скалярная величина”, “базис”, “линейная комбинация”, “функция”. Для математики характерны многоступенчатые абстракции. Необходимо показать студентам роль абстрагирования при построении математических моделей технологических процессов. При изучении понятий математического анализа (предел, непрерывность, производная, первообразная) важна роль конкретизации. Вводя новые понятия, необходимо раскрыть их конкретный смысл в общетехнических дисциплинах. С помощью операции обобщения мы переходим от одного понятия к другому,

более общему, вскрываются общие черты, казалось бы, далеких друг от друга понятий и утверждений. Классификация понятий облегчает их изучение. Важное значение имеет обучение умению различать и строить иерархические и булевы классификации. Развитие навыков отыскания аналогий способствует применению математических понятий в поиске решения прикладных задач. Умение решать нестандартные задачи требует независимости мышления, оригинальности, изобретательности, что играет важную роль в подготовке профессионала. Наиболее важной частью развития когнитивности является анализ изучаемых понятий, он заключается в том, что необходимо исследовать вытекающие из решения зависимости между входящими в задачу математическими понятиями. В докладе приводятся примеры развития мыслительных способностей при формировании основных математических понятий в курсе высшей математики технического университета.

При формировании понятий в курсе общей физики выделяют четыре дидактические формы постановки физического эксперимента: исследовательскую, иллюстрационную, репрезентативную и фантастическую (или мысленный эксперимент). Большое значение в развитии когнитивности имеет мыслительный эксперимент. Внедрение в учебный процесс компьютерных технологий, в частности, компьютерных сетей, раскрывает практически неограниченные возможности для постановки мысленных экспериментов при изложении курса общей физики в технических университетах. Как известно, фантастическая форма постановки эксперимента представляет собой осуществление под руководством преподавателя мысленной деятельности студентов по созданию некоторого образа воображения, который либо принципиально не может быть реализован (например, рассеяние фотона на движущемся электроны с целью определения координаты и импульса последнего при выходе соотношения неопределенности Гейзенберга); либо его реализация связана с огромными техническими трудностями (например, электронные ускорители на сверхвысокие энергии). Мощные графические пакеты программ и элементы компьютерной анимации позволяют с высокой степенью достоверности моделировать условия и проведение мысленных экспериментов, а компьютерные сети позволяют «донести» наблюдаемое явление до каждого бакалавра и сделать его активным участником.

У студентов-бакалавров имеется практическая возможность проследить динамику изучаемого явления, изменяя начальные условия и другие параметры эксперимента (например, зависимость угла отклонения α -частиц от прицельного расстояния в модели опыта Резерфорда, скорость диффузии газов от их концентраций, температур, площади контакта и т.д.). Использование компьютерных технологий позволяет выполнять все дидактические требования, способствующие развитию когнитивности и предъявляемые к мысленным экспериментам, такие как, выразительность, видимость, надежность, яркость зрительного образа. Использование компьютерного проектора, позволяющего создавать изображение на большом экране, снимает ограничение на численность студентов-бакалавров в аудитории, если мысленный эксперимент необходимо демонстрировать во время лекции. Таким образом, использование информационных технологий существенно расширяет эффективность формирования физических понятий, используя мысленный эксперимент в компьютерном исполнении, и способствует к когнитивному развитию обучаемых. Таким образом, разработанная система дидактических способов формирования физико-математических понятий, способствовала развитию основных компонентов когнитивности система отвечает принципам гармоничности, целостности, способствует образованию в среде. Результаты подтверждены методами анкетных данных и самооценки.

Литература

1. Балацкий Е. «Теоретические пузыри» на рынке научных исследований // Общество и экономика. – 2009, . – № 4-5. – С. 124.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные педагогические исследования. – М., 1966. – С. 428–452.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. -3-е изд. – М.: Политизд., 1977. – С. 202.
4. Носков Н., Шершнева В. Математическая подготовка как интегрированный компонент компетентности инженера // ВВШ. – 2005. – №7. – С. 9.
5. Мазниченко М. Когнитивные схемы в профессиональной подготовке. – М.: Высшее образование в России . – 2005. – № 9.– С. 150– 154.
6. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы. – М., 2000. – С. 292.

КОГНИТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ

*Давлетшина Р.М., канд., психол.наук, ст.преподаватель кафедры психологии и педагогики
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Социально-экономическое преобразование современного общества порождает объективную потребность в сохранении и укреплении здоровья молодежи.

Одной из важнейших ценностей человеческой жизни является здоровье, оптимальное состояние которого достигается путем использования в учебно-воспитательном процессе школы и вуза здоровьесберегающих педагогических технологий.

Устойчивая мотивация на формирование здорового образа жизни и культуры здоровья студентов рассматривается сегодня, как одно из приоритетных направлений гуманизации и валеологизации образования. Значимость формирования валеологической образованности студентов в аспекте данной проблемы обусловлено необходимостью сохранения и укрепления социальной, психической и физической составляющих здоровья. Физическая подготовленность, психологическая устойчивость и социальная адаптированность к отрицательным внешним факторам среды являются основными компонентами валеологической культуры личности и базисом, для раскрытия ее потенциала.

Необходимо отметить, что когнитивные детерминанты играют важную роль в структуре отношения к своему здоровью, так как затрагивает сферу самосознания личности. Данную проблему изучают и изучали такие учёные, как Н.П. Абаскалова, Б.Г. Ананьев, М.М. Безруких, В.Н. Ирхин, В.В. Колбанов, Г.С. Никифоров и другие. Основные выводы ученых говорят о том, что в студенческом возрасте человек обладает определенным психологическим здоровьем, но из-за пребывания в стрессогенной среде оно нарушается, и как результат теряется четкость осознания личностью ценности своего здоровья. В связи с этим изучение когнитивных детерминант формирования отношения студентов вуза к своему здоровью в образовательном процессе является актуальным. Значимость данной проблемы актуализируется наличием противоречий:

- на социально-психологическом уровне: объективными потребностями общества в сохранении и укреплении здоровья будущих специалистов и особенностями организации образовательного процесса в вузе, где наблюдается ухудшение здоровья студентов в процессе профессиональной подготовки;
- на научно-теоретическом уровне: потребностью в конкретизации научного представления о содержании понятия «отношение к здоровью», обосновании системы когнитивных детерминант формирования отношения студентов к своему здоровью и недостаточным вниманием к разрешению данной проблемы в сфере высшего профессионального образования.

Указанные противоречия определяют цель работы – определить когнитивные детерминанты формирования отношения студентов вуза к своему здоровью в образовательном процессе.

Когнитивный аспект отношения представляет образ себя, который может рассматриваться с субъект-объектной и субъект-субъектной позиции. «Я» как объект познания со стороны субъекта – наиболее частая тема эмпирических исследований. «Я» как бы дистанцируется от себя, объективируется, оценивается исходя из инструментальной, но не терминальной ценности. Субъектное отношение к себе характеризует переживание «Я», ощущение изменчивости и текучести внутреннего мира и пластичности существования, поиск особых, неповторимых личностных граней в себе.

Н. И. Сарджвеладзе утверждает, что когнитивный детерминант включает в себя суждения оценочного характера, мнения об объектах. На основе этих мнений объектам приписываются качества полезности-вредности, желательности-нежелательности, приемлемости-неприемлемости. Когнитивный детерминант опирается на процесс установления познавательных отношений, однако в этом случае имеются в виду не причинно-следственные отношения, а сопоставление и соизмерение признаков объекта с целями человека, что характерно для ценностных суждений субъекта [5, с. 86].

Анализ определений (И.В. Журавлева, Г.С. Никифоров и др.) «здоровье» и «отношение к здоровью» говорит об их существенных содержательно-смысловых различиях [4, с. 69]. Поэтому возникла необходимость использовать в работе определение «отношение к здоровью», под которым мы понимаем систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, напротив, угрожающими здоровью людей, а также определённую оценку индивидом своего физического и психического состояния.

Структура понятия «отношение к здоровью» включает в себя: 1) оценку состояния здоровья; 2) отношение к здоровью как к одной из основных жизненных ценностей; 3) деятельность по сохранению здоровья (Н.П. Абаскалова) [1, с. 54].

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что под отношением к здоровью следует понимать один из элементов самосохранительного поведения, заключающегося в степени осведомленности (компетентности) в области здоровья, включение здоровья в высшую иерархию ценностей индивидуумов, а также наличие адекватной степени самооценки.

В этой связи возникла необходимость изучения когнитивных детерминант, оказывающих влияние на отношение студентов вуза к своему здоровью в образовательном процессе. Детерминант – (от лат. *determinans* – определяющий), доминирующее влияние или основной фактор. Термин «детерминант» в психологии означает любое причинное или предшествующее условие или средство.

В качестве системы когнитивных детерминант формирования отношения студентов вуза к своему здоровью выступают: валеологическая установка, здоровьесозидающая личностная позиция.

Понятие «валеологическая установка» (установка быть здоровым) разрабатывается О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатовым. По их определению, это особая внутриличностная интегрирующая структура, которая определяет специфику восприятия, переживания и поведения человека, связанных с фундаментальными вопросами его здоровья [2, с. 99]. Понятие «валеологическая установка» базируется на категории «установка», которую Д.Н. Узнадзе определял как «целостное состояние субъекта», как своеобразную тенденцию к определенным содержаниям «сознания», как направленность на определенную активность [6, с. 80]. Для нашей работы эта

идея имеет значимую роль, так как позволяет говорить о различных типах отношения к своему здоровью, и, соответственно, валеологических типах личности. Вслед за О.С. Васильевой, Г.С. Никифоровым мы предлагаем включить в описание типов отношения к здоровью такие составляющие, как степень активности в собственном оздоровлении и качественная характеристика используемых средств оздоровления, отражающая способность к произвольной саморегуляции. На этом основании мы выделяем следующие типы отношения к здоровью.

1. Пассивное отношение. Характеризуется пассивной позицией в собственном оздоровлении, зависимостью от других людей, отсутствием собственных средств оздоровления.

2. Активное отношение (внешне активное). Характеризуется активной позицией, опорой на себя, использованием внешних средств оздоровления – природных средств, физических упражнений и т.п.

3. Творческое отношение (внутренне активное). Активная позиция и опора на себя сочетаются с использованием внутренних (психологических) средств оздоровления.

4. Трансцендентное отношение. «Выход за пределы себя», использование трансцендентных средств оздоровления (обращение к Богу).

Еще одной важной когнитивной детерминантой, оказывающей влияние на процесс формирования отношения студентов вуза к своему здоровью, является здоровьесозидающая личностная позиция.

Здоровьесозидающая позиция личности – комплексная характеристика личности, которая включает в качестве элементов: понимание смысла здорового образа жизни, ценностное отношение к здоровью своему и других людей, стремление к сохранению здоровья, усвоение и соблюдение правил здорового образа жизни [3].

Особенности формирования здоровьесозидающей личностной позиции могут быть представлены в виде следующей логико-структурной схемы: тип доминирующего мотива → психофизиологический тип поведения → формируемая валеологическая установка → отношение к здоровью.

Необходимо отметить, что здоровьесозидающая личностная позиция может выступать в качестве одной из важных когнитивных детерминант формирования отношения студентов вуза к своему здоровью, так как на основе названной позиции формируются стратегии отношения к своему здоровью.

Анализ научной литературы показал, что названная категория не имеет четкой интерпретации, однако, большинство ученых склонны считать, что «стратегия» (др.-греч. *στρατηγία* – «искусство полководца») – это общий, недетализированный план какой-либо деятельности, охватывающий длительный период времени, способ достижения сложной цели. Стратегия как способ действий становится необходимой в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов. Задачей стратегии является эффективное использование наличных ресурсов для достижения основной цели.

Обращение к феноменологии этого понятия в контексте здоровья позволило выявить ряд существенных аспектов. Во-первых, базовые стратегии личности в отношении своего здоровья показывают меру активности субъекта в построении валеологических программ действий. Во-вторых, стратегия личности в отношении своего здоровья имеет взаимосвязь с психологическими новообразованиями, возникающими в определенные периоды онтогенеза. В-третьих, важную роль в построении валеологических программ действий играет характер взаимосвязей в диаде «человек – окружающий мир», который фиксирует факторы, влияющие на формирование валеологических установок и определяет тип ориентаций субъекта. В-четвертых, к базовым стратегиям отношения к здоровью относят: стратегию здоровьесбережения (здоровьесохранения), стратегию здоровьесформирования, стратегию здоровьесобеспечения, стратегию здоровьесозидания, стратегию здоровьетворения.

За основу определения значений вышеобозначенных понятий мы взяли толкование слов, которое приводит в «Словаре русского языка» С.И. Ожегов. Поскольку «сберечь – это сохранить, не дать утратиться, пропасть», *здоровьесбережение (синоним-здоровьесохранение)* – это сохранение здоровья на заданном уровне, в частности, на том, с которым ребенок пришел в школу). *Здоровьесовершенствование* – от «совершенствоваться – становиться лучше, совершеннее; улучшать, доводить до лучшей степени превосходства. Этот термин характеризует достижение человеком более высокого уровня здоровья по сравнению с предыдущим состоянием.

Слово «*здоровьесформирование*» происходит от «формировать, придавать чему-то определенную форму, законченность; порождать; создавать, составлять, организовывать», поэтому нами оно понимается как целенаправленная организация процесса по созданию нового состояния (уровня, качества) здоровья субъектов образовательного процесса.

Здоровьесобеспечение – «обеспечить, сделать вполне возможным, действующим, несомненным», и «оградить, охранить», следовательно, означает обеспечение и создание условий и для сохранения, и для формирования, развития здоровья субъектов образовательного процесса.

Здоровьесозидание (от «созидать» – сделать существующим, произвести, основать») – содержит смыслы созидания здоровья как качественно новой характеристики. Поэтому это слово близко по смыслу *здоровьетворчеству*, «творчески создавать, творение, сотворение, созидание как деятельное свойство», в котором явно присутствует субъективное начало.

Важно отметить, что процесс формирования отношения студентов вуза к своему здоровью имеет ряд специфических особенностей. В этой связи, при организации названного процесса особое внимание необхо-

димо уделять когнитивным детерминантам, которые оказывают влияние на изменение отношения студентов вуза к своему здоровью.

Формирование позитивного отношения студентов к своему здоровью способствует формированию у них здоровьесозидающей личностной позиции, целостной системы знаний о своём здоровье; активизирует стремление к саморазвитию, совершенствованию потенциальных возможностей в аспекте целостного здоровья; способствует повышению уровня позитивного самоотношения. Именно поэтому при рассмотрении феноменологии отношения студентов вуза к своему здоровью целесообразно учитывать ряд важных когнитивных детерминант: валеологическую установку, здоровьесозидающую личностную позицию.

Литература

1. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа вуз». – Новосибирск, 2001. – 316 с.
2. Васильева О.С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре психологической науке и быденном сознании. – Ростов-на-Дону: Мини-Тайп, 2005. – 479 с.
3. Маджуга А.Г. Здоровьесозидающее образование: теория, методология, практика: монография. – Уфа: РИО РУНМЦ, 2010. – 300 с.
4. Никифоров Г.С. Психология здоровья: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
5. Сарджвеладзе Н.И. Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – 392 с.
6. Узнадзе Д.Н. Общая психология. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Зотова В.М., магистрант 3 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – д.п.н., профессор Е.В. Головнева
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Начальная школа – важнейший этап в процессе общего образования школьника. За четыре года ему необходимо не только освоить программный материал предметных дисциплин, но и научиться учиться – стать «профессиональным учеником». Ответственность учителя начальных классов всегда была исключительной, но в условиях введения ФГОС НОО, в переходе школы на работу по новым образовательным стандартам, она существенно возрастает. Это обусловлено, на наш взгляд тем, что образовательный стандарт нового поколения ставит перед учителем новые цели. В начальной школе учитель должен научить ребёнка, не только читать, писать и считать, но и привить две группы новых умений. Во-первых, это универсальные учебные действия (УУД), составляющие основу умения учиться. Во-вторых, формировать у детей мотивацию к обучению. На первый план сегодня выходят образовательные результаты надпредметного, общеучебного характера.

Цель исследования: выявить особенности формирования универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики.

В процессе опытно-экспериментальной работы использовались методы исследования: анализ педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, эксперимент.

В начальной школе, изучая разные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста, должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования. Современное образование ставит новые задачи перед учителем: развитие личности ребёнка, необходимость формирования универсальных учебных умений, без которых ученик не сможет быть успешным ни на следующих ступенях образования, ни в профессиональной деятельности.

Очевидно, что успешное обучение в начальной школе невозможно без формирования у младших школьников учебных умений, которые вносят существенный вклад в развитие познавательной деятельности ученика, т.к. являются общеучебными, т.е. не зависят от конкретного содержания предмета. При этом каждый учебный предмет в соответствии со спецификой содержания занимает в этом процессе свое место. Например, уже на первых уроках перед ребёнком ставятся учебные задачи, и сначала вместе с учителем, а затем самостоятельно он объясняет последовательность учебных операций (действий), которые осуществляет для их решения.

Любая задача, предназначенная для развития или оценки уровня сформированности УУД предполагает осуществление субъектом (в свернутом или развернутом виде) следующих навыков: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка. В начале обучения все эти действия выступают как предметные, но пройдет немного времени, и ученик будет использовать алгоритм действия, работая с любым учебным содержанием. Теперь главным результатом обучения становится то, что школьник, научившись строить план выполнения учебной задачи, уже не сможет работать по-другому.

Формирование УУД является целенаправленным, системным процессом, который реализуется через все предметные области и внеурочную деятельность. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД.

Мы считаем, что основным механизмом реализации целей и задач современного образования является включение ребенка в учебно-познавательную деятельность. В этом и заключается принцип деятельности. Нацеленность курса математики на формирование приёмов умственной деятельности позволяет реализовать в практике обучения системно-деятельностный подход, ориентированный на компоненты учебной деятельности (познавательная мотивация, учебная задача, способы её решения, самоконтроль и самооценка), и создать дидактические условия для овладения УУД.

Учебный предмет «Математика» имеет большие потенциальные возможности для формирования всех видов УУД. Реализация этих возможностей на этапе начального математического образования зависит от способов организации учебной деятельности младших школьников, которые позволяют не только обучать математике, но и воспитывать математикой, не только учить мыслям, но и учить мыслить. В связи с этим в начальном курсе математики реализован целый ряд методических инноваций, связанных с логикой построения содержания курса, с формированием вычислительных навыков, с обучением младших школьников решению задач, с разработкой системы заданий, которые создают дидактические условия для формирования предметных и метапредметных умений в их тесной взаимосвязи.

Основным средством формирования УУД в курсе математики являются вариативные по формулировке учебные задания (объясни, проверь, оцени, выбери, сравни, найди закономерность, верно ли утверждение, догадайся, наблюдай, сделай вывод), которые нацеливают обучающихся на выполнение различных видов деятельности, формируя тем самым умение действовать в соответствии с поставленной целью. Учебные задания побуждают детей анализировать объекты с целью выделения их существенных и несущественных признаков; выявлять их сходство и различие; проводить сравнение и классификацию по заданным или самостоятельно выделенным признакам (основаниям); устанавливать причинно следственные связи; строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его структуре, свойствах; обобщать, т.е. осуществлять генерализацию для целого ряда единичных объектов на основе выделения сущностной связи.

Вариативность учебных заданий, опора на опыт ребёнка, включение в процесс обучения математике содержательных игровых ситуаций для овладения учащимися универсальными и предметными способами действий, коллективное обсуждение результатов самостоятельно выполненных учениками заданий оказывает положительное влияние на развитие познавательных интересов учащихся и способствует формированию у учащихся положительного отношения к школе (к процессу познания). Вариативные учебные задания, представленные в каждой теме учебника целенаправленно формируют у детей весь комплекс УУД, который следует рассматривать как целостную систему, так как происхождение и развитие каждого действия определяется его отношением с другими видами учебных действий, что и составляет сущность понятия «умение учиться».

Не менее важным условием формирования УУД является логика построения содержания курса математики. Он построен по тематическому принципу. Каждая следующая тема органически связана с предшествующими, что позволяет осуществлять повторение ранее изученных понятий и способов действия в контексте нового содержания. Например, формирование моделирования как УУД в курсе математики осуществляется поэтапно, учитывая возрастные особенности младших школьников и связано с изучением программного содержания. Первые представления о взаимосвязи предметной, вербальной и символической моделей формируются при изучении темы «Число и цифра». Дети учатся устанавливать соответствие между различными моделями или выбирать из данных символических моделей ту, которая, например, соответствует данной предметной модели.

В процессе изучения математики осуществляется знакомство с математическим языком, формируются речевые умения: дети учатся высказывать суждения с использованием математических терминов и понятий, формулировать вопросы и ответы в ходе выполнения задания, доказательства верности или неверности выполненного действия, обосновывают этапы решения учебной задачи. Изучение математики способствует формированию таких личностных качеств, как любознательность, трудолюбие, способность к организации своей деятельности и к преодолению трудностей, целеустремлённость и настойчивость в достижении цели, умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение. Основным на уроках математики в сфере личностных УУД считаем действие смыслообразования, т.е. установление связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом учения, и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение, изучаемый предмет, материал», и уметь находить ответ на него.

В процессе работы ребёнок учится самостоятельно определять цель своей деятельности, планировать её, самостоятельно двигаться по заданному плану, периодически возвращаясь к нему, оценивать и корректировать полученный результат. Таким образом, целеполагание, планирование, освоение способов действия, освоение алгоритмов, оценивание собственной деятельности являются основными составляющими регулятивных УУД, которые становятся базой для учебной деятельности. Начало обучения в школе вводит ребенка в новый незнакомый для него мир – мир науки, в котором существуют свой язык, правила и законы.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли. – М., 2008.
2. Вахрушев А.А., Горячев А.В., Данилов Д.Д., Бунеева Е.В., Чиндилова О.В., Козлова С.А. Программа личностного развития и формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступенях начального образования. – М.: Просвещение, 2010.
3. Кулько В.А. Формирование у учащихся умений учиться: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
4. Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г.С. Кавалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010.
5. Радченко Н.Н. Формирование оценочных умений у первоклассников в условиях современной школы Республики Казахстан: автореф. дис. . канд. пед. наук. – Караганда: Караг. госуд. ун-т, 2008. – 24 с.
6. Фридман Л.М. Формирование у учащихся общеучебных умений. – М.: ИПК образования, 1995. – 32 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Игнатъева М.Н., студентка факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н, доцент Ф.М. Сулейманова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак*

Проблема становления самосознания и самооценки личности является одной из самых значительных и актуальных. Самооценка – это центральное звено произвольной саморегуляции, которая определяет направление и уровень активности человека, его отношения с окружающим миром, с людьми, с самим собой [1, с.65].

В работах Л.И. Божович, И.С. Кона, М.И. Лисиной, Э. Эриксона самооценка интерпретируется как образование личности, принимающее непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее главный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отображающий своеобразие ее внутреннего мира.

Считая самооценку наиболее сложным продуктом сознательной деятельности ребенка, Б.Г. Ананьев отмечал, что ее исходные формы являются прямым отражением оценок взрослых, а подлинная самооценка появляется тогда, когда она наполняется новым содержанием благодаря «личному участию» в ее производстве самого ребенка.

Когда ребенок находится в старшем дошкольном возрасте, он впервые осознает то, какое положение он занимает среди других людей, и то, каковы его реальные возможности и желания. У ребенка в 5-7 лет появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы он стал занимать новое более «взрослое» положение в жизни и начинает выполнять новую, важную не только для него самого, но и для других людей деятельность.

Возникновение данного стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и проявляется на том этапе, когда он начинает осознавать себя не только субъектом действия, но субъектом в системе человеческих взаимоотношений. Когда переход к новому социальному статусу и новой деятельности вовремя не наступает, то у ребенка проявляется чувство неудовлетворенности. Ребенок начинает понимать свое место среди других людей, у него формируется внутренняя социальная позиция и направленность к нужной его потребностям новой социальной роли. Ребенок понимает и обобщает свои переживания, становится устойчивой самооценкой и соответствующее ей отношение к успеху или неудаче в процессе жизнедеятельности (одним свойственна направленность к успеху и высоким достижениям, а для некоторых важнее всего оградить себя от неудач и неприятных переживаний).

Под словом «самосознание» в психологии обычно понимают существующие в сознании человека представления, образов и оценок, относящихся именно к нему. В самосознании выделяют две связанные между собой составляющие: содержательную – знания и представления о себе (Кто я?) – и оценочную или самооценку (Какой я?).

В процессе развития у ребенка формируется не только представление о имеющихся у него качествах и возможностях (образ идеального «Я» – «какой я есть»), но и представление о том, каким он должен быть, каким его должны видеть окружающие (образ идеального «Я» – «каким бы я хотел быть»). Совпадение реального «Я» с идеальным является важным показателем эмоционального благополучия.

В психолого-педагогической литературе выделяют особенности формирования самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Старшие дошкольники в основном, верно, осознают свои достоинства и недостатки, учитывают отношение к ним со стороны окружающих. Это имеет огромное значение для будущего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам [3, с.54].

Формирование самооценки в этом возрасте динамично и обычно идет по трем основным направлениям: самооценка становится частной, т.е. дифференцированной; возрастает число качеств личности и видов дея-

тельности, оцениваемых ребенком; возникает оценка себя во времени. Самооценка проявляется как в элементарном самоанализе своих прежних деяний, так и в прогнозировании своего будущего.

Механизм формирования самооценки в дошкольном детстве разворачивается через конкретные виды оценок к обобщенным; через оценки значимых взрослых (родителей, прародителей, педагогов), затем сверстников, к развитию самооценки на основе информации о качестве результата при решении конкретных задач. Ведущей ролью в формировании самооценки дошкольника играют окружающие его взрослые, в первую очередь, это родители [2, с.184]. Развитие самооценки у детей происходит от неизменной общей положительной самооценки к возникновению критического отношения к оценке себя взрослыми и сверстниками, к развитию самокритичности, способности мотивировать самооценку к 7-8 годам.

К концу дошкольного возраста соотношение эмоционального и когнитивного компонентов несколько гармонизируется. Создаются благоприятные условия для развития когнитивного компонента самооценки, для интеллектуализации отношения ребенка к себе, преодоления прямого воздействия на его самооценку со стороны взрослых.

С возрастом ребенок овладевает более совершенными способами оценивания. Его знания о себе расширяются и углубляются, интегрируются, становятся более осознанными, усиливается их побудительно-мотивационная роль. Эмоционально-ценностное отношение к себе также дифференцируется, становится избирательным и приобретает стабильность.

Литература

1. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 116–126.
2. Денисова Р. Рефлексия как механизм личностного развития // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 4. – С. 10–13.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 2007. – 294 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Карнаухова Н.О., магистрант 1-го курса факультета педагогики и психологии
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Одна из серьезнейших проблем современной школы – резкое падение интереса учащихся к русскому языку и, как следствие, снижение грамотности, косноязычие, неумение правильно, логично выразить свою мысль. Русский язык считается одним из трудных школьных предметов. Поэтому обучению русскому языку в начальной школе уделяется большое внимание. От того, как ученики овладеют навыками грамотного письма, во многом зависит не только успешность овладения всем курсом русского языка, но и обеспечение социальной адаптации выпускника.

Очень важно сделать так, чтобы процесс обучения не превращался для учеников в скучное и однообразное занятие. Ведь наличие у учеников интереса к предмету является предпосылкой для появления более сложной его разновидности – познавательного интереса. А познавательный интерес способствует активности учащихся на уроках и росту качества знаний. Для того, чтобы детям хотелось получать знания по русскому языку, чтобы учащимся младших классов было интересно работать на уроках, нужно выбирать различные формы и приёмы организации уроков русского языка, использовать занимательный материал, игровые ситуации, которые развивают познавательный интерес, а значит, и воспитывают интерес к русскому языку, что способствует повышению качества знаний по предмету.

В решении этой проблемы особую актуальность приобретает фактор занимательности. Занимательность – прием, который, воздействуя на чувства ученика, способствует созданию положительного настроения к учению и готовности к активной мыслительной деятельности у всех учащихся.

Использование занимательного материала на уроках русского языка для формирования познавательного интереса младших школьников будет эффективным, если: учитываются возрастные особенности школьников; используются различные виды занимательного материала на уроках; разработаны конспекты уроков русского языка и презентации с элементами аттракции.

Занимательный материал – материал, необходимый для развития интереса к предмету, для привлечения внимания детей к уроку. К занимательному материалу относятся: загадки, стихи, ребусы, кроссворды, шарлады, головоломки.

Известно, что если посмотреть на характер познавательного интереса на уроках русского языка, то учащиеся больше любят интеллектуальные игры. В основном это хорошо успевающие, старательные и пытливые дети, в спокойных интеллектуальных играх они получают максимум самостоятельности. Это обусловлено психологической особенностью таких учащихся и естественным инстинктом человека самоутвердиться.

Отношение учащихся к тому или иному предмету определяется различными факторами: индивидуальными особенностями личности, особенностями самого предмета, методикой его преподавания. Увлекательный мате-

риал, тщательно подобранный и органично встроенный в структуру урока, способен значительно повысить детскую активность и позволяет строить урок, опираясь в первую очередь на непроизвольное внимание детей и способствуя формированию внутренней положительной мотивации в рамках учебного процесса.

Презентация – мощное средство наглядности, развивающее познавательный интерес. Благодаря компьютеру дети на уроках получают наглядную информацию в виде картинок, фотографий, видеофрагментов. Во многих случаях такое дополнение оказывается более эффективным, даёт возможность сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономит время урока, насыщает его информацией, расширяет кругозор, прививает познавательный интерес к учёбе. Анализ занятий с использованием презентаций показал, что познавательная мотивация усиливается, облегчается овладение сложным материалом.

Проблема познавательной активности – одна из вечных проблем педагогики. Педагоги прошлого и настоящего по-разному пытались и пытаются ответить на извечный вопрос: как сделать так, чтобы ребёнок учился с охотой и желанием? Поставленной цели можно достичь разными средствами. Нельзя допускать скуки и однообразия на наших уроках. Толчком к заинтересованности может стать эмоциональное возбуждение ребёнка, которое, в свою очередь, достигается с помощью стимулов.

Активизировать мышление обучающихся можно на протяжении всего хода урока самыми различными приемами и средствами, но главным считаем создание ситуации успеха, что, на наш взгляд, является мощным стимулом для обучающихся. Для этого необходимо придерживаться основных правил управления успехом на уроке.

Если после урока у ученика не осталось вопросов, которые хотелось бы обсудить, поспорить, поискать решения, то это значит, что урок, возможно, был и полезным, но оставил детей равнодушными к тому, что на нем происходило. Начало урока выступает как момент, от которого в значительной степени зависит успех всего урока. Домашние задания должны быть интересными, творческими, оригинальными, доступными, разноразнообразными, интересными по форме, учитывающими способности и особенности детей.

Одним из эффективных путей повышения качества образования школьников является реализация идей проблемного обучения. Система заданий поискового характера способствует более осознанному и глубокому усвоению знаний, прочному формированию навыков и языковому развитию обучающихся.

Неотъемлемой частью эффективного образования в области русского языка должна стать исследовательская работа обучающихся. В результате у школьников появляется потребность в новых знаниях. При использовании исследовательского подхода я направляю деятельность обучающихся на творческое усвоение научных знаний и овладение методами научного познания. Сущность подхода состоит в постановке проблемы и самостоятельном поиске путей её решения школьниками.

Формирование познавательного интереса на уроках русского языка продолжается и в основной школе. Сегодня учителя все чаще в практике работы используют нестандартные уроки. Необычность таких уроков активизирует деятельность учащихся, развивает интерес к предмету, усиливает мотивацию обучения, воспитывает творческую личность. Творчество – самый могучий импульс в развитии ребенка. Известно, что потенциальная гениальность живет в каждом человеке, но сами ученики не ощущают в себе присутствия гениальности. Задача учителя – развивать творческие силы в маленьком человеке. В творчестве происходит слияние человека с его делом.

Сегодня, когда одной из важнейших задач нашего общества является возрождение духовности, когда мы возвращаемся к истокам нашим, уроки русского языка не могут оставаться просто уроками правописания. У учителя есть богатейшие возможности для того, чтобы сделать их уроками нравственности, добра, красоты. Это описание любимого животного, любимой игрушки. При этом ученики должны иметь в виду, в каком стиле будет проводиться описание. Пробую такую форму работы, как семинар. На уроке русского языка в среднем звене я применяю дидактические игры, т.к. это один из видов творческой деятельности учащихся. Известно, что интерес к учебной деятельности у детей резко возрастает, если они вовлечены в игровую ситуацию. Используя в своей работе нестандартные уроки, все больше убеждаюсь, что это интересная форма работы с учащимися.

Приятно видеть около себя заинтересованных, деятельных ребят в подготовительный период и счастливых, довольных после удачного проведения.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что одной из основных целей, стоящих перед нами как учителями, является создание условий для формирования познавательной активности учеников.

Литература

1. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Педагогика, 1988.
2. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.

РАЗВИТИЕ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВЛЕНИЯ

*Курбангалиева А.А., студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н, доцент Ф.М. Сулейманова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения является основой оздоровления всего общества. В национальной доктрине образования Российской Федерации говорится: приоритетная роль образования – это здоровье нации. Всемирная организация здравоохранения дает следующее определение: «Здоровье – состояние телесного, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Проблема охраны и укрепления здоровья детей многогранна и сложна. В последние годы увеличилось количество детей с трудностями в обучении и адаптации. Для преодоления имеющихся у них нарушений необходимо проведение комплексной психокоррекционной работы. Одним из составляющих такой работы является кинезиологическая коррекция.

Родоначальником кинезиологии стал американский исследователь и остеопат Джордж Гудхард. Он впервые заметил, что одна и та же мышца может иметь разную энергетическую силу, становясь то сильной, то слабой.

Исследованиями ученых Института физиологии детей и подростков АПН (М.М. Кольцова, Е.И. Исенина, Л.В. Антакова-Фомина) была подтверждена связь речевой и пальцевой моторики. Уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук. Совершенствование интеллектуальных и мыслительных процессов необходимо начинать с развития движений пальцев и тела.

Развивающая работа должна быть направлена от движений к мышлению, а не наоборот.

Для успешного обучения и развития ребенка в школе одним из основных условий является полноценное развитие в дошкольном детстве мозолистого тела. Мозолистое тело (межполушарное взаимодействие) можно развить через кинезиологические упражнения. Кинезиологические упражнения – это комплекс движений позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие. Современные кинезиологические методики направлены на активизацию различных отделов коры головного мозга, ее больших полушарий, что позволяет развивать способности человека или корректировать проблемы в различных областях психики.

Под влиянием кинезиологических тренировок в организме наступают положительные структурные изменения. И чем интенсивнее нагрузка (но оптимальна для данных условий), тем значительнее эти изменения.

Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы.

Основным требованием к квалифицированному использованию специальных кинезиологических комплексов является точное выполнение движений и приемов. Педагог обязан сначала сам освоить все упражнения до уровня осознания субъективных признаков изменений, происходящих в системе организма. После этого обучать каждого ребенка. Обязательное условие – передача положительных эмоций. При индивидуальной оценке нужно отметить активность, удачу, пусть даже маленькую, или просто хорошее настроение того или иного ребенка.

Необходимо учитывать, что выполнение стандартных учебных действий может прерываться специальным кинезиологическим комплексом, тогда как творческую деятельность прерывать нецелесообразно. В том случае, когда детям предстоит интенсивная умственная нагрузка, специальный кинезиологический комплекс, рекомендуется применять перед подобной работой. Причем следует помнить, что кинезиологические занятия дают как немедленный, так и кумулятивный (накапливающийся) эффект, повышая умственную работоспособность и оптимизируя психоэмоциональное состояние.

Практиковать в своей работе подобные упражнения мы стали после знакомства с книгами Т.П. Хризман и В.Д. Еремеевой «Мальчики и девочки. Два разных мира» и А.Л. Сиротюк «Обучение детей с учетом психофизиологии». Позже была изучена и другая литература на эту тему.

Мы проводим со своими воспитанниками кинезиологические упражнения и можем с уверенностью сказать, что они оказывают благотворное влияние не только на коррекцию обучения, но и в развитии интеллекта, улучшении состояния физического здоровья и социальной адаптации детей.

В комплексы кинезиологических упражнений включены растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию и массаж.

Растяжки нормализуют гипертонус (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость).

Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность.

Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма.

При выполнении телесных движений развивается межполушарное взаимодействие, снимаются непроизвольные, непреднамеренные движения и мышечные зажимы. Оказывается, человеку для закрепления мысли необходимо движение.

Упражнения для релаксации способствуют расслаблению, снятию напряжения.

Каждое утро в нашей группе проводится эмоционально - стимулирующая гимнастика, в комплексах которой, с определенной дозировкой, совмещены: дыхательные упражнения, пантомима и имитационные движения, упражнения для развития равновесия, элементы спортивных игр, упражнения на релаксацию, пальчиковая гимнастика, «гимнастика мозга».

Утро должно всегда начинаться с улыбки, т.к. это отличная гимнастика для лица. Когда человек смеется или хотя бы улыбается, его эндокринная система вырабатывает те же гормоны, что и при длительном беге.

Во время утренней гимнастики важно следить за настроением и увлеченностью детей, поскольку жизнерадостность и хорошее настроение содействуют разрядке нервной системы, повышают тонус и в значительной степени обеспечивают оздоровительный эффект. Она проводится без принуждения. Необходимость проведения такого вида гимнастики обусловлена утренним состоянием ребенка: некоторые дети заторможены, другие возбуждены. Эта гимнастика позволяет обрести положительное эмоциональное состояние и хороший тонус на весь день.

Гимнастика с таким содержанием нравится детям, т.к. дает хороший «заряд бодрости» и «море» положительных эмоций.

У детей-дошкольников отмечается высокий уровень мышечного напряжения. Особенно он высок в области рук, лица, шеи, плеч, грудной клетки и живота. Такие дети нуждаются в мышечной релаксации. Релаксационные упражнения лучше проводить под спокойную музыку. Регулярное выполнение таких упражнений делает ребенка более спокойным, уравновешенным. В результате ребенок лучше владеет собой. Релаксационные упражнения позволяют ребенку овладеть навыками саморегуляции и сохранить более ровное эмоциональное состояние.

В разные режимные моменты применяем оздоровительные игры и упражнения для психомоторного развития дошкольников направлены на:

- отработку у детей согласованных движений головы, туловища, глаз, языка, рук и ног (телесные упражнения);
- формирование правильного речевого дыхания (дыхательные упражнения);
- развития произвольности (упражнения на развитие межполушарного взаимодействия);
- развитие мелкой моторики рук (пальчиковые игры);
- нормализацию гипотонуса и гипертонуса мышц (растяжки);
- общее расслабление организма (релаксацию).

Таким образом, использование метода кинезиологии позволяет более эффективно корректировать нежелательные формы поведения, отклонения в развитии психических процессов и речи, овладеть умениями, которые ранее были не доступны.

Литература

1. Буденная Т.В. Логопедическая гимнастика. Методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 156 с.
2. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду. – М.: Сфера, 2003. – 272 с.
3. Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 10 до 14 лет. – М., 1999. – 167 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ 4-х КЛАССОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Миннихметова И.И.

Научный руководитель – д.п.н., профессор кафедры методик дошкольного и начального образования Е.В. Гончарова

ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г.Нижевартовск

Федеральный государственный стандарт начального общего образования определил пути развития начальной школы и установил их к трем группам требований к итогам обучения. В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующим ключевым целям общего образования, выделяют познавательные универсальные учебные действия [7].

К познавательным универсальным учебным действиям (УУД) относятся умения: осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить её в материалах учебников, рабочих тетрадей, другой дополнительной литературе; осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи

зи, делать обобщения, выводы; выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме; понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач [7].

Значительная часть познавательных УУД формируется и совершенствуется при изучении курса «Окружающий мир». Реальное продвижение в развитии познавательных универсальных учебных действий младших школьников на предмете «Окружающий мир» можно отследить посредством проведения мониторинга, с помощью которого возможно систематически, а также всесторонне количественно и качественно учитывается результат учебной деятельности в воспитательно-образовательном процессе.

Анализ литературы показал, что содержание учебного материала, традиционные методы и формы организации учебного процесса не способствуют в полной мере развитию познавательных УУД у младших школьников. Следовательно, наблюдается противоречие: с одной стороны, теоретически обосновано понятие мониторинга в образовании, на основе этого создаются модели отслеживания результатов, определены виды и принципы, а с другой стороны с появлением нового стандарта ФГОС, меняются критерии с учетом реализации социального заказа на качественное образование, поэтому появляются новые неразработанные критерии и технологии формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на предмете окружающего мира.

Нами был описан педагогический мониторинг познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на предмете окружающего мира в соответствии с новыми стандартами ФГОС. Одним из этапов мониторинга является содержательно-технологический этап. Данный этап описывает технологию формирования познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках «Окружающий мир».

Поэтому целью стало описание технологии формирования познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках «Окружающий мир».

Рассмотрим дефиницию понятий «технология». В толковом словаре технология рассматривается как совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства [5, с. 354].

«Педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике»; причем под педагогической системой В.П. Беспалько понимает взаимосвязанную совокупность инвариантных элементов: учащиеся, учителя, цели, содержание, организационные формы [1, с. 13].

«Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя», - считает В.М. Монахов [4, с. 35].

Существует множество определений этого понятия, но мы за основу берем определение Г.Ю. Ксензовой, которая под педагогической технологией понимает такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в нее действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный и прогнозируемый характер [3, с. 16].

В нашем понимании педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов (источников).

Понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в трех аспектах:

научном – как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

процессуально-описательном – как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;

процессуально-действенным – осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [6, с. 17].

При разработке проекта педагогической технологии формирования познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках «Окружающий мир» использовали следующие классификационные параметры (Г. К.Селевко):

По уровню применения: частнопредметная.

По философской основе: гуманистическая.

По ведущему фактору психического развития: комплексная.

По научной концепции усвоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

По характеру содержания и структуры: обучающая и воспитывающая.

По типу организации и управления познавательной деятельностью: система малых групп.

По организационным формам: классно-урочная с элементами дифференциации и индивидуализации.

По подходу к ребёнку: личностно-ориентированная.

По преобладающему методу: объяснительно-иллюстративная + проблемно-поисковая, творческая, диалогическая, игровая.

По категории обучаемых: массовая [6, с. 24].

Нами была составлена педагогическая технология, которая строилась с учетом ФГОС (таблица 1).

Таблица 1

Технология формирования познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках «Окружающий мир»

Блоки технологии	Краткая характеристика технологии
Целевой блок	Цель: формирование познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках «Окружающий мир». Задачи: 1) формирование целостной картины мира и осознание места в нем человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребенком личного опыта общения с людьми и природой; духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в условиях российского общества; 2) развивать общеучебные универсальные действия, умение преобразовать в знаково-символические действия; умение строить универсальные логические действия; умение ставить проблемы и решать их; 3) воспитывать эмоциональное положительное отношение и устойчивый интерес к урокам окружающего мира.
Содержательный блок	I модуль (раздел) программы – «Как работает организм человека»; II модуль (раздел) программы – «Рукотворная природа»; III модуль (раздел) программы – «Человек и его внутренний мир»; IV модуль (раздел) программы – «Человек в мире людей». V модуль (раздел) программы – «Человек и прошлое человечества». VI модуль (раздел) программы – «Человек и многоликое человечество». VII модуль (раздел) программы – «Человек и единое человечество».
Процессуально-деятельностный блок	<i>Участники образовательного процесса:</i> Обучающиеся 4-го класса, учителя, родители. <i>Последовательность этапов:</i> 1 этап – формирование общеучебных универсальных действий; 2 этап – преобразование в знаково-символические действия; 3 этап – построение универсальных логических действий; 4 этап – решение проблемы.
Диагностико-результативный блок	Результат: сформированность познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках «Окружающий мир».

Целевой блок является важным исходным компонентом педагогического процесса, так как он определяет формирование познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках «Окружающий мир».

Содержательный блок технологии представлен программой курса «Окружающий мир» (4 класс).

При разработке содержания программы курса применили модульную организацию обучения для целостного изучения каждой темы. Модуль имеет целевую направленность, содержит познавательную и практическую часть. Первая формирует теоретические знания, вторая – практические умения, полученные на основе приобретенных знаний. Содержание познавательного материала представлено в восьми модулях.

I модуль (раздел) программы – «Как работает организм человека».

Цели: *педагогическая:* создание условий для формирования представления о строении тела человека, работе систем органов и их роли в жизни организма; *ученическая:* в результате освоения данного модуля ученик овладеет понятиями *система органов, опорно-двигательная система, органы чувств, выделения, дыхания, кровообращения, скелет, позвоночник, сустав, мышца*, познакомится со строением тела человека, правилами сохранения и укрепления здоровья человека.

II модуль (раздел) программы – «Рукотворная природа».

Цели: *педагогическая:* создание условий для знакомства с понятиями *головной мозг, спинной мозг, большие полушария, орган зрения, хрусталик, сетчатка, органы слуха, равновесия, обоняния, вкуса, осязания*; для формирования представления о сходстве и различии человека и обезьяны, об этапах становления «человека разумного»; *ученическая:* в результате освоения данного модуля ученик овладеет понятиями *головной и спинной мозг, большие полушария, сетчатка, хрусталик, органы равновесия, обоняния, вкуса, осязания*; познакомится с теорией происхождения человека от человекообразной обезьяны.

III модуль (раздел) программы – «Человек и его внутренний мир».

Цели: *педагогическая:* опираясь на жизненный опыт ученика, помочь ему сформировать предварительную, целостную научную картину мира; оказать ученику помощь в формировании личностного восприятия, эмоционального, оценочного отношения к этому миру и, в конечном счете, поиск ответа на вопрос: «Как нам строить свою жизнь в отношениях «человек – человек»?»; *ученическая:* научится осознавать проявления тех или иных черт характера, узнавать эмоции по их проявлениям, отличать черты характера от эмоций, оценивать свои эмоциональные состояния, соотносить свои поступки с нормами поведения.

IV модуль (раздел) программы – «Человек в мире людей».

Цели: *педагогическая:* опираясь на жизненный опыт ученика, помочь сформировать представления о взаимодействии внутреннего душевного мира с миром внешним; оказать ученику помощь в формировании личностного восприятия, эмоционального, оценочного отношения к этому миру и, в конечном счете, поиск ответа на вопрос: «Как нам строить свою жизнь в отношениях “человек – общество”?»; *ученическая:* получит пред-

ставление о понятиях *общество, общественная группа, конфликт, совесть, мораль и право, личные права человека*, научиться ориентироваться в основных проблемах современного мира.

V модуль (раздел) программы – «Человек и прошлое человечества».

Цели: *педагогическая*: опираясь на жизненный опыт ученика, помочь сформировать представления о целостной картине всемирной истории как смене нескольких исторических эпох; оказать ученику помощь в формировании первичного представления о том, из каких общностей складывается единое человечество; *ученическая*: получит первичное представление о понятиях *всемирная история человечества, историческая эпоха*; узнает, какие явления и проблемы объединяют человечество; научиться осознавать себя частью единого человечества; в результате освоения данного модуля получит возможность научиться ориентироваться в историческом пространстве, работать с картами.

VI модуль (раздел) программы – «Человек и многоликое человечество».

Цели: *педагогическая*: создание условий для организации учебного сотрудничества по овладению картиной мира, умению отличать национальность человека от его расы, объяснять различия между людьми современного человечества; *ученическая*: знает, какие явления и проблемы объединяют человечество, осознает себя частью единого человечества, отличает верующих разных религий от атеистов.

VII модуль (раздел) программы – «Человек и единое человечество».

Цели: *педагогическая*: создание условий для развития личности обучающихся, умения объяснять, как общечеловеческие ценности и мировое хозяйство объединяют всех людей на Земле в одно человечество; *ученическая*: получит представление о том, какие поступки противоречат правам человека, как разным людям вместе жить на одной планете, научиться осознавать себя частью единого человечества.

Процессуально-деятельностный блок определяет последовательность этапов по формированию познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках «Окружающий мир». Процесс формирования познавательных УУД включает четыре этапа, которые реализуются последовательно:

1 этап – формирование общеучебных универсальных действий;

2 этап – преобразование в знаково-символические действия;

3 этап – построение универсальных логических действий;

4 этап – решение проблемы.

Первый этап – *формирование общеучебных универсальных действий* предполагает работу по формированию умения самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель, самостоятельно находить и выделять информацию из естественно – научных текстов, словаря по естествознанию, в том числе с помощью компьютерных средств, с целью поиска и извлечения информации, ответов на вопросы, объяснений; ориентироваться в своей системе знаний по естествознанию: самостоятельно предполагать, какая информация нужна для решения учебной задачи в один шаг; осознанно и произвольно строить речевое высказывание процессов и явлений живой и неживой природы в устной и письменной форме; выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий; проводить рефлексию способов и условий действия, проводить контроль и оценку процесса и результатов деятельности на предмете окружающего мира; свободно ориентироваться и воспринимать тексты естественно-научного, публицистического стилей; самостоятельно ставить и формулировать проблемы, создавать алгоритмы деятельности при решении проблем творческого и поискового характера в окружающем мире.

Второй этап – *преобразование в знаково-символические действия* предполагает работу по формированию умения преобразовывать объект из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую), преобразовывать модель с целью выявления общих законов объектов и явлений живой и неживой природы.

Третий этап – *построение универсальных логических действий* предполагает работу по формированию умения анализировать объекты живой и неживой природы с целью выделения существенных и несущественных признаков; осуществлять логическое действие «синтез», осуществлять логическое действие «сравнение» по заданным или самостоятельно выбранным критериям, подведение под понятие, выведение следствий, устанавливать причинно-следственные связи явлений живой и неживой природы; строить логическую цепь рассуждений; осуществлять «доказательство», выдвигать гипотезы и их обосновывать.

Четвертый этап – *решение проблемы* предполагает работу по формированию умения формулировать проблемы, самостоятельно создавать и решать проблему поискового характера.

Таким образом, технология позволяет формировать познавательные УУД у учащихся 4 классов на уроках «Окружающий мир». Особенность технологии заключается в том, что в ней достаточно полно формируются все компоненты познавательных УУД.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 2010. – 192 с.
2. Вахрушев А. А. Окружающий мир. 4 класс. («Человек и природа»). Учебник: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Баласс, 2011.
3. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие. – М.: Академия, 2010. – 224 с.
4. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. – Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.

5. Ожегов С.И. Толковый словарь. – М.: Азбуковник. – 567 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 345 с.
7. Федеральный государственный стандарт второго поколения начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ВЕЛИЧИНА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

*Миронова Л.А., студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – ассистент кафедры теории и методики
начального образования С.А. Косцова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

В курсе математики начальных классов предусматривается знакомство с такими величинами и единицами их измерения, как длина, масса, емкость, время, площадь, скорость, стоимость. При изучении каждой величины имеются свои особенности, связанные со спецификой данной величины, но общий подход к величине позволяет говорить об общей методике изучения величин. Знание же единого подхода позволит учителю осознанно и целенаправленно организовать деятельность учащихся.

Традиционно, в методике преподавания математики в начальных классах при изучении понятия величина выделяются следующие этапы:

1. Задается некоторое множество A , которое является областью определения величины;
2. Из данного рода величин выбирается некоторая величина (e), которую называют единицей измерения;
3. Осуществляется процесс измерения – сравнения данной величины с выбранной единицей измерения, результатом которого является некоторое значение величины [3].

Изучение понятия величина в курсе математики начальной школы имеет прикладной характер. Учащиеся производят измерение длин отрезков, определяют вместимость сосудов, массу тел, температуру воздуха, учатся определять время по часам, даты по календарю, находить площадь фигуры с помощью палетки [4].

Ученики, оканчивающие начальную школу, должны знать:

- величины можно измерять, причем для каждой из них есть свой способ измерения, сущность которого заключается в сравнении данного объекта с единицей его измерения;
- величины одного и того же рода можно складывать и вычитать, умножать и делить на отвлеченные числа, находить часть величины.
- между величинами одного и того же рода существует определенная зависимость, знание которой необходимо для выполнения преобразований величин [2].

Рассмотрим задания, применяемые во время изучения темы величины, в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

1. Путешественник прошёл за три дня 30 км. В первый день прошёл 10 км. Во второй день на 5 км меньше чем в первый. Сколько километров прошёл путешественник в третий день?

Решение.

1 способ:

- 1) $10 - 5 = 5$ (км) – прошёл во второй день.
- 2) $10 + 5 = 15$ (км) – прошёл за первый и второй день.
- 3) $30 - 15 = 15$ (км) – прошёл в третий день.

Ответ: За третий день путешественник прошёл 15 км [1].

2. Найди площадь всей фигуры.

Решение:

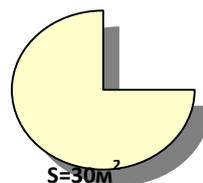
- 1) $30 : 3 = 10$ (м) – $\frac{1}{4}$ часть фигуры.
- 2) $10 * 4 = 40$ (м²) – площадь всей фигуры.

Ответ: Площадь всей фигуры 40 м² [1].

Знание мер длины, площади, объёма, времени и массы необходимы учащимся и в быту, и в дальнейшем при овладении профессией. Со всеми величинами учащиеся начальной школы знакомятся в течение всего времени обучения в младших классах, закрепление же единиц измерения величин проходит в течение всех лет обучения в школе.

Литература

1. Александрова Э.И. Математика. Учебник для 1 класса четырёхлетней начальной школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Кн. 2. – 4-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2003. – 144 с.
2. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.



4. Овчинникова М.В. Методика изучения темы «Величины» на уроках математики в начальных классах: Методические рекомендации для студентов факультета «Начальное обучение. Дошкольное воспитание». – Ялта: ЦОП «Надежда», 2000. – 54 с.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Мухамедьянова С.Г., студентка 5 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Синдикова Г.М.
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Проблема развития музыкального восприятия является одной из основных задач музыкального образования, которой занимались многие видные ученые в психологии, музыкальной педагогике (Б.В. Асафьев, Б.М. Теплов, А.Л. Готсдинер, В.Г. Ражников, Г.А. Орлов, С.В. Назайкинский, С.И. Беляева-Экземплярская, Г.С. Тарасов и др.).

Музыкальное восприятие, как полагал Б. Асафьев, – это эстетический процесс. «Восприятие эстетическое (художественное) – вид эстетической деятельности, выражающийся в целенаправленном и целостном восприятии произведений искусства как эстетической ценности, которая сопровождается эстетическими переживаниями» [3, с. 40].

Рассматривая музыкальное произведение как модель психических состояний, большинство исследователей признают, что доминантой содержания музыки является эмоциональная сторона психики. В.В. Медушевский пишет о музыкальном восприятии как о двуедином процессе, в котором «интонационно-эмоциональная и структурно-аналитическая стороны выступают в тесном единстве при главенствующей роли первой». Эмоциональный компонент является основным и ведущим в процессе музыкального восприятия [9, с.265].

Развивая известную еще от Аристотеля мысль о чувственной основе музыкального содержания, Б.М. Теплов, писал, что в наиболее прямом и непосредственном смысле содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроения. Таким образом, согласно его исследованию, центральное место в процессах музыкального восприятия занимают эмоции. Они составляют основное содержание музыкально-перцептивных процессов. «Музыкальное переживание, по существу своему есть эмоциональное переживание: внеэмоциональным путем нельзя постигнуть содержания музыки. Познать музыку можно только на основе чувств, которые, не будучи ее целью, являются показателем ее воздействия [11, с.71].

Преобладание эмоциональных элементов над информационным в ходе музыкального восприятия отмечала еще С.Н. Беляева-Экземплярская. По ее мнению, в основе переживания лежит эмоциональный процесс, который «преобразуется» слушателями в различные формы, в зависимости от индивидуальных различий [4, с.29].

Миллионы людей, слушая музыку, активно приобщаются к музыкальной культуре, постигают особенности музыкального искусства, приобретают способность к художественному общению. Но слышать музыку – это не значит только эмоционально откликаться на нее, а понимать и переживать ее содержание, хранить ее образы в своей памяти, внутренне представлять ее звучание.

Согласно А.Л. Готсдинеру, восприятие всегда связывается с осмыслением и осознанием того, что человек видит, слышит, чувствует. «Различие цветового спектра и контуров предметов на картине еще не равносильно восприятию живописи, так же различие основных компонентов музыкальной ткани, звукового и ритмического очертания мелодии не есть еще восприятие музыки» [5, с. 20]. Для содержательного, осмысленного восприятия, по мнению ученого, должны вырабатываться операции сличения (идентификации), сравнения и оценки, а для этого в сознании школьника должны быть запечатлены некие модели, образы для сравнения.

О неизбежности включения мышления в восприятие как форму познания действительности, писал С.Л. Рубинштейн. Он подчеркивал, что восприятию человека свойственна осмысленность. Оно всегда включает в себя акт понимания, осмысления и «представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления» [6]. Музыкальное «восприятие-мышление» направлено на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен [10].

В.В. Медушевский в своих исследованиях отмечал, что понимание смысла музыки, той мысли, которая объединила использованные в музыкальном произведении выразительные средства, осуществляется с помощью процессов распознавания, эффективность которых в решающей мере зависит от музыкального опыта слушателя. Существенную роль апперцепции в процессе музыкального восприятия отмечал в своих работах и А.Л. Готсдинер. По его мнению, апперцепция пронизывает весь процесс формирования способности музыкального восприятия. С одной стороны, она является результатом прежнего опыта, общения с искусством, закреплённого памятью, с другой, апперцепция выражается в установке, которая влияет как на непосредственное восприятие музыки, так и на осмысление и переосмысление прежних восприятий, их обобщение, образование эстетических эталонов.

Исходное и завершающее звено процесса восприятия музыкального произведения составляет стремление почувствовать и понять позицию автора, вскрыть выраженную им идею, дать социальную и художественную оценку этому сочинению в контексте современного развития музыкальной культуры. Итогом восприятия и осмысления является не только приобретение новых художественных впечатлений, развитие художественной культуры, но и обогащение опыта жизни, опыта чувств и мыслей.

Процесс восприятия как деятельность оказывается единым для форм и видов общения ребенка с музыкой. В поисках способов, методов развития восприятия, как считает Е.Д. Критская, ключевым становится мысль о восприятии как мышлении; утверждение, что операции познания (анализ и синтез, усвоение главного, сравнение, сочетание, активное исследование и др.) называемые мышлением, представляют собой важные составляющие самого восприятия. Данное утверждение является общезначительным для всех видов искусства, в полной мере оно справедливо и для музыкально-слухового восприятия, восприятия – наблюдения. Анализ через синтез, который многие исследователи называли «основным механизмом мышления», в силу последствия звучания и постоянного влияния слухового опыта на восприятие, образотворчество и музыкальное мышление, также входят как основные операции мыслительной музыкальной деятельности [9].

В связи с этим актуальным становится вопрос об использовании наиболее эффективных методов развития музыкального восприятия учащихся. К группе методов, определяемых спецификой музыкального искусства относятся: метод наблюдения за музыкой (Б.В. Асафьев); метод размышление о музыке, метод проблемных ситуаций (Д.Б. Кабалевский); метод музыкального обобщения, метод перспективы и ретроспективы, метод эмоциональной драматургии (Э.Б. Абдуллин); метод создания художественного контекста через «выходы» за пределы музыки, метод создание художественных композиций (Л.В. Горюнова); метод развития стилеразличия (Ю.Б. Алиев); метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр); метод интонационно-стилевого постижения музыки (Е.Д. Критская) и многие другие.

Одним из ведущих методов развития музыкального восприятия обучающихся выступает «метод размышления о музыке», который направлен на личностное, творчески индивидуальное присвоение учащимися духовных ценностей. Сам Д.Б. Кабалевский данный метод называл «методом осмысленного чувства, прочувственной мысли». «Научить» в искусстве означает не только ознакомить, а стимулировать сопереживание, проживание, прочувствование [7].

Метод музыкального обобщения направлен на усвоение детьми ключевых знаний о музыке, воплощенных в тематизме программы, на формирование художественного мышления, а также на достижение целостности урока на основе темы четверти. Данный метод включает ряд последовательных действий: активизация музыкального и жизненного опыта, необходимый для введения в тему или углубления в тему урока; знакомство с новым знанием посредством решения проблемной ситуации; закрепление знания и формирование способности самостоятельно ориентироваться в музыке на основе усвоенного знания [1].

Метод эмоциональной драматургии направлен на активизацию эмоционального отношения школьников к музыке. На основе принципов эмоционального контраста или последовательного обогащения и развития одного эмоционального тона решается задача соотнесения урока с конкретными условиями, уровнем музыкального и общего развития учащихся, определяется наилучшая последовательность форм и видов музыкальных занятий в условиях данного класса. Сам Э.Б. Абдуллин в понимании данного метода обращал внимание на «режиссуру» структуры урока, на определение его кульминации. Основными принципами метода эмоциональной драматургии являются: эмоциональный контраст; последовательное насыщение эмоционального тона урока.

Одним из эффективных методов развития музыкального восприятия выступает метод художественно-творческого моделирования. Его ценность заключается в том, что школьник становится в активную позицию творца-композитора, заново создающего произведения искусства для себя и для других людей. Это обеспечивает ребенку проживания знания и понимания смысла своей деятельности, что является особо ценным [10, с.126].

Все перечисленные методы используются в различных творческих заданиях и направлены на развитие эмоционально-образной сферы школьников, адекватны эстетической сущности искусства, а также целям и задачам музыкального воспитания обучающихся.

Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под общ.ред. М.И. Ройтерштейн. – М.: Музыка, 2007. – 336 с.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя музыки. – М.: Владос, 2000. – 336 с.
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – М., 1971.
4. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки. – М., 2014. – 120 с.
5. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993. – 190 с.
6. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
7. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? – М., 2005. – 187 с.
8. Медушевский В.В. Духовные акценты в содержании музыкального образования // Теория и практика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие. – М., 1998. С. 260–290.

9. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.; Под ред. Л.В. Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232 с.
10. Назайкинский М.А. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
11. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.

ЗНАЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*Насырова Ф., студентка 5 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.филол. н., доцент З.К. Ишкильдина
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

По определению Я.А. Пономарёва, творчество – это «взаимодействие, ведущее к развитию». Творчество в самом широком смысле он рассматривал как взаимодействие людей. Уникальная творческая деятельность, по мнению автора, является специфической формой взаимодействия, а в качестве критерия творчества выступает механизм развития. Исходя из этого определения, механизмом развития творческих способностей детей является организация специфических, обогащённых форм взаимодействия ребёнка с взрослым в процессе различных видов деятельности [3, с.7].

Творческий потенциал заложен в ребёнке с рождения и развивается по мере его роста и развития. Однако, возможность реализации творческого потенциала у детей не одинакова, и, как уже отмечалось ранее, это зависит от характера и качества его взаимодействия с взрослым на разных этапах детства [3, с.17].

Для творческого мышления характерно создание субъективно нового продукта и новообразования в ходе самой познавательной деятельности. Младшие школьники претерпевают изменения в развитии с приходом в школу – психические процессы приобретают характер произвольности, то есть ребёнок учится управлять ими – управлять восприятием, мышлением, памятью, в некоторой степени и своими эмоциями и воображением. Одновременно развивается и крепнет его воля, волевая регуляция всей его жизни. А это значит, что действия ребёнка приобретают характер осознанной и осмысленной инициативы [7, с.4] Интерес к познанию формируют упражнения творческого характера. Плюсом этих упражнений является то, что совсем не обязательно создавать специальные уроки развития, элементы таких упражнений должны присутствовать на каждом учебном занятии и методично переплетаться с программным материалом. На практике многие учителя редко используют творческие задания, опасаясь того, что не останется времени на прохождение нового материала. И напрасно. Развивающие минутки дают общую зарядку мыслительным процессам, мотивируют ребёнка к учебному предмету – он активнее работает после таких занятий [2, с.140].

Через организацию креативной образовательной среды развивается культура учителя и детей, реализуется гуманистические идеи жизнотворчества как высшей формы существования человека. Дети через творческую работу, самосозидание включаются в процесс жизнотворения и получают от этого удовольствие и моральное удовлетворение.

С течением времени экологические факторы все более влияют на здоровье населения. 70% населения нашего города живет в состоянии затяжного психоэмоционального и социального стресса, который разрушает приспособительные и компенсаторные механизмы. Это ведет к увеличению психических заболеваний, росту реактивных психозов и неврозов, депрессий, алкоголизма и наркомании [1, с.4].

Креативность человека как творческое отношение к жизни и своей личности лежит в основе здоровьесотворения – деятельности, мотивированной духовными потребностями в самосозидании и созидании вокруг себя экологически здоровой предметно-пространственной, природной, социальной и ментальной среды.

Творчество и здоровье как «норма жизни» находятся в неразрывном единстве. С одной стороны, творчество пронизывает все жизненные процессы и благотворно влияет на здоровье человека (физическое, психическое, социальное, интеллектуальное и д. р.) – выступает «нормой жизни». В то же время здоровье является своеобразным показателем творчества личности, её созидательных устремлений. Отсюда возможна и обратная связь – с помощью творчества приобщать человека к здоровому образу жизни [6, с.43].

Физическое развитие. Такая творческая деятельность, как театральная, влияет на преодоление двигательного автоматизма, овладение пластикой движений, формирование осанки, постановки голоса, дикции. При рисовании развивается мелкая моторика рук, что способствует выработке красивого почерка.

Психоэмоциональное развитие. Формируется культура чувств детей: созидание своих ощущений, эмоций, переживаний, способность управлять ими, понимание своего внутреннего мира для достижения общего душевного комфорта. Большое значение приобретают положительные эмоциональные переживания детей, радость совместного творчества.

Главное направление развития эмоциональной сферы – это проявление способности управлять эмоциями, т.е. произвольность поведения. Эмоции постепенно становятся более осмысленными, начинают подчиняться мышлению, когда ребёнок усваивает различные способы действия и нормы поведения, соотносит результаты своей деятельности с целями и с результатами других. Поведение постепенно превращается из побуждаемого

спонтанными чувствами и впечатлениями в поведение «волевое», что означает переход от внешней к внутренней регуляции, к возможности выбора собственного поведения [3, с.22]. Таким образом, осуществляется и *нравственное воспитание*.

Интеллектуальное развитие. Создание образов силой воображения является одним из способов совершенствования мыслительных процессов. Занятия сценической деятельностью способствуют развитию и стимулированию интеллектуально-логических (сравнение, анализ, обобщение и т.п.) и интеллектуально-эвристических способностей: генерация идей, *воображение, фантазия*. Способность к творчеству проявляется в неизменных стремлениях что-то фантазировать и сочинять. Фантазия - источник творческой духовности человека. Она помогает осознать действия ребёнка, понять, что творится в его душе, осознать страхи, мысли, которые ребёнок скрывает. Фантазия помогает пережить периоды деприваций (лишений чего-либо). К тому же это один из наиболее важных способов научиться, как вести себя в реальном мире [6, 23].

По мнению Л.С. Выготского, воображение, являясь основой творчества, проявляется во всех сторонах жизни ребёнка. Ход развития воображения тесно связан с речью, основной психологической формой общения ребёнка с окружающими [7, с.7].

Социальное развитие. В любой творческой работе максимально проявляется личность. Погружаясь в коллективный творческий процесс, дети получают опыт и навыки сотрудничества и позитивного партнёрства, коллективного взаимодействия. Расширяется сфера межличностного общения, самооценки, самореализации и самоутверждения детей. Формируется отношение к природе и обществу, к миру культурных ценностей и к себе как субъекту и объекту культуры [6, с.46].

Творческие задания, как, например, пересказ истории лягушки путешественницы от лица прутика, за который она держалась в полёте, формируют чувство юмора. Исследования формирования чувства комического у детей показали, что его возникновение также как и возникновение эстетического чувства, связано с положительной нравственной оценкой изображаемых событий. Чувство юмора играет решающую роль во всём развитии ребёнка. Велика роль чувства юмора в развитии оптимизма и жизнерадости, в разрешении конфликтов, преодолении страхов, что поможет в преодолении психоэмоционального стресса, о котором говорилось выше [3, с.24].

Кроме позитивного влияния творческих упражнений на развитие ребёнка, подобная форма организации учебной деятельности выступает важнейшей предпосылкой отказа учителя от авторитарных методов обучения.

Одним из условий повышения воспитывающей роли урока в начальных классах является включение школьников в разнообразные виды учебной деятельности с учетом активной позиции ученика в процессе обучения, что предполагает активизацию интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы психики.

От того, насколько сознательно, творчески, с желанием будут учиться дети в начальной школе, зависит в дальнейшем самостоятельность их мышления, умение связывать теоретический материал с практической деятельностью.

Творчество пронизывает все виды деятельности, обеспечивая её новое, более высокое качество. «К творчеству призван всякий человек», – утверждает Н.А. Бердяев. «Творчество, – считает В. Энгельгард, – самый высокий дар, каким наградила природа человека на бесконечно длительном пути его развития, наивысшее проявление человеческого духа, самый драгоценный источник радости и счастья». В философском понимании творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее. Творчество возможно лишь на основе полной свободы, не скованной узами бытия, не выводимой из бытия. В любом творчестве присутствует новизна, не детерминированная окружающей действительностью. Это и есть элемент свободы, который «приходит во всякий подлинный творческий акт; в этом тайна творчества; в этом смысле творчество – есть творчество из ничего» [3, с. 20].

В педагогике и психологии термин «творчество» рассматривается в контексте понятия «*творческая деятельность*». Начальный этап научного подхода к природе творческой деятельности связан с представлением о психической энергии как материальном носителе творческих способностей. В трудах ученых «Павловской школы» (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, В.В. Савич, А.А. Ухтомский и др.) творческая деятельность определялась с рефлексологической точки зрения. *Творческую ситуацию* они трактовали как раздражитель, понимая творческую деятельность как реакцию на такой раздражитель. Продуктами творческой деятельности выступает определенная совокупность рефлексов. Действие раздражителя, составляющего проблемную ситуацию, возбуждает рефлекс сосредоточения, который образует в мозговой деятельности доминанту. Вокруг доминанты концентрируется путем воспроизведения прошлого опыта весь материал, так или иначе относящийся к раздражителю – проблеме. Таким образом, сама проблема на определенный период становится пунктом сосредоточения – доминантой, вокруг которой и совершается творческая деятельность [4, с.7].

Доминирующей точкой зрения среди исследователей является предположение, что креативные люди осваивают избранный вид деятельности практически на всех этапах этого процесса творчески, не прибегая к подражательным действиям. Однако выделяется и другой подход к определению творческой деятельности, который основан на предположении, что любая деятельность может включать в себя элементы творчества (Н.М. Гнатко, А.Г. Ковалев, Б.Д. Парыгин, В.А. Просецкий, П.А. Рудик и др.) [5, с.17].

В исследованиях А.Н. Лука творчество раскрывается через анализ *трех групп способностей*, связанных с мотивацией, темпераментом и умственной деятельностью. Среди них:

- зоркость в поисках как специфическое качество мышления, позволяющее человеку не проходить мимо случайных явлений, а видеть в них ключ к разгадке тайн;
- способность к свертыванию мыслительных операций, выражающаяся в символическом обозначении понятий и отношений между ними;
- способность к видению (постановке) проблем;
- оригинальность мышления;
- диалектичность мышления;
- гибкость мышления;
- антиконформизм мышления;
- критичность мышления;
- легкость ассоциирования и воображения;
- способность генерирования идей (умение развивать их);
- способность к оценочным действиям и выбору;
- готовность памяти обеспечить необходимый объем и качество накопленных знаний: системность, динамичность, уровень обобщенности [5, с.17].

Наличие методической литературы и исследование реального состояния проблемы посредством анализа уроков чтения в школе доказывают, что проблема существует. Исследуя труды многих авторов, можно прийти к выводу, что творческие способности необходимы ребёнку, они несут развивающую, а также и оздоровительную функцию, способствуют самореализации ребёнка, развития его индивидуальности.

Литература

1. Архипова В.С. Оценка экологической ситуации в городе Тольятти // Сборник научных работ аспирантов, студентов и старшеклассников в рамках первого международного экологического конгресса «Экология и безопасность жизнедеятельности промышленно-транспортных комплексов». – Тольятти: ТГУ, 2007. – С.4.
2. Винокурова Н.К. Развитие творческих способностей учащихся. – М.: Педагогический поиск, 1999. – 144 с.
3. Дубравина И.В. Психология. – М.: Академия, 2003. – 464с.
4. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 170 с.
5. Ковалько В.И. Младшие школьники после уроков. – М.: Эксмо, 2007. – 334 с.
6. Мукина А.Н. Клубная деятельность как средство развития творческого мышления младших школьников // Начальная школа. – 2008. – №5. – С.47.
7. Новолодская Е.Г. Валеологические спектакли // Начальная школа. –2006. – № 5. – С.12.

ИНТЕРВЬЮ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Низакаева В.И.

*Научный руководитель – преподаватель истории О.П. Дёмина
ГАПОУ РБ «Стерлитамакский медицинский колледж»*

В последние годы немало говорилось и писалось о необходимости отвергнуть приевшиеся стереотипы, о том, как избежать схематизации в изучении исторического материала.

Обучающемуся необходимо владеть большим объемом исторической информации, знать досконально понятийный аппарат, уметь критически анализировать исторические документы, выстроить историческую вертикаль, сформулировать свое суждение о важнейших исторических событиях, знать историографию вопроса.

Для изучения большого объема исторического и общественного материала можно использовать компетентностный подход.

Компетенция – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной жизненной ситуации. Компетентностный подход не отрицает, но и изменяет роль знаний. Знания полностью подчиняются умениям.

В содержание обучения включаются только те знания, которые необходимы для формирования умений. Все остальные знания рассматриваются как справочные, они и хранятся в энциклопедиях, Интернет-сайте и т.д. В то же время обучающийся должен при необходимости уметь быстро и безошибочно воспользоваться этими источниками информации для разрешения тех или иных проблем. Компетентностный подход делает акцент не применения знаний и умений во внеурочных, жизненных ситуациях.

Вот пример. Обучающимся было предложено провести социологический опрос среди жителей города. Обучающиеся применили компетентностный подход составив вопросы практически-ориентированные. Обучающиеся получили информацию из «первых рук», от своих современников – горожан с помощью интервью. Интервью выступило, как метод активизации познавательной деятельности. Интервью дает богатую информацию о бытовой

стороне жизни. Она (бытовая сторона) является важной составляющей истории общества в определенный период. В интервью можно увидеть личное отношение участника к общественным событиям. И бывает, что мнение современника об определенном общественном событии совсем не совпадает с общепринятой точкой зрения, помещенной в учебнике или предложенной преподавателем. Субъектная позиция дает пищу для размышления, критического анализа. В данном случае с помощью интервью (информационной компетенции) можно критически оценивать полученную информацию.

Информационные технологии способствуют развитию познавательной и когнитивных способностей обучающихся, умению решать поставленные задачи, извлекать из них информацию, самостоятельно мыслить. В результате обучения обучающиеся под руководством преподавателя критически относятся к информации из Интернета, они должны научиться отделять правду от вымысла.

При подготовке материала домашнего задания по истории по теме: «Золотая Орда» перед обучающимися были поставлены следующие задачи:

- извлечь образные описания положения русских земель во время Батыева разорения;
- проследить по документам наличие характерных черт национального самосознания в период нашествия Ордынского ига;

- выявить оценочные суждения современников и историков об отношении Руси и Золотой орды.

Мне было очень интересно искать ответы на эти вопросы. Я находила аргументы против высказывания Гумилева Л.Н., обратила внимание, что выживание Руси в условиях монголо-татарского владычества было сложным, и все же Русь сохранила историческую память, язык и традиции русского человека. Затем используя таблицу, я предположила, почему Гумилев выдвинул свою гипотезу.

Сегодня образование должно формировать людей с новым типом мышления, инициативных, творческих, смелых в принятии решений, компетентных. И сама жизнь подсказывает новые формы и методы изучения материала, нужно только их увидеть и осмыслить.

Компетентный подход при изучении истории – это естественный и реальный этап в создании нового человека, человека XXI века.

Литература

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 2004.
2. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: Феномен, концепция, технология // Педагогическое образование для XXI века: Материалы международной научно-практической конференции. – М., 1994.
3. Сибирская М.П. Концепция педагогической технологии // Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1998.
4. Педагогические технологии и инновации <http://www.psylist.net/pedagogika/inovacii.htm>.

ОБУЧЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ОРИЕНТИРОВАНИЮ НА МЕСТНОСТИ

Никоненко Ю.М.

*Научный руководитель – д.п.н., профессор кафедры методик дошкольного и начального образования Е.В. Гончарова
ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск*

Современная российская образовательная система, основу которой в последнее время составляют процессы интеграции и регионализации, ставит на особое место воспитание подрастающего человека как патриота своей Родины, адаптированного к его социальным, экономическим, духовно-нравственным, этническим и климатическим условиям.

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС) педагогический процесс рассматривается как активное приобщение детей к общечеловеческим ценностям, направленный на решение задач охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; развитие зоны ближайшего развития у каждого ребенка через построение вариативного развивающего образования, а именно, организацию видов деятельности, адекватных возрастным особенностям дошкольников [5].

Среднее Приобье, как и другие регионы Крайнего Севера характеризуются природной экстремальностью среды в комплексе факторов неблагоприятно влияющих на человека, и рассматриваются как чрезвычайные по силе воздействия на организм (А.П. Авцин, Е.В. Гончарова и др.) [2,4]. Климат региона характеризуется резким изменением инсоляции в течение года, избыточным увлажнением, длительной, холодной суровой зимой с частыми прохождением волн холода, а также циклонов, сопровождающихся сильными буранами и метелями.

Экологическая обстановка Крайнего Севера определяется рядом факторов. С одной стороны, на жизнедеятельность человека влияют природные факторы, а с другой – факторы антропогенного характера. Водоемы и почвы района неоднократно подвергаются загрязнениям нефтью и нефтепродуктами, поступающими при ава-

риях нефтепроводов, при горении факелов, разливах шламовых амбаров, со сточными и подсланцевыми водами (Л.В.Ведерникова). Специфика таких климатических и экологических условий на Крайнем Севере отражается на нервно-психическом и физиологическом статусе ребенка путем напряжения функциональных систем и сложной перестройки гомеостаза организма (Ж.Ж. Рапопорт, В.П. Казначеев, А.П. Авцин, Н.Ф. Жвавый и др.).

Еще одной особенностью проживания в районах Крайнего Севера является ограничение двигательной активности. Количество теплых дней в зимний период года гораздо меньше среднестатистических показателей по России, учитывая, что холодное время года длится семь месяцев, именно дошкольники, в значительной степени, становятся подвержены негативному воздействию факторов гиподинамии (В.Я. Еремеев, Н.П. Горбунов, В.А. Шеменев и др.). Ограничение возможности двигаться неизбежно приводит к снижению функциональных возможностей организма, адаптационных процессов, иммунитета, увеличению заболеваемости детей (Ж.И. Бушева) [1].

Известно, что ведущими звеньями при адаптации к условиям окружающей среды, в формировании реакции организма на воздействие метеофакторов, являются сердечно-сосудистая и дыхательная системы (Н.М. Амосов, А.В. Кровец). Эти же системы имеют прямую взаимосвязь с уровнем физического развития (А.П. Авцин). Становление функциональных показателей данных систем в период роста и развития детей более благополучно проходит при эффективном воздействии двигательной активности, что, в свою очередь, способствует улучшению адаптивных реакций на экстремальную климатическую среду (О.П.Лебедева).

От двигательной активности зависит положительное нервно-психическое состояние ребенка, его нормальный рост и развитие, уровень функциональных возможностей и работоспособности организма (П.Ф. Лесгафт, А.Н.Крестовников, И.А.Аршавский, О.В. Силина, Н.А.Фомин др.). Разнообразные физические упражнения благотворно сказываются на физиологических функциях детского организма, стимулируют рост и развитие ребенка, помогают ему адаптироваться к меняющимся условиям внешней среды, обогащают опыт ребенка новыми движениями. Движение составляет основу любой детской деятельности.

Следует отметить, что проблема двигательной активности, как условие сохранения здоровья, не первый год является актуальной междисциплинарной проблемой современности. Исследователи Л.В. Карманова, О.В. Силина, М.А. Рунова, Т.Ю. Логвина, Т.П. Завьялова и др. отмечали недостаточный уровень двигательной активности в дошкольных образовательных учреждениях. Так М.А. Рунова указывает, что двигательная активность детей старшего дошкольного возраста за время пребывания их в детском саду составляет менее 40-50 % периода бодрствования, что не позволяет полностью обеспечить биологическую потребность организма ребенка в движении [7].

С целью оптимизации двигательной активности детей и улучшения адаптации детского организма к условиям проживания в Среднем Приобье в практику дошкольных учреждений мы предлагаем внедрять дополнительные виды занятий двигательного характера на воздухе, взаимосвязанные с комплексом закалывающих мероприятий, а также вносить нетрадиционные формы и методы их проведения.

По мнению Ю.Ф.Змановского (1978), рациональная двигательная деятельность должна включать физические и умственные нагрузки на благоприятном эмоциональном фоне, который может создаваться природным окружением. За последние годы появились данные о биохимическом аспекте в механизме влияния физической нагрузки на регулирующие системы. Установлено, что физические упражнения на воздухе способствуют увеличению продукции нейтропептидов — особых веществ, продуцируемых мозгом и играющих важную роль в проявлении психических функций, что благоприятно отражается на настроении, улучшении сна, повышении аппетита. Ю.Ф.Змановский полагает, что эти механизмы составляют материальную основу для нормального психического развития ребенка [3].

Таким образом, двигательная деятельность детей дошкольного возраста, организованная на открытом воздухе усиливает оздоровительный эффект физических упражнений, повышает их двигательную активность. При этом физические нагрузки умеренной интенсивности, к которым относятся циклические виды движений (ходьба, бег, ходьба на лыжах), направлены на развитие общей выносливости и являются оптимальными для детского организма. На наш взгляд, этим требованиям в полной мере отвечают средства и формы ориентирования на местности, доступные для детей старшего дошкольного возраста. Оздоровительная направленность использования средств ориентирования обусловлена, прежде всего: воздействием постоянно изменяющихся метеорологических факторов, способствующих повышению адаптационных возможностей детского организма; возможностью выбора экологически благоприятных условий проведения физкультурных занятий и активного отдыха, сочетая двигательную деятельность с познавательной; обеспечением тренирующего эффекта занятий и рекомендуемого уровня двигательной активности.

Ориентирование на местности способствует обучению детей перемещению в пространстве. В научной литературе отмечается важность ориентационной способности, как разновидности координационных способностей и необходимости ее развития с раннего детства (D. Blume). Овладение ориентировкой в пространстве включает различные компоненты содержания этой многогранной работы с детьми дошкольного возраста. Одним из таких компонентов является развитие у дошкольников пространственных восприятий и представлений (Т.А. Мусейбова). По мнению Э.Я. Степаненковой, формирование у детей пространственной ориентировки и двигательных навыков происходит взаимосвязано и одновременно, обязательным условием формирования

этих неразделимых компонентов единого процесса является систематическое сочетание выполняемого ребенком двигательного задания с пространственным обозначением.

Занятия ориентированием содействуют умственному и физическому развитию, укреплению здоровья, помогают познавать и понимать природу. Кроме того во время занятий ориентированием вырабатываются такие необходимые человеку жизненно важные качества, как самостоятельность, решительность, целеустремленность, настойчивость при достижении цели (Ю.С.Воронов). Элементарные знания о пространстве и навыки ориентации необходимы для эффективной подготовки детей к школе. Общеразвивающий эффект пространственных представлений для развития очевиден. Не случайно освоение детьми так называемых «действий пространственного моделирования» Л.А. Венгер определяет как важнейший компонент психологического содержания общих умственных способностей.

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами). В понятие пространственная ориентация входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося. В этом смысле под *ориентировкой в пространстве* мы понимаем:

- а) определение «точки стояния», т.е. местонахождения субъекта по отношению к окружающим его объектам;
- б) локализация окружающих объектов относительно человека, ориентирующегося в пространстве;
- в) определение пространственного расположения предметов относительно друг друга, т.е. пространственных отношений между ними.

К сожалению, в отечественных программах дошкольного образования формированию у детей ориентировки в пространстве на воздухе не уделяется достаточного внимания. В результате возможности дошкольного возраста, в котором закладывается первооснова формирования координационных проявлений, используется недостаточно эффективно (А.П. Горбань).

Созданная нами программа «Ориентирование в жизни и пространстве для дошкольников» опирается на положения, разработанные в трудах педагогов о физическом воспитании как факторе целостного развития личности, о взаимосвязи различных сторон образования и воспитания (В.В. Гориневский, П.Ф. Лесгафт, Е.А. Аркин); психологов о роли ведущих видов деятельности и общения (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев), о том, что воспитание ребенка осуществляется в процессе совместной практической деятельности, и на теоретические основы методики физического воспитания дошкольников (Е.Г. Леви-Гориневская, А.И. Быкова, Н.А. Ноткина, Д.В. Хухлаева и др.). Содержание программы строится на гуманитарном подходе, который раскрывает системно-взаимодействий культуры, природы и социума, а объединяющим их элементом выступает пространственно-временные отношения. Именно они являются интеллектуальным средством коммуникации людей в социуме, познания мира природы, вещей, культуры, времени, пространства.

Основная цель программы – создать условия для развития дошкольников, сформировать у детей представления и навыки ориентирования в пространстве для оптимизации их двигательной активности и адаптации детского организма к условиям проживания в районах Среднего Приобья.

Задачами программы являются: 1) сформировать у детей представления о значении в жизнедеятельности людей пространственных отношений; 2) развить умения оперировать знаниями о способах познания пространственной категории и применять в собственной жизнедеятельности; 3) осуществлять развитие пространственного мышления детей; 4) повышать двигательную активность.

Программа состоит из четырех блоков: «Пространство для меня», «Пространство в жизни людей», «Пространства природы», «История овладения пространством людьми».

Важной задачей программы «Ориентирование в жизни и пространстве для дошкольников» является формирование знаний о родном крае. Исходя из возрастных особенностей детей дошкольного возраста, основой построения работы по ознакомлению детей с родным краем является воспитание в них устойчивого, познавательного интереса к краеведческому материалу. Интерес побуждает детей получить как можно больше информации о родном крае, что способствует воспитанию таких чувств, как привязанность, любовь, питающих, в свою очередь, потребность, желание узнать как можно больше нового о своей «малой Родине», т.е. формирующих устойчивый познавательный интерес. Изучение родного края предусматривает знакомство с климатом, растительностью, животным миром, включает изучение экскурсионных объектов: памятных мест истории и культуры народа.

В процессе обучения ориентированию на местности дети знакомятся с компасом, с приемами ориентирования по небесным светилам, по природным явлениям и растениям, знакомятся с картой и ее условными обозначениями. Учатся с помощью взрослого, а затем и сами, рисовать план своей игровой комнаты, а затем и участка детского сада и ориентироваться по нему («Найди клад», «Казачьи разбойники», «Кто быстрее»).

Реализация содержания программы предполагает интеграцию разных видов детской деятельности: игровой, трудовой, экспериментирования и др. Кроме того осуществляется формирование элементарных математических представлений, ознакомления с объектами природы, развития речи. Сочетание двигательной активности с формированием представлений об окружающем мире может быть различным:

а) наблюдения за сезонными изменениями могут проводиться в начале занятия в сочетании с ходьбой в спокойном темпе, затем выполняются физические упражнения с использованием естественных природных условий в общепринятой последовательности в соответствии с рекомендуемыми принципами распределения физической нагрузки;

б) физические упражнения могут предшествовать наблюдениям, проводимым в конце занятия при возвращении в детский сад;

в) для закрепления пространственных ориентировок детей в начале занятия проводится работа с планами, схемами предстоящего маршрута. Затем начинается движение по маршруту ходьбой в спокойном темпе. Ходьба сочетается с медленным бегом, быстрой ходьбой, небольшими пробежками. В соответствии с тематикой занятий могут моделироваться различные поисковые ситуации. Далее двигательная деятельность детей организуется в виде упражнений в основных движениях, которые запланированы на занятии. Занятие завершается либо дозированным бегом в сочетании с ходьбой, либо наблюдениями в сочетании с ходьбой в спокойном темпе;

г) в начале занятия могут применяться физические упражнения например, ходьба в различном темпе в сочетании с бегом по специально разработанному маршруту (кольцевому, линейному), включая преодоление естественных препятствий (если занятие проводится на прилегающей территории детского сада) и специально устроенных препятствий (если занятие организовано на участке детского сада). Достигнув места «привала», двигательная деятельность организовывается в виде преодоления полосы препятствий или упражнений в основных движениях в соответствии с тематикой занятия. Возвращение по маршруту завершается ходьбой в спокойном темпе.

4. Формирование знаний о природе, пространственных ориентировках проводится с помощью игр соревновательного и спортивного характера, связанных с тематикой похода и использованием разнообразного туристского инвентаря и снаряжения, что значительно повышает интерес к двигательной деятельности детей.

5. Учитывая возрастные психологические особенности детей, разработанная нами серия занятий во всех циклах (осеннем, зимнем, весеннем) имеет единую сюжетную линию, проводимую с начала и до конца учебного года, так как детям дошкольного возраста для освоения социального опыта необходим понятный им образец поведения.

Для закрепления первичных пространственных ориентировок проводятся дидактические игры с планом комнаты: мозаика, кубики, «перестановка мебели в комнате» – накладывание цветных аппликаций, обозначающих предметы, на план; игра «Где белочка, заяка, мяч и т.д.?»; «Кто находится у реки, кто находится в реке?»; Игры с планом двора, детского сада, микрорайона: «Идем в магазин за хлебом», «Вот моя улица – вот и мой дом», «Я иду в детский сад» и т.д.

Более сложным является знакомство с топографической картой, простейшими топографическими знаками. Для этого выполняются задания: составление плана детского сада, улицы; вычерчивание маршрута – сложной ломаной линии, стороны света; работа с планом детского сада и прилегающей территории. Детям предлагаются игры – состязания на местности «Найти клад», «Где находится...?», «Разведчики» и др.

Работа с топографической картой: как изображается река, озеро, лес, и т.д.; дидактические игры (разрезанные, лото, кубики). Игра по топографическим знакам: домино, лото, «Забавный рисунок», «Ошибка топографа» и т.д.

Дальнейшим этапом нашего исследования является апробация созданной нами программы.

Литература

1. Бушева Ж.И. Повышение двигательной активности младших школьников с учетом их морфофункциональных особенностей в условиях среднего Приобья: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Сургут, 2004. 25 с.
2. Гончарова Е.В. Социально-экологическое развитие личности ребенка в условиях гуманистического дошкольного образования. Монография. – М.: МГОПУ им. М.И. Шолохова, 2006. 333 с.
3. Змановский Ю.Ф. Здоровье без лекарства. – М.: Просвещение, 1990. 59 с.
4. Казначеев В.П. Проблема адаптации и конституции человека на Севере //Биология. – 1994. –№ 1. – С. 95–99.
5. Мусейбова Т. Ориентировка в пространстве // Дошкольное воспитание. – 1988. – №8.
6. Приказ МОиН от 17.10.2013 г.№1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» 14.11.2013 г. Рег. №30384.
7. Рунова М.А., Бутилова А.В. Ознакомление с природой через движение: Интегрированные занятия. Для работы с детьми 5-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 147 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СЧЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Нурмухаметова А.Ф.

*Научный руководитель – к.ф.-м. н., доцент Н.Г. Шмелёва
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

В условиях развития вариативности и разнообразия дошкольного образования в последнее десятилетие происходит внедрение в практику работы дошкольных образовательных учреждений альтернативных образовательных программ, реализующих различные подходы к вопросам образования и развития ребенка дошкольного возраста.

Одними из самых сложных знаний, умений и навыков, включенных в содержание общественного опыта, которым овладевают подрастающие поколения, являются математические. Они носят отвлеченный характер, оперирование ими требует выполнения системы сложных умственных действий. В повседневной жизни, в быту и в играх ребенок достаточно рано начинает встречаться с такими ситуациями, которые требуют применения, хотя и элементарного, но все же математического решения, знания таких отношений, как много, мало, больше, меньше, поровну, умения определить количество предметов в множестве, выбрать соответствующее количество элементов из множества и т.д. Сначала с помощью взрослых, а затем самостоятельно дети разрешают возникающие проблемы. Таким образом, уже в дошкольном возрасте дети знакомятся с математическим содержанием и овладевают элементарными вычислительными умениями, а формирование у них элементарных математических представлений является одним из важных направлений работы дошкольных учреждений.

Ребенок среднего дошкольного возраста отличается активностью в познании окружающего, проявляет интерес к математике. У него начинают складываться представления о свойствах предметов: величине, форме, цвете, составе, количестве; о действиях, которые можно производить с ними, - уменьшить, увеличить, разделить, пересчитать, измерить.

Накопленный чувственный и интеллектуальный опыт ребенка может быть объемным, но неупорядоченным, неорганизованным. Направить его в нужное русло, сформировать частные и обобщенные способы познания и необходимо в процессе обучения и познавательного общения. Все это служит фундаментом дальнейшего математического образования детей.

Счет – одно из ведущих понятий в математике. Люди научились считать в глубокой древности. Начало развития счета ученые находят уже у первобытных народов. С возникновением цивилизации потребность в счете и в умении производить арифметические действия резко увеличилась.

Дошкольная педагогика тоже не обошла своим вниманием обучение счету. Долгое время концепции первоначального обучения маленьких детей числу и счету строились либо на основе умозрительных теоретических построениях, либо путем эмпирического опыта.

Одним из актуальных направлений дошкольного математического развития умения считать, т.е. счетная деятельность детей дошкольного возраста является тема использования игровых приемов в обучении детей. Однако овладение счетной деятельностью дошкольниками не обходится без трудностей и ошибок.

Современные дети рано знакомятся с числами и получают огромное удовольствие от ритмического счета: один – два – три – четыре – пять. Но... довольно часто это умение считать лишь внешнее, а сам счет механический. Как помочь ребенку научиться считать осмысленно, в каких математических играх хорошо развиваются первые счетные умения?

В период доречевого обучения детей математическим представлениям формируется чувственная основа дальнейшего овладения счетом: расчлененное восприятие совокупности, практическое установление поэлементного соответствия, общая количественная оценка, что стимулирует потребность в определении некоторого количества предметов конкретным числом. Многие дети еще до систематического обучения счету пользуются числами при определении небольших совокупностей

Огромную роль в умственном воспитании и в развитии интеллекта ребёнка играет счетная деятельность. Математический счет обладает уникальным развивающим эффектом. Его изучение способствует развитию памяти, речи, воображения, эмоций; формирует настойчивость, терпение, творческий потенциал личности.

Необходимо обратить внимание, насколько правильно дети выполняют движения в процессе счетной деятельности, так как по своей структуре она представляет собой определенную систему соподчиненных друг другу действий, состоящих из частных операций: это выделение каждого объекта множества, соотнесение с ним числительного, удержание в памяти последовательности числительных.

Выделение и показ каждого предмета счета – умение, которое развивается постепенно. Вначале, чтобы добиться правильного результата счета, ребенку необходимо передвигать предметы или прикасаться к ним. Постепенно действия совершенствуются. Ребенок только указывает на предметы пальцем или рукой на расстоянии, затем выделяет каждый предмет глазами, иногда помогая себе ритмичными движениями головы.

Речевое действие в процессе счетной деятельности проходит тот же путь: от внешнего, развернутого действия (громкое название числительных, произнесение слов шепотом) к внутреннему действию (название числительных шевеля губами, а затем про себя, без движения губ).

Обучая детей счету, необходимо включать различные анализаторы: кинестетический, зрительный, речедвигательный, слуховой, осязательный. Для этого используются игровые упражнения, где надо считать на слух, по осязанию, считать движения. Например, педагог предлагает отсчитать столько игрушек, сколько ударов молоточка услышат дети; подпрыгнуть столько раз, сколько ударов бубна прозвучит; хлопнуть в ладоши столько раз, сколько шариков в мешочке они смогут нащупать. Определенное количество звуков дети считают с открытыми и закрытыми глазами, а затем отсчитывают указанное количество предметов или выполняют определенные действия. Эти упражнения имеют игровой характер. Выполняя дидактическую задачу, они вносят некоторую разрядку, необходимую на занятиях по математике.

Целесообразно от занятия к занятию делать наглядный и счетный материал более разнообразным, усложняя задания. Сначала дети отсчитывают предметов столько, сколько указывает образец. Затем количество отсчитываемых предметов может быть увеличено или уменьшено относительно заданного числа, соответствовать последующему или предыдущему относительно названного числа, показывать число на одну единицу больше или на одну единицу меньше названного числа.

В рамках формирования элементарных математических представлений большое внимание уделяется закреплению навыков счета. Обучение ведется с помощью занятий, кружковой и индивидуальной работы. Широко используются игровые приемы обучения количеству и счету.

В дошкольном возрасте игра имеет важнейшее значение в жизни ребенка. Игра – это не только удовольствие и радость для ребенка, что само по себе очень важно, с ее помощью можно развивать внимание, память, мышление, воображение малыша. Играя, ребенок может приобретать, новые знания, умения, навыки, развивать способности, подчас не догадываясь об этом. Непосредственно образовательная деятельность в соответствии с требованиями ФГОС является интегрированной, комплексной и создание развивающей среды. Многие игры способствуют организации счетной деятельности, например: «Что изменилось», «Будем считать», «Какая игрушка спрятана?», «Кому сколько?», «Кто скажет правильно» и т.д.

На основании исследуемого материала можно сказать, что не один метод не дает такого положительного эффекта, как игровой метод: логико-математические игры, например, игры Вокобовича, кубики Никитина, игра-пазл «Цифры», подбери заплатку. Использовать комплекс игровых приемов: блоки Дьенеша, палочки Кюизнера.

Так же организации счетной деятельности детей средней группы способствуют игровые упражнения для формирования счетной деятельности: «Подбери игрушку», «Назови и сосчитай», «Хватит ли?», «Собери фигуру», «Посчитай птичек».

Если у ребенка возникают трудности при счете, покажите ему, считая вслух, два синих кружочка, четыре красных, три зеленых. Попросите его самого считать предметы вслух. Постоянно считайте разные предметы (книжки, мячи, игрушки и т. д.), время от времени спрашивайте у ребенка: «Сколько чашек стоит на столе?», «Сколько лежит журналов?», «Сколько детей гуляет на площадке?» и т.п.

Педагогу следует учитывать, что счетные навыки, как и любые другие, будут развиваться при многократном повторении, упражнении, в результате организованного обучения. Следовательно, задания, где дети применяют счетные навыки и закрепляют их, должны быть интересными и разнообразными.

Практика обучения счету дошкольников показала, что на его успешность влияет не только содержание предлагаемого материала, но также форма подачи, которая способна вызвать заинтересованность детей и познавательную активность. Для этого необходимо использовать такие методы, когда знания не даются детям в готовом виде, а постигаются ими путем самостоятельного анализа, сопоставления существенных признаков предметов и явлений, установления взаимозависимостей.

Таким образом, в средней группе детского сада работа направлена на обучение счету до пяти на сравнении двух множеств, выраженных смежными числами. Важной задачей остается умение устанавливать равенство и неравенство групп предметов, когда предметы находятся на различном расстоянии друг от друга, когда они различны по величине и т.д. Работа по развитию счетной деятельности у дошкольников является особенно трудоемкой и требует большого внимания. Она является основой для дальнейшего обучения в школе.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Павлова К.В., студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Н.Л. Гребенникова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Одной из центральных задач начального курса математики является формирование прочных и осознанных вычислительных навыков. В основе формирования навыка вычислений должно лежать осмысление учащимся тех конкретных действий, от которых зависят правильность и скорость выполнения вычислений. Ученик должен осознать цель, ради которой он формирует тот или иной навык. А учитель должен помочь ему

в осознании этой цели. Вычислительные навыки необходимы как в практической жизни каждого человека, так и в учении.

Вычислительный навык – это высокая степень овладения учеником вычислительными приёмами. Приобрести вычислительные навыки – значит, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия, и выполнять эти операции достаточно быстро [1].

В век компьютерных технологии значимость вычислительных навыков, безусловно, снизилась. Применение компьютера, калькулятора значительно упрощает процедуру вычислений для людей. Но пользоваться техникой без осознания вычислительных навыков невозможно, тем более микрокалькулятор не всегда может оказаться под рукой. Значит, обладать вычислительными навыками необходимо. Научиться быстро и правильно выполнять вычисления важно для младших школьников как в плане продолжающейся работы с числами, так и в плане практической значимости для дальнейшего обучения. Поэтому вооружение учащихся прочными вычислительными навыками продолжает оставаться серьезной педагогической проблемой в наше время.

Итак, формирование вычислительных навыков – одна из главных задач, которая должна быть решена в ходе обучения детей в начальной школе. Эти навыки должны формироваться осознанно и прочно, так как на их базе строится весь начальный курс обучения математике, который предусматривает формирование вычислительных навыков на основе сознательного использования приемов вычислений. Последнее становится возможным благодаря тому, что в программу включено знакомство с некоторыми важнейшими свойствами арифметических действий и вытекающими из них следствиями.

В настоящее время большое внимание при формировании вычислительных навыков обучения отводится ИКТ. Это связано с тем, что они имеют возможность показать развитие явлений, их динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний. Они стимулируют познавательные интересы учащихся, создают при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебной работе, обеспечивают разностороннее формирование образов, способствуют прочному усвоению знаний, пониманию связи научных знаний с жизнью, при этом экономя время учителей.

ИКТ позволяют более полно использовать возможности зрительных и слуховых анализаторов обучаемых. Это оказывает влияние, прежде всего на начальный этап процесса усвоения знаний – ощущения и восприятия. Более полное использование зрительных и слуховых анализаторов создает в этом случае основу для успешного протекания следующего этапа процесса познания – осмысления. Большую роль ИКТ играют в запоминании как логическом завершении процесса усвоения вычислительных приемов и формирования вычислительных навыков.

Вычислительные навыки рассматриваются как один из видов учебных навыков, функционирующих и формирующихся в процессе обучения. Они входят в структуру учебно-познавательной деятельности и существуют в учебных действиях, которые выполняются посредством определенной системы операций. Полноценный вычислительный навык обучающихся характеризуется следующими показателями: правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщенностью, автоматизмом и прочностью.

В ходе формирования вычислительных навыков М.А. Бантова выделяет следующие этапы.

1. Подготовка к введению нового приема. На этом этапе создается готовность к усвоению которых основывается приём вычислений, а также овладеть каждой операцией, составляющей вычислительного приёма. Например, можно считать, что ученики подготовлены к восприятию вычислительного приёма для случая прибавить или вычесть 2, если они ознакомлены с конкретным смыслом действий сложения и вычитания, знают состав числа 2 и овладели вычислительными навыками сложения и вычитания вида ± 1 . Центральное звено при подготовке к введению нового приёма – овладение учеником основными операциями.

2. Ознакомление с вычислительным приемом.

На этом этапе ученики усваивают суть приёма: какие операции надо выполнять, в каком порядке и почему именно так можно найти результат арифметического действия.

Так, для приобретения и вычитания числа 2 первоклассником предлагается проанализировать сюжетные рисунки по учебнику.

Выполнение каждой операции важно сопровождать пояснениями вслух. Сначала эти пояснения выполняются под руководством учителя, а потом самостоятельно.

3. Закрепление знания приема и выработка вычислительного навыка.

На этом этапе ученики должны твердо усвоить систему операций, составляющие приём, и быстро выполнить эти операции, то есть овладеть вычислительным навыком.

На современном этапе развития образования необходимо выбирать такие технологии организации вычислительной деятельности школьников, которые способствуют не только формированию прочных вычислительных умений и навыков, но и всестороннему развитию личности ребенка: наглядно-практическая, игровая деятельность обучающихся, информационно-коммуникативные и др. технологии.

Формирование вычислительных навыков – одна из главных задач, которая должна быть решена в ходе обучения детей в начальной школе, поскольку вычислительные навыки необходимы при изучении арифметических действий. Школа всегда уделяла большое внимание проблеме формирования прочных и осознанных

вычислительных умений и навыков, так как содержательную основу начального математического образования оставляют понятия числа и четырех арифметических действий. Учебники по математике включают большой интересный материал по проблеме формирования прочных навыков вычислений. Будущему учителю следует овладеть методической основой формирования у младших школьников вычислительных навыков, а затем на педагогической практике апробировать теорию в профессиональной деятельности.

Литература

1. Бантова М. А. Система формирования вычислительных навыков // Начальная школа. □ 1993. □ №11. – С. 38–43.
2. Белошистая А. В. Прием формирования устных вычислительных умений // Начальная школа. – 2001. – №7. – С. 44–49.
3. Истомина Н.Б. Активизация учащихся на уроках математики в начальных классах: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 64с.
4. Моро М.И. Усилить внимание к формированию вычислительных навыков // Начальная школа. – 1984. – №7. – С. 34.
5. Савченко Е.М. Использование компьютера на уроках математики // Начальная школа. – 2006. – №5. – С. 56–57.

АССОЦИАТИВНЫЕ МЕТОДИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА

*Павлова К.В., студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Р.Э. Ибрагимова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

С началом школьного обучения начинается длительный процесс формирования и развития письменной формы речи. Сложность механизмов порождения речи ведет к появлению многочисленных речевых ошибок и недочетов. Наиболее типичными для младших школьников являются бедность и однообразие словаря, недостаточный контроль за их отбором.

В психолингвистической литературе письменная речь рассматривается как сложная аналитико-синтетическая деятельность, существенно отличающаяся от устной и включающая механизмы отбора слов, упреждения и критики текста. В исследованиях В.Я. Ляудис, И.П. Негуре отмечается, что в условиях учебной деятельности чаще всего формируется не письменная речь, а «обуквенная» устная, так как внешне выглядит письменной речью, а по внутреннему строению является устной [5, с. 13]. Анализируя такой параметр речи, как лексическое разнообразие, исследователи отмечают, что в действительности отбора слов в письменных работах учащихся представлены лишь первые две операции, как и в условиях устной речи. В развитой письменной речи более сложный операционный состав: выявление значений (фиксируемых в коде внутренней речи), выражение значений словами, оценка отобранных слов с точки зрения их адекватности значению, учет их повторяемости в контексте, учет возможностей понимания сообщения реципиентом, замена неподходящих слов другими, более подходящими [там же, с. 41]. В большинстве исследований выдвигается положение о том, что необходимо предварительно формировать отдельные компоненты письменной речи, одним из которых является отбор слов. Мы исходим из того, что «систематизировать усилия по усовершенствованию и формированию умения самостоятельного составления текстов» позволит исследование механизма составления слов [3, с. 353].

В процессах порождения речи выбор слов осуществляется во внутреннем лексиконе. В формировании и развитии лексикона личности важнейшая роль принадлежит ассоциациям, так как слово как знак объекта связано со своим обозначаемым по ассоциации.

В последние десятилетия значительно возрос интерес исследователей к проблеме индивидуального лексикона, к выявлению специфики того, что стоит за словом, как слова организованы в памяти человека, как они функционируют в процессах говорения и понимания речи и т.п.

Структура и организация внутреннего лексикона человека, и в частности, его роль в процессах речевого восприятия – одна из наиболее интересных и актуальных проблем, рассматриваемых в современной психолингвистике.

Лексикон оказался в центре внимания ученых благодаря целому ряду причин: в связи с попыткой решения проблемы формирования субъективного образа объективного мира в сознании носителей языка, при разработке систем искусственного интеллекта, при моделировании процессов коммуникации и т.д. Особую роль стало играть исследование роли лексикона в формировании языковой личности.

Существуют разные подходы к тому, что следует понимать под лексиконом. Хотя термин «лексикон» широко используется в публикациях последних лет, тем не менее, единое толкование содержания этого понятия фактически отсутствует. Лексикон рассматривается как «система, отражающая в языковой способности знания о словах» [4, с. 97].

Экспериментальные исследования ментального лексикона посвящены выяснению принципиальных вопросов: как извлекаются из памяти слова, как они в ней репрезентированы и организованы; как взаимодей-

ствуют лингвистические и психологические факторы при формировании репрезентации лексического знания и обеспечении лексической обработки в реальном времени. Таким образом, проблема ментального лексикона находится на пересечении фундаментальных интересов лингвистики и психологии.

Одним из самых распространенных и эффективных методов изучения структуры ментального лексикона является ассоциативный эксперимент в разных его интерпретациях. Ассоциативный эксперимент – это прием, направленный на выявление ассоциаций (в данном случае вербальных), сложившихся у индивида в его предшествующем опыте. В психологическом словаре ассоциативный эксперимент определяется как «особый метод исследования мотивации личности» [2].

Обычно различают три вида ассоциативных экспериментов:

- свободный, в котором испытуемому предлагают ответить словами – RR, первыми пришедшими в голову при предъявлении слова – S, ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слов – RR;
- направленный, в котором экспериментатор некоторым образом ограничивает выбор предполагаемых RR, накладывая определенные ограничения (например, отвечать только существительными и т.д.);
- цепной, в котором испытуемому предлагают ответить любым количеством слов – Ri, первым пришедшим в голову при предъявлении слова – S, ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слов (чаще всего за 1 минуту).

Ценность методики свободных ассоциаций состоит в том, что ее можно применить для решения педагогических проблем. Например, ассоциативный эксперимент позволяет выявить уровень сформированности системных отношений в лексиконе детей, от которого зависит готовность осуществлять отбор слов. Также учащимся может быть предложено вербализовать образы, слова, которые появляются в осознаваемой части текущего сознания в результате возбуждения участков мозга в ответ на необходимость решить коммуникативную задачу. Полученные таким образом слова становятся ключевыми, опорными для развертывания текста, но заданными не извне, а извлеченными из долговременной памяти. Названный подход позволяет не только удерживать «проносящиеся» образы, но и позволяет членить ситуацию, приводя в движение ассоциативно-вербальные сети. Прием размышления вслух, сопровождающийся записью «облаков» мыслей с их последующим «прояснением» был использован Ш.А. Амонашвили в работе с младшими школьниками [1, с. 60-64]. На предложение записать «облака мыслей» учащиеся выбирают разные пути: записывают слова, словосочетания, предложения, фрагменты текста, которые представляют собой текст-примитив и обладают текстообразующей стратегией.

Объективные данные типичных ассоциаций, отраженные в словаре ассоциативных норм, и воссоздание картины мира обучаемых позволяют установить оптимальные способы работы над словом, которые должны быть организованы не только через приравнивание значения к его толкованию в словаре, но и через выявление его смыслов как в памяти отдельного ученика, так и в предложенном ассоциативном поле. Такой подход позволяет управлять процессом введения в языковое сознание обучаемого рядов системных объединений слов, а также осуществлять семантическую классификацию лексики как по линии языковой, так и по линии неязыковой организации, усваивать все существенные свойства слова.

Учет в учебно-речевой деятельности особенностей функционирования механизмов хранения и извлечения информации способствует успешному формированию у младших школьников действия порождения высказывания.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ, АСТ-Москва, 2009. – 816 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
4. Кубрякова Е.С., Демьянкова В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
5. Ляудис В.Я., Негуре И.П. Психологические основы формирования письменной речи младших школьников. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Петрова М.В., студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – ст.преподаватель Л.У. Жданова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов. Именно младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств.

Проблемами мышления детей младшего школьного возраста занимались многие зарубежные (Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Р. Гайсон, Ф. Тайсон и др.) и отечественные (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, Б. М. Величковский, Г. Г. Вучетич, З. М. Истомина, Г. С. Овчинников и др.) исследователи.

Проблема состоит в том, что учащимся уже в 1-м классе для полноценного усвоения материала требуются навыки логического анализа. Однако исследования показывают, что даже во 2-м классе лишь незначительный процент учащихся владеет приемами сравнения, подведения под понятие, выведения следствий и т.п. Учителя начальной школы в первую очередь зачастую используют упражнения тренировочного типа, основанные на подражании, не требующие мышления. В этих условиях недостаточно развиваются такие качества мышления как глубина, критичность, гибкость. Именно это и указывает на актуальность проблемы.

Возможности формирования приемов мышления не реализуются сами собой: учитель должен активно и умело работать в этом направлении, организуя весь процесс обучения так, чтобы, с одной стороны, он обогащал детей знаниями, а с другой, всемерно формировал приемы мышления, способствовал росту познавательных сил и способностей школьников.

Игра в жизни ребенка 8-9 лет все еще занимает значительное место, использование их на уроках приучает детей самостоятельно мыслить, использовать полученные данные в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Более того, игры – это всегда интересно и познавательно, они способны внести в учебный процесс стремление к знаниям и желание учиться.

Исходя из выше изложенного была выбрана данная тема исследования, целью которой является выявление влияния дидактических игр на развитие логического мышления учащихся начальной школы.

Мышление – это обобщенное отражение объективной действительности в ее закономерных, наиболее существенных связях и отношениях. Оно характеризуется общностью и единством с речью. Другими словами, мышление есть психический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности. «Основными элементами, с которыми оперирует мысль, являются понятия, суждения, умозаключения, а также образы и представления». К основным операциям мышления относят: анализ, синтез, конкретизация, абстрагирование, обобщение, а также сравнение и классификация [1].

Исследования отечественных психологов показали, что существуют чрезвычайно сложные, изменчивые и многообразные отношения мышления и практического действия, мышления и языка, мышления и чувственного образа. Эти отношения изменяются на разных ступенях возрастного развития детей и стоят в непосредственной связи с содержанием той задачи, которую ребенок в данный момент решает. Эти отношения изменяются и в зависимости от упражнений, от тех методов обучения ребенка, которые использует учитель.

Работу над формированием приемов мышления школьников нужно начинать с первых шагов школьного обучения и вести на протяжении всего периода обучения, постепенно усложняя ее в соответствии с возрастными особенностями детей и в зависимости от содержания и методов обучения. Несмотря на то, что каждый учебный предмет имеет свои особенности, но приемы мышления, формируемые в процессе начального обучения по существу, остаются одними и теми же: меняется лишь их сочетание, варьируются формы их применения, усложняется их содержание.

Один из путей овладения приемами логического мышления – это дидактические игры. Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Принято различать два основных типа дидактических игр: игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда относят также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы. Ко второму типу относят игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно. Игра должна быть организована так, чтобы в ней предчувствовался «будущий урок» [3].

Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но, в то же время в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Использование дидактических игр как средство обучения младших школьников определяется рядом причин: игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не потеряла своего значения в младшем школьном возрасте (Л.С. Выготский); освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно; имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления; недостаточно сформирована познавательная мотивация.

Дидактическая задача определяется целью обучения и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отображает его обучающую деятельность. Так, например, в ряде дидактических игр в соответствии с программными задачами соответствующих учебных предметов закрепляется умение составить из букв слова, отрабатываются навыки счета.

Игровая задача осуществляется детьми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Игровые действия – основа игры. Чем разнообразней игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, ролевые действия, отгадывания загадок, пространственные преобразования и т.д. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи.

В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

Подведение итогов – результат подводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды – победительницы и т.д. При этом необходимо отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

При проведении игр необходимо сохранить все структурные элементы. Так как именно с их помощью решаются дидактические задачи.

Взаимоотношения между детьми и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Дети и педагог – участники одной игры. Нарушается это условие, и педагог становится на путь прямого обучения.

Таким образом, дидактическая игра – это игра только для ребенка, а для взрослого – это способ обучения. Цель дидактических игр – облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным.

Структура дидактических игр, включающая в себя, кроме дидактической задачи, игровые правила и действия, позволяет усложнять их по мере развития у детей психических процессов: воли, памяти, произвольного внимания и др.

Игра и учеба – две разные деятельности, между ними имеются качественные различия. Справедливо замечено еще Н.К. Крупской, что «школа отводит слишком мало места игре, сразу навязывая ребенку подход к любой деятельности методами взрослого человека. Она недооценивает организационную роль игры. Переход от игры к серьезным занятиям слишком резок, между свободной игрой и регламентированными школьными занятиями получается нечем не заполненный разрыв. Тут нужны переходные формы» [2]. Задача учителя – сделать плавным, адекватным переход детей от игровой деятельности – к учебной. Решающую роль в этом имеют дидактические игры.

Игры с предметами (игрушки, природные материалы и т.д.) наиболее доступны детям, так как они основаны на непосредственном восприятии, соответствуют стремлению ребёнка действовать с вещами и таким образом знакомиться с ними.

Настольно-печатные игры, также как и игры с предметами, основаны на принципе наглядности, но в этих играх детям даётся не сам предмет, а его изображение. Как и дидактическая игрушка, настольно-печатная игра хороша лишь в том случае, когда она требует самостоятельной умственной работы.

Словесные игры наиболее сложны, они не связаны с непосредственным восприятием предмета. Эти игры имеют большое значение для развития мышления ребёнка, так как в них дети учатся высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и умозаключения, не полагаясь на суждения других, замечать логические ошибки.

А.И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия; игры-поручения; игры-предположения; игры-загадки; игры-беседы.

Игры-путешествия имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Цель игры-путешествия – усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, привлечь внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры-путешествия обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха.

Игры-поручения имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия, но по содержанию они проще и по продолжительности короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: «Помоги Буратино расставить знаки препинания», «Проверь домашнее задание у Незнайки».

Игры-предположения заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии «Что было бы?» или «Что бы я сделал...» Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами. Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. Эти игры требуют умения соотносить знания с обстоятельствами, установления причинных связей. В них содержится и соревновательный элемент: «Кто быстрее сообразит?».

Игры-загадки. Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самим народом, входили в обряды, ритуалы, включались в праздники. Они использовались для проверки знаний, находчивости. В этом и заключается очевидная педагогическая направленность и популярность загадок как умного развлечения.

Игры-беседы (диалоги). В основе игры-беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. В игре-беседе воспитатель часто идет не от себя, а от близкого детям персонажа и тем самым не только сохраня-

ет игровое общение, но и усиливает радость его, желание повторить игру. Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра-беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение.

Для выявления уровня развития логического мышления младших школьников может быть использована диагностика по методике «Исключение понятий» (предложена И.Н. Демидовой), методике «Последовательность событий» (предложена Н.А. Бернштейном), методике «Сравнение понятий» (предложена В.А. Крутецкой) [4]. По этим методикам можно определить уровень развития логического мышления младших школьников до и после проведения занятий. При этом в одном из классов проводятся обычные уроки, а в другом – с применением дидактических игр. И, несомненно, в том классе, где на уроках использовались дидактические игры развитие логического мышления значительно эффективнее.

Литература

1. Акимова М.К. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников. – Обнинск, 2003.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов.– М.: Смысл, 2001.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М., 2004.
4. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПУНКТУАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Рисова Ю., студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.филол. н., доцент З.К. Ишкильдина
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

В русском языке пунктуация строится на смысловой, синтаксической и интонационной основах. Все три основы между собой взаимодействуют. При постановке знаков препинания пишущий основывается, прежде всего, на смысле высказывания. Смысловая сторона речи обуславливает и структуру предложения. Поэтому, по всей вероятности, при обучении школьников пунктуации можно ориентировать их на единую семантико-синтаксическую основу, определяющую постановку знаков препинания в том или ином предложении.

Вопросы обучения пунктуации младших школьников в настоящее время относятся к числу малоработанных. Мотивация выбора учебных ситуаций и упражнений на занятиях по языку – важная и, к сожалению, ещё не решённая задача. Предстоит создать специальную методическую систему, направленную на формирование у детей навыков осуществления правильного отбора языковых средств в процессе говорения или письма.

Работа над предложением занимает в обучении языку центральное место еще и потому, что на синтаксической основе осуществляется усвоение морфологии и лексики, фонетики и орфографии. Предложение выступает в качестве той основной единицы речи, на фундаменте которой младшие школьники осознают роль в нашем языке имен существительных, имен прилагательных, глаголов, местоимений, наречий, их основные категории.

Учитель постоянно воспитывает у учащихся внимание к произносительной стороне предложения, учит соблюдать логическое ударение, повышать или понижать голос в определенной части предложения, делать паузу между предложениями и т.д.

При изучении в III классе предложений с однородными членами учащиеся знакомятся с интонацией перечисления и с функцией запятой при перечислении.

Постановка запятой в отличие от точки не свидетельствует о конце предложения, а наоборот, указывает на его незавершенность. Учитель путем сравнения двух предложений показывает разницу произношения конца предложения, т.е. передачу интонации точки и интонации запятой. Например: *Льдины плыли по реке.* (Голос понижается. Делается пауза.) *Льдины плыли по реке, сталкивались, натывались на берега.* (Во втором предложении после слов *по реке, сталкивались* голос понижается незначительно, чувствуется, что сообщение будет продолжено.)

В начальных классах при выполнении разного вида заданий учащиеся практически знакомятся с постановкой двоеточия, тире, точки с запятой, многоточия. Пропедевтическая работа над постановкой указанных знаков препинания чрезвычайно важна.

Уже в период обучения грамоте при чтении текстов, помещенных на страницах «Букваря», учитель обращает внимание на постановку тире, двоеточия, обучает чтению с учетом знаков препинания. Например, показывает голосом, как читать предложение, если вместо слова стоит тире: *У нас в классе скоро конкурс. Павел нарисовал трактор. Виктор - танк.*

На уроках русского языка при выполнении упражнений, связанных с классификацией слов, учитель уже в I классе практически знакомит школьников с постановкой двоеточия или тире при перечислении, а также с

постановкой запятой. При этом сообщается название указанных знаков препинания, и дети постепенно начинают пользоваться ими без напоминания учителя (безусловно, если на начальном этапе работы по учебнику «Русский язык» учитель неоднократно на конкретных примерах показывал, что перед перечислением ставится двоеточие, каждое слово отделяется запятой). Перед записью текста предупреждаются ошибки не только орфографические, но и пунктуационные. Это необходимо помнить учителю, и развивать у учащихся пунктуационную зоркость.

Программой не предусмотрено изучение в начальных классах сложных предложений, однако это не означает, что учитель должен обходить молчанием сложные предложения, употребленные учащимися в устной и особенно в письменной речи. Практически, он знакомит младших школьников с некоторыми особенностями сложных предложений, в частности наличием в таких предложениях двух частей:

1) две самостоятельные части объединены в одно предложение, например: *Наступил сентябрь, а дни стояли по-летнему жаркие;*

2) в предложении одна часть зависит от другой, например: *В поле мы видели, как комбайн убирает подсолнечник на силос.* Учащиеся находят в каждой части подлежащее и сказуемое и убеждаются в том, что два предложения объединены в одно. Элементарные наблюдения над сложными предложениями позволяют сообщить детям о постановке запятой в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях. Так, например, в процессе анализа письменных работ, выполненных учащимися (изложений, сочинений), а также при подготовке к написанию разного вида творческих работ сообщается о постановке запятой в сложном предложении, вторая часть которого начинается со слов: *который, если, потому что, так как.*

Одним из важных условий, обеспечивающих эффективность работы над элементами синтаксиса и пунктуации, является связь уроков чтения и русского языка. Школьники учатся выразительно читать, точно употреблять слова, грамматически правильно оформлять свои мысли, опираясь на знания из области синтаксиса как на уроках чтения, так и на уроках русского языка. И как бы ни были элементарны знания младших школьников о предложении, именно эти знания обеспечивают осознанное владение предложением в устной и письменной речи.

В образовательном стандарте изучение русского языка на базовом уровне направлено на дальнейшее развитие языковой и лингвистической (языковедческой), коммуникативной и культуроведческой компетентностей. Речевая компетентность включает в себя знания о русском языке как системе, его функциях, устройстве, умения и навыки нормативного использования языковых средств для достижения орфографической, пунктуационной и речевой грамотности.

Формирование орфографической и пунктуационной грамотности учащихся – одна из основных задач каждого учителя русского языка.

Для выработки навыка постановки знаков препинания необходимо при изучении морфологии и орфографии систематически повторять (с некоторым углублением) сведения по предложению, полученные учащимися ранее. При изучении синтаксиса учитель должен связывать изучение предложения с наблюдением над паузами и интонацией. Знаки предложения – это не только показатели грамматической структуры предложения, но и знаки выразительности речи. Необходимо научить детей правильно ставить знаки и «читать» их. Выработке навыков «чтения» знаков препинания способствует интонационно-смысловой анализ текста. Выбор нужного знака требует одновременно знания пунктуационного правила и умения производить логико-синтаксический анализ предложений. Эти умения вырабатываются при систематическом использовании пунктуационных знаков в процессе письма.

Термин «языковая компетенция» был введен Н. Хомским примерно в середине XX в. и семантически противопоставлен термину «использование языка». К концу 60-х – началу 70-х гг. последователи Н. Хомского начинают понимать под данными терминами «языковую способность», т.е. потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и «языковую активность», т.е. реальную речь в реальных условиях [1, с.70].

Таким образом, за короткое время в процессе развития понятия произошел «сдвиг» в сторону так называемого человеческого фактора. Это обострило проблему происхождения и развития языковой компетенции. По Н. Хомскому, в ее основе лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка «конструировать для себя грамматику» – правила описания предложений, воспринимаемых в языковой среде [1, с.71]. Отрицать значение идей Н. Хомского для развития не только лингвистической науки, но и психологической невозможно, поэтому многие зарубежные исследования опираются на них. Вместе с тем его концепция вызвала поток методологической критики, которая подводила к заключению, что понятие языковой компетенции и развернутая на его основе модель этого явления, обладая рядом достоинств, едва ли соответствуют задачам психолингвистического, психолого-педагогического, лингвометодического исследований. В отечественной психологии, психодидактике и частных методиках на сегодняшний день сложилась такая ситуация: концепция Н. Хомского действительно не устраивает специалистов этих областей, но термин «прижился» и используется в нашей науке с иным значением. Языковую компетенцию (языковую способность) у нас раскрывают чаще всего как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной. Заметим, что многие исследователи не пользуются термином «языковая компетенция», заменяя его выражениями «зна-

ние языка», «владение языком» и подразумевая не совокупности отдельных умений, а целостные крупные блоки их, которые в ряде случаев совпадают у представителей разных специальностей.

Для формирования пунктуационных компетенций учащихся при изучении любого учебного материала в начальных классах на каждом уроке русского языка необходимо использовать различные упражнения, грамматико-пунктуационный разбор, списывание (осложненное и неосложненное), диктанты, позволяющие учащимся закрепить знания о постановке знаков препинания в предложениях с однородными членами, в сложно-сочиненных и сложноподчиненных предложениях и в предложениях с прямой речью.

Уделяя внимание таким разделам языкознания как синтаксис и пунктуация, необходимо помнить, что формирование умений и навыков учащихся должно идти во всех направлениях, необходимо обращать внимание и на общее психическое развитие школьников (эстетическую, эмоциональную, интеллектуальную, волевою сферу деятельности).

Литература

1. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 70–78.
2. Божович Е.Д. Негативные стереотипы учебного опыта и возможности их преодоления (на материале русского языка) // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Е.Д. Божович. – М., 1995. – С. 50–74.
3. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983. – С. 113–136.
4. Иванова А.Е. Языковая компетентность испытуемых в психологическом эксперименте // Язык и личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. – М., 1989. – С. 127–131.
5. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1970.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

Салиева Э.Р.

Филиал МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Мелеуз

*Современное искусство - это величайший крах,
однако никакого другого искусства сегодня не существует
С. Дали*

Трудно встретить сегодня человека, которому не знакомо слово «современное искусство». Для многих современное искусство кажется абсурдом, кучей бессмысленных предметов. Сегодня очень много говорится о кризисе современного искусства, о том, что оно не воспитывает современную молодежь, а скорее развращает.

Посещая со студентами выставки современного искусства, мы пришли к выводу, что на данный момент искусства почти нет как такового. И студенты начинают понимать, что совсем не обязательно владеть живописными, графическими и композиционными приемами, чтобы стать известным художником, не обязательно полностью посвящать себя искусству.

К тому же коммерция в нашем современном мире губит искусство. Художник часто тратит время на продвижение своего шедевра, не уделяя тем временем внимания творчеству и вдохновению. «Сегодня искусство – это рынок, поэтому у художника и аудитории нет обязанностей друг перед другом» - говорит художник Максим Мамсиков в интервью журналу *Domus Design* [1, с. 11].

Что же такое «современное искусство»?

Термином современное искусство называется искусство XX века. Потрясения века на всем его протяжении находили свое отражение в искусстве, столь же мягущемся и экспрессивном, порой даже циничном, вульгарном и агрессивном. Именно вначале XX в. возникли абстракционизм и сюрреализм, которым для выражения новых реалий, изолированной, издерганной динамики мира пришлось выйти за пределы средств реалистического искусства. В том же русле развивались и другие изобретения европейской художественной фантазии – экспрессионизм, дадаизм, фовизм, акмеизм. Искусство модернизма не просто замахнулось на принципиально новые художественные формы, но и на ниспровержение всего предшествующего искусства с его многовековыми традициями.

Впервые искусство стало прибыльным бизнесом, уже не столько формируя художественный вкус широкой публики, а как раз потакая наиболее невзыскательным, примитивным ее потребностям. Более того, в последней трети XX в. искусство стало формировать подобные вкусы. «Клиповая» и китчевая продукция, выставляемая ныне в самых непотребных телевизионных «окнах» и «стирках», буквально подавила серьезное искусство [2, с. 429].

Искусство стало отдаляться от природы с появлением импрессионистов.

Они первые стали подвергаться жестокой критике и гонениям, потому что стали отвергать законы, установленные их предшественниками.

Искусство XX века, также отошедшее от классических приемов художественного творчества, получило название модернизм. В переводе с французского модернизм – «новый, современный».

В своих крайних проявлениях и в искусстве, и в литературе, и в театре модернизм отрекается от осмысленности и визуальной оригинальности образов, от гармонии, естественности. Сущность модернистского направления – в расчеловечивании человека, о чем писал в «Философии культуры» Х. Ортега-и-Гассет [3, с. 389].

Футуристы, например, полностью отрицали всё предыдущее искусство, провозглашали вульгарность, бездуховность общества, наивность (рис. 1).

Основатель движения Филиппо Томмазо Маринетти (1876-1944), итальянский поэт, опубликовал первый манифест футуризма на страницах парижского журнала «Фигаро» в феврале 1909 г. «Главными элементами нашей поэзии будут: храбрость, дерзость и бунт». «Нет шедевров без агрессивности», - провозглашал он.



Рис. 1. Боччони Умберто. «Состояние души»

Мастером коммерческого искусства стал Сальвадор Дали, часто произносил одну и ту же фразу: «Я невероятно богат потому, что в мире полно идиотов».

Мир стал фактически замусорен огромным количеством пустых произведений. На сегодняшний день достаточно технических средств, для того чтобы выразить себя через искусство, но сделать это не каждому удастся. В классическую эпоху для достижения мастерства требовалось школа, тяжкий многолетний труд. В век скоростей технической цивилизации этот путь становится излишним.

К середине XX века кинематограф, мультипликация, компьютерная графика, реклама еще более оттеснили изобразительное искусство.

В поп-арт многие образы пришли из телевидения, мультфильмов и красочных товарных упаковок. Сделав своим главным выразительным средством продукты массовой культуры, поп-арт заставляет зрителя признать ее мощное влияние и по своей природе является едва ли не самой доступной формой современного искусства, так или иначе находящей отклик в душе любого человека.

Хотя сегодня смело можно сказать, что современное искусство может отражать наш внутренний мир, дать свободу творчеству. Но все же для одних свобода стала вседозволенностью, а для других – возможностью самообладания и самовоспитания.

Искусство становится все более отталкивающим, неэстетичным, вызывающим агрессию (рис. 2). Часто произведения современного искусства демонстрируют жестокость и вызывают ужас.



Рис. 2. Ясумаса Моримура

Такие произведения нельзя приводить в качестве примера на уроках академического рисунка и живописи, истории искусства. Потому что обучение будущих художников и дизайнеров происходит только на примерах мастеров прошлого. Таким образом, современное искусство влияет на эстетическое восприятие, формирует вкус. Поэтому необходимо повышать уровень общей культуры молодежи, научить правильно воспринимать произведения искусства.

Литература

1. Domus Design. – 2012. – №3. – С. 11.
2. Торосян В.Г. Культурология. История мировой и отечественной культуры: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (ГЭС.Ф.04 – Культурология)/ В. Г. Торосян. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 735 с.
3. Культурология для технических вузов. Серия «Учебник для технических вузов». – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 448 с.

РОЛЬ КОГНИТИВНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ НЕГАТИВНЫХ УСТАНОВОК ЧЕЛОВЕКА

*Салимова Р.М., к.п.н., доцент кафедры психолого-педагогического образования
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Когнитивная психология (от латинского «когнитивный – знание) одно из самых популярных научных направлений в психологии. Когнитивная психология рассматривает человека как мыслящее существо, способное к познанию окружающего мира и самого себя, к самообучению и самосовершенствованию. Данное направление психологии изучает, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на их поведение.

Когнитивная терапия была предложена А. Беком в 60-х годах XX века для лечения людей с различными психосоматическими заболеваниями, депрессиями, фобиями, пограничными расстройствами, а также для оказания помощи клиентам с психологическими проблемами, не имеющими клинической симптоматики. Когнитивная терапия основана на идее о том, что представления и высказывания человека о себе, своих установках, убеждениях и идеалах информативны и значимы; эмоции и поведение человека в значительной степени обусловлены тем, как он структурирует мир, т.е. психологические проблемы вызываются не психотравмирующими ситуациями как таковыми, а тем, как люди воспринимают и интерпретируют эти события.

Когнитивная терапия исходит из таких основных теоретических положений, как: продукты познавательной активности человека (мысли, образы, установки, убеждения) позволяют предсказать, как он оценит ту или иную ситуацию и формируют «поток сознания», отражающее представления человека о самом себе, своем прошлом и будущем; искажение содержания основных когнитивных структур вызывает негативные изменения в эмоциональном состоянии и поведении человека; можно помочь человеку осознать его когнитивные искажения и путем корректировки данных негативных установок и мыслей можно добиться изменения его поведения. Отсюда цель когнитивной терапии и когнитивного консультирования заключается в опознании неадаптивных мыслей и изменение (замена) умственных образов, неправильных установок, убеждений человека, чтобы помочь им в преодолении эмоциональных и поведенческих проблем.

А. Бек выделил когнитивные искажения, которые наиболее часто встречаются у людей, страдающих депрессией:

Персонализация – это ошибочное приписывание значения события себе, склонность интерпретировать события в аспекте личных значений. При персонализации «Я» человека становится центром, исходя из которого понимается значение происходящего, например, человек убежден в том, что люди смеялись именно над ним, когда он вошел в комнату, хотя они смеялись совсем по другому поводу. Или человек думает о коллеге, что он плохо к нему относится, только потому, что коллега раньше улыбался при встрече с ним, а сейчас перестал. Осознать, что это дезадаптивное убеждение, помогает изучение других возможных причин происходящего события.

Сверхгенерализация (сверхообщение) – это неоправданное обобщение, сделанное на основе одного наблюдения, факта, единственного случая. Пример такой сверхгенерализации – вывод о том, что человек никогда не добьется успеха, поскольку первая попытка оказалась неудачной, или убеждение в том, что «Все мужчины одинаковы». Рассуждение на тему: «Действительно ли другие возможные ситуации будут похожи?» помогает осознанию, что данное убеждение ошибочное.

Выборочное абстрагирование или селективное внимание (избирательность) – это обращение внимания на особые детали события и игнорирование всего контекста, извлечение из памяти только плохих переживаний и неудач. Например, чувство отвержения, возникающее у человека, если друг бросился к подошедшему автобусу, а не поговорил с ним. Если акцентировать внимание человека на весь контекст ситуации, вспомнить другие примеры успехов и удач, психолог-консультант может помочь ему осознать дезадаптивность убеждения.

Дихотомическое мышление – мышление крайностями, в черно-белом цвете, все хорошо или плохо, чудесно или ужасно. При этом, говоря о себе, человек обычно выбирает негативную категорию. Пример, убеждение, что «он стал нищим после утраты небольшой суммы денег», «либо я во всем успешен, либо я полное ничтожество». Демонстрация того, что обычно события занимают промежуточные положения между черными и белыми полюсами, могут иметь нейтральные оценки, помогает избавиться человеку от такого типа мышления.

Излишняя ответственность – это ощущение личной ответственности за все плохое, что произошло. Например, отец убежден, что в неудачной судьбе своих детей (алкоголизация, потеря работы) повинен он сам. Альтернативой таких искажений является выявление других возможных причин произошедшего, опровержение того, что все может быть отнесено на счет отца.

Преувеличение (катастрофизация) – преувеличение результатов каких-либо событий – это заключение типа: «Будет ужасно, если кто-то будет думать плохо обо мне», «Всегда случается самое плохое».

Оценка вероятности неприятного события, вспоминание примеров, когда это происходило, будет способствовать осознанию, что данные установки неадаптивны.

Чтение мыслей – некоторые люди убеждены, что они могут знать, что думают о них другие.

Пристрастные объяснения – приписывание другим людям отрицательных качеств, злых намерений, недостойных мотивов, из-за того, что эти люди в общении доставляют неприятные переживания.

Наклеивание отрицательных или положительных ярлыков к действиям другого человека и реагирование на эти ярлыки, которые сами приклеили.

«Туннельное зрение» – избирательное восприятие только того, что соответствует настроению, например, муж не видит ничего положительного, сделанного для него женой.

Таким образом, искаженные убеждения являются причиной ложных представлений и самосигналов и, следовательно, неадекватных эмоциональных реакций. Поэтому задачей когнитивной психотерапии и консультирования является исправление дезадаптивных когниций. Техники когнитивной терапии позволяют выявить, проанализировать и скорректировать ошибочные концептуализации и дисфункциональные убеждения (схемы) человека. Клиент научается решать проблемы и находить выходы из ситуаций, которые прежде казались ему непреодолимыми, переосмысляя их и корректируя свое мышление. Когнитивный терапевт помогает пациенту мыслить и действовать более реалистично и адаптивно и тем самым устраняет беспокоящие его симптомы.

Резюмируя сказанное отметим, что когнитивный подход к эмоциональным расстройствам изменяет взгляд человека на самого себя и свои проблемы. Отказавшись от представлений о себе как о беспомощном порождении биохимических реакций, слепых импульсов или автоматических рефлексов, человек получает возможность увидеть в себе существо, склонное рождать ошибочные идеи, но и способное отказаться от них или пересмотреть их, что способствует снижению внутриличностных конфликтов человека и конфликтов с окружающей средой. Только определив и исправив ошибки мышления, он может достигнуть более высокого уровня самореализации, установлению микросоциальных связей, повышению степени удовлетворения жизнью.

Литература

1. Айви А.Е., Айви М.Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники. Практическое руководство. – М., 2000. – С. 263–301.
2. Бек А., А.Раш, Б. Шо, Г. Эмери Когнитивная терапия депрессию – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
3. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Свистунова Е., студентка 3 курса факультета педагогики и психологии

Научный руководитель – к.п.н., доцент С.Г. Усманова

СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак

Подростковый возраст – остро протекающий переход от детства к взрослости, в котором переплетаются противоречивые тенденции. Для этого сложного этапа показательны как позитивные (рост самостоятельности, повышение содержательности отношений с людьми, расширение сферы деятельности), так и негативные (дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов, протестующий характер поведения) проявления. В это время завершается оформление той схемы поведения, которая будет влиять на физическое и психическое здоровье, на всю дальнейшую общественную и личную жизнь.

Одним из главных моментов является то, что в подростковый период происходит выход человека на качественно новую социальную позицию, в которой формируется и активно развивается сознание и самосознание личности. Постепенно происходит отход от прямого копирования оценок взрослых, возрастает опора на внутренние критерии. Поведение подростка начинает все больше регулироваться его самооценкой.

Самооценка – это оценивание личностью своих возможностей, качеств и места среди людей. Она является осознанием собственной идентичности независимо от меняющихся условий среды, проявлением самосознания индивидуума.

Актуальность данной темы заключается в том, что, несмотря на то, что самооценка существенно влияет на эффективность деятельности и на становление личности на всех этапах развития. Зависимость характера и продуктивности всех форм внешней активности субъекта от его отношения к себе нашла неоднократное подтверждение в психологии. Поэтому отношение человека к самому себе является одним из фундаментальных свойств его личности.

Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека – потребностью в самоутверждении, которое определяется отношением ее действительных достижений к тому, на что человек претендует, какие цели перед собой ставит – уровню притязаний. В своей практической деятельности человек обычно стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению, нормализации. Существенные изменения в самооценке появляются тогда, когда достижения связываются субъектом деятельности с наличием или отсутствием у него необходимых способностей [1, с. 45].

Следовательно, функции самооценки и самоуважения психической жизни личности состоят в том, что они выступают внутренними условиями регуляции поведения и деятельности человека. Благодаря включению самооценки в структуру мотивации деятельности личность постоянно соотносит свои возможности, психические ресурсы с целями и средствами деятельности [2, с. 13].

Формирование самооценки – характерная особенность личности подростка. Уровень развития самосознания и адекватность самооценки служат хорошим критерием для оценки психологического возраста человека и его психологических особенностей, в том числе и каких-либо отклонений и проблем.

Развивается самооценка путем постепенного погружения (интериоризации) внешних оценок, выражающих семейные требования, в требования человека к самому себе. По мере формирования и укрепления самооценки возрастает способность к утверждению и отстаиванию своей жизненной позиции. Процесс, в результате которого человек привыкает действовать в определенной социальной среде и в соответствии с нормами данного общества, осваивает мораль, имеет много аспектов и продолжается всю жизнь. Но наиболее сензитивными этапами в формировании личности и ее социализации является подростковый и юношеский возраст.

Подростковый возраст – завершающий этап первичной социализации. В качестве основных институтов социализации, прежде всего, выступает семья и школа, соответственно, родители, ровесники и учителя [3, с. 67].

Ведущим мотивом в период формирования самооценки выступает желание утвердиться в коллективе сверстников, завоевать авторитет уважение и внимание товарищей. При этом те, кто ценит себя высоко, предъявляют высокие требования и в общении, стараясь им соответствовать, так как считают ниже своего достоинства быть на плохом счету в коллективе. Для молодого человека типично стремление к сохранению такого статуса в группе, который поддерживает его повышенную самооценку.

Фаза индивидуализации в подростковом возрасте характеризуется уточнением и развитием представлений о самом себе – активным формированием образа «Я». Ведущим центральным психическим новообразованием подростка становится чувство взрослости и становящееся самосознание, потребность осознать себя как личность. У подростка возникает интерес к своей внутренней жизни, качествам собственной личности, потребность в самооценке, сопоставлении себя с другими людьми. Потребность самосознания возникает из практической деятельности, определяется растущими требованиями взрослых коллектива и потребностью оценить свои возможности, для того чтобы найти свое место в коллективе [4, с. 39].

На первых порах в основе самосознания подростка по-прежнему лежат суждения о нем других – взрослых (учителей и родителей), коллектива, товарищей. Младший подросток словно смотрит на себя глазами окружающих. Подрастая, ребенок начинает более критично относиться к оценкам взрослых, для него становятся важными и оценки его сверстников, и собственные представления об идеале; помимо этого, начинает сказываться тенденция самостоятельно анализировать и оценивать собственную личность. Но поскольку подросток еще не обладает достаточным умением правильно анализировать собственные личностные проявления, то на этой основе возможны конфликты, порождаемые противоречием между уровнем притязаний подростка, его мнением о себе и его реальным положением в коллективе, отношением к нему со стороны взрослых и товарищей. Установлено, что у детей, негативно воспринимаемых сверстниками, складывается более низкая самооценка, и наоборот. В целом для младшего подросткового возраста (особенно ярко это проявляется у 12-летних) характерны негативные оценки себя (по научным данным так оценивает себя приблизительно третья часть детей этого возраста). Но уже к 13 годам наблюдается положительная динамика в самовосприятии. К юношескому возрасту человек имеет более дифференцированную оценку собственного поведения в различных ситуациях, появляется развернутая система самооценок и в основном складывается «Я-образ» – относительно устойчивая система представлений о себе. Если самооценка подростка не находит опоры в социуме и потребность в самоуважении остается нереализованной, – развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой характеристика его личности окружающими адекватна самооценке или даже превосходит ее. Описанный путь снятия противоречия между оценкой и самооценкой иногда может приводить к негативным последствиям, в зависимости от вида неформальной группы, в которую включается подросток [5, с. 118].

В силу своих возрастных особенностей подростки гораздо чаще других возрастных групп могут стать дезадаптированными в результате внутренней или внешней (иногда комплексной) дезармонизации взаимодействия личности с самой собой или окружением, проявляющаяся во внутреннем дискомфорте, нарушениях взаимоотношений, поведения и деятельности. Сами по себе возрастные особенности не влекут дезадаптацию, но если появляются провоцирующие факторы, она, как правило, возникает и потом ее очень трудно преодолеть.

Самооценка подростка зачастую нестабильна и не дифференцирована. Согласно литературным данным, на подростковый возраст приходится самый противоречивый, конфликтный этап развития самооценки. В различные возрастные периоды подростки оценивают себя по-разному. Самооценка младших подростков противоречива, недостаточно целостна, поэтому и в их поведении может возникнуть немало немотивированных поступков.

Литература

1. Дубровина И.В., Лисина М.И. Возрастные особенности психического развития детей. – М.: АПН СССР, 2002. – 164с.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 2006. – 64 с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 2003. – 256 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 529 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. – М.: Педагогика, 2009. – 703 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Сенотова Е.А., учитель начальных классов МБОУООШ пос.Красноусольск
студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Александрова Л.М.
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. В отечественной психологии под ведущей деятельностью понимается та, в процессе которой происходят качественные изменения в психике детей, происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются психические новообразования, характерные именно для данного конкретного возраста. Так, в период младенчества (до 1 года), ведущим видом деятельности является непосредственно – эмоциональное общение, в раннем детстве (от 1 года до 3 лет) – предметная деятельность, в дошкольном – игра, в младшем школьном возрасте – учеба, в подростковом – общение со сверстниками.

Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности.

Психологические свойства, которые выступают у ребенка в последние годы дошкольного детства, до прихода в школу, за первые четыре года школьного обучения получают развитие, закрепляются, и к началу подросткового возраста многие важные черты личности уже сформированы. Индивидуальность ребенка к этому возрасту проявляется также и в познавательных процессах. Происходит значительное расширение и углубление знаний, совершенствуются умения и навыки ребенка. Этот процесс прогрессирует и к III-IV классам приводит к тому, что у большинства детей обнаруживаются как общие, так и специальные способности к различным видам деятельности. Общие способности проявляются в скорости приобретения ребенком новых знаний, умений и навыков, а специальные – в глубине изучения отдельных школьных предметов, в специальных видах трудовой деятельности и в общении.

Дальнейшее развитие способностей к концу младшего школьного возраста порождает значительное увеличение индивидуальных различий между детьми, что сказывается на их успехах в учении и является одним из оснований для принятия психолого-педагогических обоснованных решений относительно дифференцированного обучения детей с различными способностями. В работе с детьми, обнаружившими наиболее развитые способности, начиная с этого возраста, могут применяться методы обучения, характерные для взрослых, так как познавательные процессы одаренных детей, их восприятие, внимание, мышление, память и речь к III-IV классам школы являются полностью сформированными.

Особое значение для развития в этом возрасте имеет стимулирование и максимальное использование мотивации достижения успехов в учебной, трудовой, игровой деятельности детей. Усиление такой мотивации, для дальнейшего развития которой младший школьный возраст представляет особенно благоприятным временем жизни, приносит двойную пользу: во-первых, у ребенка закрепляется жизненно весьма полезная и достаточно устойчивая личностная черта – мотив достижения успеха, доминирующий над мотивом из бегания неудачи: во-вторых, это приводит к ускоренному развитию разнообразных других способностей ребенка.

В младшем школьном возрасте открываются новые возможности для стимулирования психического развития ребенка через регуляцию его отношений с окружающими людьми, особенно с учителями и родителями, к воздействиям которых в этом возрасте ребенок еще достаточно открыт. Это позволяет взрослым развивать и использовать в воспитании социальные мотивы ребенка для оказания на него положительного воздействия. Речь идет о таких мотивах, как признание, одобрение со стороны значимых взрослых людей, стремление получать высокую оценку и ряде других.

К концу младшего школьного возраста, III-IV классам школы, повышенное значение для детей приобретают отношения со сверстниками, и здесь открываются дополнительные возможности для активного использования этих отношений в учебно-воспитательных целях, в частности для стимулирования психического развития ребенка через публичное одобрение в присутствии товарищей его поступков и достижений, через соревнование со сверстниками, через многие другие действия и ситуации, затрагивающие социальный престиж ребенка.

Трудолюбие и самостоятельность, развитая способность к саморегуляции создают благоприятные возможности для развития детей младшего школьного возраста и вне непосредственного общения с взрослыми или сверстниками. Речь, в частности, идет об уже упоминавшийся способности детей этого возраста часами в одиночку заниматься любимым делом. В этом возрасте важно обеспечить ребенка различными дидактическими развивающими играми.

Учебная деятельность в начальных классах, прежде всего, стимулирует развитие психологических процессов, непосредственного познания, окружающего мира – ощущений и восприятий.

Младший школьник с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое. Развитие восприятия не происходит само собой, здесь очень велика роль учителя, который повседневно воспитывает умение не просто смотреть, но и рассматривать, не просто слушать, но и прислушиваться, учит выявлять существенные признаки и свойства предметов и явлений, указывает, на что следует обратить внимание, приучает детей планомерно и систематично анализировать воспринимаемые объекты. В ряде исследований доказано, что наиболее эффективным методом организации восприятия и воспитания наблюдательности является сравнение. Восприятие при этом становится более глубоким, количество ошибок уменьшается.

В психолого-педагогической науке неоднократно отмечалось то, что сейчас, в условиях стремительно нарастающей информации, особое значение приобретает развитие и активизация творческого мышления. Действительно, в любой деятельности становится особо важным не просто усвоить определенную сумму знаний, а выбрать наиболее значимые из них, суметь применить их при решении самых различных вопросов.

Очень большие изменения в процессе обучения претерпевает мышление младшего школьника. Развитие творческого мышления приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, к превращению их в произвольные, регулируемые процессы. Важно правильно воздействовать на процесс развития, так как долгое время считалось, что ребенка – это как бы “недоразвитое” мышление взрослого, что ребенок с возрастом больше узнает, умнеет, становится сообразительным. А сейчас у психологов не вызывает сомнения тот факт, что мышление ребенка качественно отличается от мышления взрослого, и что развивать мышление возможно, только опираясь на знание особенностей каждого возраста. Мышление ребенка проявляется очень рано, во всех тех случаях, когда перед ребенком возникает некоторая задача. Задача эта может возникнуть стихийно: придумать интересную игру, а может быть предложена взрослым специально для развития мышления ребенка.

Исследования детского творчества позволяют выделить как минимум 3 стадии развития творческого мышления: наглядно-действенное, причинное и эвристическое. Наглядно-действенное мышление рождается из действия в младшем и раннем возрасте. В процессе развития наглядно-действенного мышления у ребенка формируется способность выделять в предмете не просто его внешние свойства, а именно те, которые необходимы для решения задачи. Это способность развивается на протяжении всей жизни и является совершенно необходимой для решения любых, самых сложных задач.

Развитие причинного мышления у детей начинается с осознания последствий своих действий. У ребенка 4-5 лет познавательные интересы смещаются с отдельных предметов, их названий и свойств на соотношения и связи явлений. Начинают интересоваться не просто предметы, а действия с ними, взаимодействия людей и предметов, взаимосвязь причин и следствий. Сначала дети обучаются планировать действия над реальными объектами, затем с языковым материалом: словом, высказыванием, текстом. Предвидение и планирование лежит в основе творчества на этапе причинно-следственного мышления. Так рождаются сюжеты фантастических рассказов и сказок. Преломляясь с возрастом, меняясь по значимости эти виды развития мышления продолжают все же развиваться и в период обучения в начальной школе. Более того, изучение познавательной деятельности детей показывает, что к концу начальной школы наблюдается всплеск исследовательской активности. “Исследовательская активность детей на этапе причинного мышления характеризуется двумя качествами: ростом самостоятельности мыслительной деятельности и ростом критичности мышления”. Благодаря самостоятельности ребенок научается управлять своим мышлением; ставить исследовательские цели, выдвигать гипотезы причинно-следственных зависимостей, рассматривать известные ему факты с позиций выдвинутых гипотез. Эти способности, без сомнения, являются основными предпосылками творчества на этапе причинного мышления. Критичность мышления проявляется в том, что дети начинают оценивать свою и чужую

жую деятельность с точки зрения законов и правил природы и общества. Поскольку по мере взросления дети сталкиваются с большим количеством ситуаций, когда невозможно выделить одну причину события, то в этих случаях причинное мышление окажется недостаточным. Возникает необходимость в предварительной оценке ситуаций и выборе среди множества вариантов и обилия фактов таких, которые имеют существенное влияние на ход событий. Выбор при этом осуществляется с опорой на ряд критериев, которые позволяют сузить «зону поиска», сделать его более сокращенным, избирательным. Мышление, которое, опираясь на критерии избирательного поиска, позволяет решать сложные, проблемные ситуации, называют эвристическим. Оно формируется ориентировочно к 12-14 годам. Таким образом, постепенно формируя все виды мышления с развитием у ребенка творческого подхода к любой поставленной задаче, мы можем дать ему возможность для того, чтобы он вырос мыслящей и творческой личностью.

Также одним из важнейших условий формирования ребенка младшего школьного возраста является творческое воображение. Подлинное усвоение любого учебного предмета невозможно без активной деятельности воображения, без умения представить, вообразить то, о чем пишется в учебнике, о чем говорит учитель, без умения оперировать наглядными образами. В процессе развития воображения в младшем школьном возрасте совершенствуется воссоздающее воображение, связанное с представлением ранее воспринятого или создание образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т.д. Творческое воображение как создание новых образов, связанное с преобразованием, переработкой впечатлений прошлого опыта, соединением их в новые сочетания, комбинации, также получают дальнейшее развитие.

Весьма распространено мнение о том, что воображение ребенка богаче, оригинальнее воображения взрослого, что маленький ребенок вообще живет наполовину в мире своих фантазий. Однако уже в 30-е годы Л.С. Выготский показал, что воображение ребенка развивается постепенно, по мере приобретения им определенного опыта. Поэтому вряд ли справедливо говорить о том, что воображение ребенка богаче воображения взрослого. Просто иногда, не имея достаточно опыта, ребенок по-своему объясняет то, с чем он сталкивается в жизни, и эти объяснения часто кажутся взрослым неожиданными и оригинальными. Но если перед ребенком поставить специальную задачу что-нибудь сочинить, придумать, то многие дети теряются и отказываются это сделать или выполняют задание традиционно и неинтересно. Только очень немногие дошкольники могут выполнить задание творчески. Вот почему воображение ребенка необходимо развивать, и наиболее чувствительный, «сенситивный», возраст для развития воображения, как отмечал Л.С. Выготский, – это дошкольное детство.

Игра и учеба – две разные деятельности, между ними имеются качественные различия. Справедливо замечено еще Н.К. Крупской, что «школа отводит слишком мало места игре, сразу навязывая ребенку подход к любой деятельности методами взрослого человека. Она недооценивает организационную роль игры. Переход от игры к серьезным занятиям слишком резок, между свободной игрой и регламентированными школьными занятиями получается нечем не заполненный разрыв. Тут нужны переходные формы». В качестве таковых и выступают дидактические игры. Игра должна быть организована так, чтобы в ней предчувствовался будущий урок. Задача учителя – сделать плавным, адекватным переход детей от игровой деятельности – к учебной. Решающую роль в этом имеют дидактические игры.

Литература

1. Ашикова С.Г. Изобразительное искусство. Учебник для начальных классов. – М.: изд-во «Фёдоров», 2012. – 122 с.
2. Бекиш М.А. Приемы, используемые на уроках и во внеурочной деятельности // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 43–45.
3. Заика Е.В. Комплекс игр для развития воображения // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 15–23.
4. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. – 3-е изд., доп. – М.: Просвещение, 2000. – 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*Сидорова Е.Е., студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Александрова Л.М.
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак*

Формирование образного мышления школьников на уроках ИЗО предполагает развитие способности оперирования представлениями памяти и воображения, развития способности одномоментного "схватывания" всех возможных связей между предметами и явлениями, и далее бесчисленных граней образа; развитие способности передавать чувственный мир языком изобразительного искусства; воспитание культуры мышления, т.е. его продуктивности и направленности на создание красоты, на всеобщее благо.

Методическая система построена на определенных принципах, включающих в себя: развитие мышления от одностороннего (логико-знакового) к повышению потенциала образного мышления в процессе обучения и всей жизнедеятельности; от преобладания в преподавании искусства методов, базирующихся на рациональном мышлении, логике – к методам, позволяющим делать собственные открытия; от разрозненных и отры-

вочных сведений, касающихся области искусства – к стройной системе знаний, образных представлений о взаимоотношениях человека с людьми, природой, божеством; от понимания искусства как изобразительной деятельности и процесса восприятия произведений – к пониманию искусства как синтеза познаваемого, способа познания и процесса самопознания; от уроков, базирующихся на поверхностной занимательности – к урокам, служащим обогащению мировосприятия, расширению сознания; к обучению в единстве с развитием и воспитанием.

Система формирования образного мышления школьников, складывается из нескольких частей - методик обучения, разработанных в соответствии с задачами обучения и видами занятий изобразительным искусством: методики проведения уроков-бесед о художниках и их картинах; методики проведения уроков композиции; методики проведения уроков, направленных на иллюстрирование прочитанных произведений устного народного творчества и литературно-поэтического творчества народов мира; методики проведения уроков-исследований, направленных на толкование картины.

В каждой составляющей методики обучения представлены: формы организации художественно-изобразительной и познавательной деятельности; приемы и методы обучения; этапы в последовательности отработки тех ли иных мыслительных операций и типы заданий на совершенствование тех или других способностей; специфика педагогической деятельности в разные возрастные моменты обучения детей; произведения изобразительного искусства для восприятия и толкования; словарь терминов, овладение которым рекомендуется на каждом этапе обучения.

В основу методической системы положены исследования, связанные с различными аспектами теории и практики обучения, воспитания и умственного развития школьников, идеи, посвященные возрождению духовной культуры общества.

Содержательная часть обучения включает: осмысление сущности искусства, его назначения, традиций, новаторства, стилей посредством бесед о художниках и их картинах; обращение в тематическом рисовании к современной жизни в поисках неиссякаемой духовной и физической красоты, самостоятельный поиск тем для воплощения языком изобразительного искусства; самостоятельная изобразительная деятельность, выражающаяся в иллюстрировании произведений поэтического, литературного жанра, народного словесного творчества – кладези мудрости и знания; теоретическая и практическая работа, направленная на выполнение тренировочных упражнений, на совершенствование способности в оперировании представлениями памяти и воображения, способности к организации многозначного контекста, заданий, на освоение приемов схематизации, переориентировки, т.е. освоение языка изобразительного искусства; освоение приемов символизации как воплощения мечты о прекрасном, позитивного отображения суровых моментов жизни, возвеличивания образа женщины, высветивания идей добра, красоты; самонаблюдение, выражающееся в осмыслении и понимании цвета, ритма, симметрии как факторов, воздействующих на зрителя, пробуждающих те или иные ощущения и чувства, в поисках гармонии между общим и частным, природой и человеком, содержанием и формой. Система построена по принципу цикличности занятий, объединенных единым материалом, касающимся сферы художественной культуры определенного времени и пространства, что дает возможность ученику исподволь осмысливать художественный процесс как в согласии с данными категориями, так и в соответствии с отношениями между человеком и божеством, человеком и природой, человеком и обществом. Программный материал позволяет ребенку постепенно осознать, что на смену одному направлению в искусстве приходит другой, неся с собой новую художественную реальность, проявляющуюся в структуре художественного произведения. Именно это дает возможность учащимся осмысленно подходить к восприятию произведений живописи конкретного периода, толковать их на основе знаний соответствующей типологической модели построения произведения с ее устойчивой концепцией мира, делать верные выводы философского, исторического, духовного содержания произведения.

В 1-м классе ставится задача научить детей передавать в рисунках на темы и иллюстрациях смысловую связь между предметами, некоторые пространственные свойства и отношения предметов (основания близких предметов на бумаге изображаются ниже, дальних предметов – выше, передние предметы изображаются крупнее равных по объему, но удаленных предметов), их пропорций, цвета. Во 2-м классе учащиеся должны научиться согласовывать в сюжетном рисунке форму, пространственное положение, цвет. В 3-м классе на основе изучения на уроках рисования с натуры законов конструктивного строения предметов, закономерностей перспективы, светотени и цветоведения школьники должны довольно свободно пользоваться в рисунках на тему и эскизах иллюстраций линией горизонта, точками схода, конструктивным строением, цветом различных изображаемых предметов. Следует заметить, как необходимо хорошо развитое образное мышление для умелой работы органов действия. Оно обеспечивает ловкость рук, необходимую любому мастеру, специалистам любого профиля, влияет на утонченность впечатлений, особенно, когда согласованно работает с логическим мышлением, чувственный ум порождает творческую фантазию, которая позволяет создавать образы совершенной формы и красоты.

Литература

1. Пеленков А.И. Обучение младших школьников изобразительному искусству: Учебно-методическое пособие для студентов. – М: Прометей, 2000.

2. Сатарова Л.А. Изобразительное искусство как средство формирования образного мышления школьников: монография. – Астрахань, 2004.

3. Устенко Л.Н. Сборник программ курсов повышения квалификации учителей школ, руководителей студий, кружков ИЗО. – Ханты-Мансийск: Институт развития образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Сидорова Е.П., студентка 5 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – ассистент С.А. Косцова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак*

Современному обществу требуются люди, способные самостоятельно решать возникающие перед ними вопросы, а также творчески подходить к своей работе, то есть не только пассивно воспринимать происходящие в обществе изменения, но и самим принимать в них деятельное участие. Все это требует изменения содержания образования, функции обучения. И главное место отводится начальному звену, так как именно в младшем школьном возрасте берет свое начало развитие потребностей, способностей, склонностей, интересов учащихся.

До поступления в школу ведущим видом деятельности ребенка была игра. С началом систематического обучения в школе на смену приходит учебная деятельность. Но всё же игра не утрачивает своей актуальности, она становится не только средством, но и одной из форм обучения младших школьников, способствует формированию учебной деятельности, активизирует познавательную деятельность учащихся начальных классов.

Во взаимодействии педагогов с детьми игра занимает немаловажное значение. На это указывали такие выдающиеся педагоги как К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и др. Психологические механизмы игровой деятельности, ее влияние на развитие ребенка, возможности ее использования в педагогических целях привлекли внимание целого ряда педагогов и психологов: Я.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Н.С. Лукина и др.

Одно из эффективных средств развития интереса к учебному предмету, наряду с другими методами и приемами, используемыми на уроках, - дидактическая игра. Еще К.Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности, игровые моменты в учебный труд учащихся для того, чтобы процесс познания был более продуктивным.

Игра занимает значительное место в первые годы обучения детей в школе. В начале учащихся интересует только форма игры, а затем уже и тот материал, без которого нельзя участвовать в игре.

В ходе игры учащиеся незаметно для себя выполняют различные упражнения, где им самим приходится сравнивать, выполнять арифметические действия, тренироваться в устном счете, решать задачи. Игра ставит учащихся в условие поиска, пробуждает интерес к победе, следовательно, дети стремятся быть быстрыми, находчивыми, четко выполнять задания, соблюдая правила игры [1, с.12].

В играх, особенно коллективных, формируются и нравственные качества ребенка. В ходе игры дети учатся оказывать помощь товарищам, считаться с мнением и интересами других, сдерживать свои желания. У детей развивается чувство ответственности, коллективизма, воспитывается дисциплина, воля, характер.

Включение в урок игр игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении материала.

Следовательно, включение в учебный процесс игры или игровой ситуации приводит к тому, что учащиеся, увлеченные игрой, незаметно для себя приобретают определенные знания, умения и навыки по математике.

Разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная умственная задача, усиливается интерес детей к предмету, к познанию ими окружающего мира.

Приемы слуховой, зрительной, двигательной наглядности, занимательные вопросы, задачи-шутки, моменты неожиданности способствуют активизации мыслительной деятельности [1, с.13].

Учащиеся знакомятся с каждой дидактической игрой под руководством учителя следующим образом: учитель говорит (или читает), как называется игра. Затем он знакомит детей с предметами (материалами), с которыми им придется иметь дело во время игры. Этот момент имеет важное психологическое значение, поскольку он должен создать у детей соответствующий психологический настрой, который поможет им внимательно выслушать правила игры. Они должны быть сформулированы кратко, точно и ясно. Учитель сам решает, есть ли необходимость давать учащимся более полное объяснение игрового действия. Потом начинается игра. Учитель контролирует, чтобы соблюдались правила. Он может участвовать в игре в качестве руководителя или же в качестве простого участника на общих основаниях. Игра оценивается в соответствии с полученными результатами и с тем, как соблюдались правила игры ее участниками. Если дидактическая игра носила коллективный характер, то вопрос, связанный с ее оценкой, решается при участии всех игроков.

Многие игры и упражнения строятся на материале различной трудности, это дает возможность осуществлять индивидуальный подход, обеспечивать участие в одной игре учащихся с разным уровнем знаний [2, с.39].

Однако игра не должна быть самоцелью, а должна служить средством развития интереса к предмету, поэтому при ее организации следует придерживаться следующих требований:

1. Правила игры должны быть простыми, точно сформулированными. Материал игры должен быть посилен для всех детей.
2. Дидактический материал должен быть прост и по изготовлению, и по использованию.
3. Игра интересна в том случае, если в ней участвует каждый ребенок.
4. Подведение результатов игры должно быть справедливым и четким.

Дидактические игры используются в качестве игрового приема в процессе обучения. С их помощью удаётся углубить и закрепить полученные учащимися знания, развить приобретенные ими навыки. Во время урока дидактические игры проводятся учителем вне зависимости от того, являются ли они новыми для учащихся, или же они уже с ними знакомы. Учитель должен выполнять роль и организатора и руководителя. Если же игра уже знакома детям, то они вспоминают лишь правила.

Таким образом, значение игры на уроке математики трудно переоценить. Здесь развивается сообразительность, логическое мышление, кругозор ребёнка. Игра даёт возможность переключаться с одного вида деятельности на другой и тем самым снимать усталость, утомляемость. Дети узнают много нового, полезного: названия деревьев, цветов, животных, знакомятся с профессией, с культурой обслуживания, с волшебными словами. Но главное – игра помогает усваивать и закреплять знания по математике.

Литература

1. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. – М., 1990. – С. 12–13.
2. Попова В.И. Игра помогает учиться // Начальная школа 1987. – № 2. – С. 39.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*Степаненко А.В., студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
Научный руководитель – к.п.н., доцент Р.Э. Ибрагимова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Социокультурная цель изучения русского языка в начальных классах включает формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи. Достижение поставленной цели невозможно в пределах системного подхода в обучении языку: «требуется анализ не только того, что «должно быть», что «правильно» в общении, но и того, что в действительности видится, переживается самим говорящим, слушающим» [2, с. 10]. Новый субъектно-ценностный подход к обучению «не противопоставлен объективности научного знания, а отражает новую точку отсчета – человека, неповторимую личность» [там же].

Речевое развитие в онтогенезе осуществляется по мере формирования в индивидуальном сознании ребенка образа мира и расширения запаса знаний в области языковой системы, с накоплением коммуникативного опыта. Таким образом, использование языка как главного инструмента общения и обучения предполагает интерпретацию субъективного знания объективно данными средствами. Вышесказанное позволяет нам предположить, что успех коммуникативного развития личности младшего школьника зависит от того, насколько мы владеем знаниями о его языковой картине мира и учитываем в процессе обучения. Термин «языковая картина мира» как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике требует всестороннего рассмотрения, так как только при этом условии представляется возможным определить содержание работы по становлению языковой личности младшего школьника.

В результате взаимодействия человека с миром в процессе всей его жизни складываются его представления о мире, взгляды на те, или иные явления происходящей действительности. Формируется некоторая модель мира, которая у каждого своя. У человека разумного, обладающего языком и письменностью, есть и языковая картина мира.

Языковая картина мира – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ восприятия и устройства мира, концептуализация действительности. Понятие «языковая картина мира» было введено в научную терминологическую систему Л. Вайсгербером. «Картина мира» становится одним из центральных понятий многих гуманитарных наук – философии, культурологии, этнографии и др. По мнению Ю.Д. Апресяна, в картине мира отражаются наивные представления о внутреннем мире человека, в ней конденсируется опыт интроспекции десятков поколений и в силу этого служит надежным проводником в этот мир [1]. Понятие картины мира (в том числе и языковой) строится на изучении представлений человека о мире. Если мир – это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира – «результат переработки информации о среде и человеке» в его взаимодействии опять же с человеком [5, с.5].

М. Хайдеггер отмечал, что при слове «картина» мы думаем, прежде всего, об отображении чего-либо, «картина мира, сущностно понята, означает не картину, изображающую мир, а мир, понятый как картина». Между картиной мира как отражением реального мира и языковой картиной мира как фиксацией этого отра-

жения существуют сложные отношения. Картина мира может быть представлена с помощью пространственных (верх – низ, правый – левый, восток – запад, далекий – близкий), временных (день – ночь, зима – лето), количественных, этических и других параметров. На ее формирование влияют язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание, обучение и другие социальные факторы [Цит по: 4, с. 64].

Носители разных языков могут видеть мир по-разному: про языковую картину мира взрослого человека написано уже немало. Наибольший интерес, на наш взгляд, представляет картина мира ребенка, так как у него еще нет достаточного опыта, но определенные суждения о мире и стереотипы уже сформированы. Когда ребенок чего-то не понимает, он затрудняется дать этому название – необычные объекты находятся за пределами его языковой картины мира. Мир детства имеет свой язык, свои представления, свой способ выражения увиденного. Глядя на мир, ребенок формирует свой образ, свой стиль жизни, неповторимый, индивидуальный и отличающийся от взрослого. Ребенок воспитывается средствами языка и посредством языка, в сознании ребенка в процессе овладения системой родного языка возникают образы, что свидетельствует о становлении ребенка как языковой личности. Следует также отметить, что, хотя понятие «языковая личность» достаточно давно получило свое определение, оно недостаточно дифференцировано по отношению к различным группам носителей языка, в том числе по отношению к различным возрастным группам детей, овладевающих языком.

Люди часто владеют словами не на уровне их значений, а на уровне передаваемых ими смыслов, то есть концептов. Человек мыслит концептами. В концептах концентрируется и кристаллизуется языковой опыт человека [3, с. 45]. Именно поэтому формирование картины мира в языковом сознании человека следует рассматривать как освоение совокупности определенных концептов. Концепты определяют поведение человека в мире, организуют процесс познания им окружающей действительности, являясь постоянно действующей функциональной основой этого процесса.

Примитивная речь ребёнка значительно сложнее и осмысленнее, чем она может представляться на первый взгляд. Изучение процесса овладения ребенком речью открывает большие возможности для изучения его познавательной деятельности. Речь ребёнка выступает в качестве посредника между ним и объектами его желаний; она становится как препятствием, так и средством, способствующим достижению целей. В течение первых трёх лет жизни ребёнок овладевает содержанием языка, его формой и социальным употреблением. Первоначально ребёнок учится называть предметы внешнего мира, в дальнейшем к названиям вещей он добавляет действия.

В языке в той или иной форме присутствуют все основные духовные ценности, созданные человечеством на протяжении его исторического бытия. Овладение речью – сложный процесс, во время которого в ребёнке закладываются определённый духовный порядок и проявления индивидуального «Я». По мнению Н. Хомского, ребёнок уже с момента рождения является носителем ментального языкового механизма, а его речь – вне зависимости от того, какой язык осваивается, – проходит одни и те же стадии развития.

Овладевая речью, ребёнок создает в своем сознании определенную картину мира – глобальный образ действительности. Важнейшую роль при этом играет освоение им семантики слов. Имя объекта или явления, по мнению А. Лосева, является символом мифического смысла, обусловленного личным бытием; слово организует жизнь индивида, речь объективирует уровень и способ мышления. В качестве основных элементов картины мира ребенка выступают объекты природы (растения, животные) и явления, связанные с ближайшим окружением ребенка (дом, семья). При этом возникающая в сознании ребенка картина мира в значительной степени зависит от освоенных им текстов (сказок).

Однако при этом остается невыясненным множество проблем, например: какова структура картины мира ребенка; как существующая в его сознании картина мира может быть выражена текстуально, в виде устного рассказа; как сам ребенок относится к факту владения им языком – средством общения с другими людьми; как в его сознании формируется система представлений об акте коммуникации и о процедуре общения с другими людьми и т.п.

Языковая личность младшего школьника рассматривается как личность носителя русского языка, отличающаяся фрагментарным представлением языковой картины мира и языка как части этой картины мира, что отражается в семной структуре лексических единиц, семантика которых отличается от семантики данных единиц в системе языка, в установлении прямолинейной связи между явлениями действительности и явлениями языка, в том числе грамматическими категориями, совокупностью мотивов, значимых для лингвистического образования.

В языковом сознании каждой отдельной личности складывается картина мира как универсальная система знаний о мире, зафиксированных в языковой форме. Приоритетная позиция принадлежит лексической картине мира, так как именно в этой картине мира в большей степени отражается связь языка и действительности. Вся информация, запечатленная в лексической картине мира, представляет собой концептуальную систему, поэтому каждый определенный концепт представляет собой отдельный фрагмент в языковой картине мира.

Таким образом, работа по развитию языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования должна включать:

- формирование словаря с опорой на идеографический подход и закономерности познания ребенком действительности;

- учет закономерностей познания ребенком действительности, обуславливающий целесообразность выделения в качестве наиболее значимого для языкового сознания младших школьников концепта «Человек как социальное существо»;
- уточнение семной структуры слова в языковом сознании ребенка с опорой на внутрисловную и межсловную парадигматику;
- совершенствование грамматического строя детской речи с опорой на семантические и асемантические грамматические категории;
- расширение круга мотивов лингвистического образования, включение и актуализация мотивов, связанных с процессом коммуникации и познанием самого языка.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. Избранные труды. Т. II. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 766 с.
2. Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Овчинникова ИГ. Ассоциации детей от шести до десяти лет. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1995. – 255 с.
3. Кашкин В.Б. Универсальные грамматические концепты // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Научное издание / Под редакцией И. А. Стернина. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – С. 45–52.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
5. Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. – М.: Наука, 1990. – 203 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сулейманова З.М.

Научный руководитель – д.п.н., профессор Е.В. Головнева

СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак

В эпоху информационной революции на первый план выдвигается задача формирования способности человека к активной умственной деятельности. Поэтому среди задач воспитания, стоящих перед современной школой важная роль принадлежит умственному воспитанию учащихся. Обучение является важнейшим средством умственного воспитания. Успешность умственного воспитания в процессе обучения зависит от множества факторов: содержания учебного материала, организации интеллектуального труда учащихся, отношения между всеми компонентами учебной деятельности.

Современная педагогика исходит из признания единства материального и формального образования, в связи с чем в задачи умственного воспитания входит: вооружение учащихся математическими знаниями основ наук о природе, человеческом обществе и мышлении; развитие познавательных потребностей, интересов и способностей; формирование социально значимых мотивов учения; воспитание у учащихся самостоятельности в учебной работе; а также формирование умений и навыков умственной деятельности (наблюдения, сравнения, выработка понятий, понимание причинно-следственных связей, прочное запоминание материала и т.п.), т.е. интеллектуального компонента культуры умственного труда.

Проблема умственного воспитания и образования детей отражена во многих научных трудах отечественных и зарубежных педагогов прошлого и настоящего (Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А. Дистерверга, И.Ф. Гербарта, М. Монтессори, В.А. Слостенина, К.Д. Ушинского и др.). Но в настоящее время перед педагогической наукой и школой стоит задача: разработать и реализовать на практике преемственную систему воспитания культуры умственного труда учащихся всех классов, – как на уроках; так и в ходе внеурочной воспитательной деятельности совместными усилиями учителей, классных руководителей и родителей.

Цель исследования состояла в выявлении психолого-педагогических условий умственного воспитания младших школьников.

Объект исследования: умственное воспитание младших школьников.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой эффективность умственного воспитания младших школьников будет наиболее продуктивной, если действия учащихся, совершаемые в педагогическом процессе с помощью определенных средств учебной деятельности, обеспечат усвоение содержания изучаемого материала и дадут возможность развитию и формированию учебных умений и навыков мыслительных операций на основе учета их индивидуальных и возрастных особенностей.

Мы будем рассматривать умственное воспитание с точки зрения педагогической деятельности, направленной на развитие интеллектуальной культуры личности, познавательных мотивов, умственных сил и мышления младшего школьника. Оно осуществляется в тесном единстве с формированием мировоззрения [2, с. 59].

Интеллектуальная культура включает в себя комплекс знаний и умений в области умственного труда: умение определять цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками. Формирование умственной культуры является частью задач по умственному развитию детей, которое понимается как процесс созревания и изменения умственных сил под воздействием биологических и социальных факторов.

Одним из важнейших направлений в решении этой задачи является создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы; развитие таких качеств мышления, как глубина, критичность, гибкость, которые являются сторонами его самостоятельности. Формирование самостоятельности в мышлении, активности в поиске путей достижения поставленной цели предполагает решение детьми нетиповых, нестандартных задач.

В работах В.В. Давыдова, И. Зака, И.П. Иванова, А.Н. Тубельского показано, что дети, начиная с младшего школьного возраста, способны самостоятельно ставить цели, искать средства, анализировать способы своей деятельности, т.е. осуществлять рефлексию. Благодаря рефлексии, анализу самим человеком «внутреннего плана» своих действий, «человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения» [4, с. 131].

Л.И. Божович, изучавшая процесс формирования личности в детском возрасте писала, что уже шестилетним детям «... становится доступным осознание себя не только как субъекта действия, но и как субъекта в системе человеческих отношений». Ребенок осознает себя «в качестве социального индивида», его самосознание выражается во «внутренней позиции» [1, с. 48].

Умственное развитие, развитие мышления является важной стороной в развитии личности младшего школьника, в частности, ее познавательной сферы. Мышлению человека характерен активный поиск связей и отношений между разными событиями. Мышление детей младшего школьного возраста значительно отличается от мышления дошкольников. Так, если для мышления дошкольника характерно такое качество, как непроизвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи, и в ее решении, они чаще и легче задумываются над тем, что им интересней, что их увлекает, то у младших школьников в результате обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, научиться управлять своим мышлением, думать тогда, когда надо, формируется произвольное, управляемое мышление [2]. Этому способствуют указания учителя на уроке, побуждающие детей к размышлению. При общении в начальных классах у детей формируется осознанное критическое мышление благодаря тому, что в классе обсуждаются пути решения задач, рассматриваются различные варианты решения, учитель постоянно побуждает детей обосновывать, рассказывать, доказывать правильность своего суждения, решать задачи самостоятельно. В процессе школьного обучения у младших школьников формируется умение планировать свои действия, вначале проследить план решения задачи, а только потом приступить к ее практическому решению. В результате младший школьник становится субъектом собственного развития, когда ему нужно рассуждать, сопоставлять разные суждения, выполнять умозаключения.

На уроках в начальных классах при решении учебных задач у детей формируются такие приемы логического мышления как сравнение, связанное с выделением и словесным обозначением в предмете различных свойств и признаков обобщения, связанное с отвлечением от несущественных признаков предмета и объединении их на основе общности существенных особенностей [4]. По мере обучения в школе мышление детей становится более произвольным, более программируемым, более сознательным, более планируемым, т.е. оно становится словесно-логическим. Конечно, и другие виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное) продолжают развиваться дальше в этом возрасте, но основное внимание учителя направлено на формирование приемов рассуждения и умозаключений у детей.

Своеобразие словесно-логического мышления состоит в том, что это отвлеченное мышление, в ходе которого человек действует не с вещами, и их образами, а с понятиями о них, оформленными в словах или знаках. При этом человек действует по определенным правилам, отвлекаясь от наглядных особенностей вещей и их образов. Поэтому главная цель работы учителя начальных классов по развитию у детей словесно-логического мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать у детей умение рассуждать, делать выводы из тех суждений, которые предлагаются в качестве исходных, умение ограничиваться содержанием этих суждений и не привлекать других соображений, связанных с внешними особенностями тех вещей или образов, которые отражаются и обозначаются в исходных суждениях.

В процессе работы с детьми учителю необходимо учить, что мышление у детей одного и того же возраста достаточно разное, одни дети легче решают задачи практического характера, когда требуется использовать приемы наглядно-действенного мышления. Другим легче даются задания, связанные с необходимостью воображать и представлять какие-либо состояния или явления, третья часть детей легче рассуждает, строит рассуждения и умозаключения, что позволяет им более успешно решать математические задачи, выводить общие правила и использовать их в конкретных ситуациях. Если ребенок успешно решает и легкие и сложные задачи в рамках соответствующего вида мышления, может помочь другим детям в решении легких задач, объяснить причину допущенных им ошибок, а также может сам придумывать задачи, то это является показателем

высокого уровня развития соответствующего вида мышления. Исходя из этого, можно отметить, что для умственного развития младшего школьника учителю нужно развивать три вида мышления. При этом с помощью каждого из них у ребенка лучше формируются те или иные качества ума.

Таким образом, умственное воспитание младших школьников направлено на развитие мышления, воли, памяти, сообразительности, личностных качеств; формирование культуры учебного труда; расширение кругозора и словарного запаса, воображения, самостоятельности и способности к творчеству детей. Решение задач умственного воспитания осуществляется посредством обучения и образования, различных олимпиад и викторин, бесед со старшими о науке и ее деятелях, приобщения к творческим занятиям, исследованиям и экспериментам.

Литература

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.– 1978.– № 4.– С. 48.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.– С. 400.
3. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания. – М.: Высш. шк., 2006. – 256 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – С. 131.
5. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-пресс, 2005. – 512 с.
6. Петрова Л.И. Воспитание младшего школьника. – Ростов-на-Дону, 2009. – 337 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1974.– Т.1.– С. 237.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КУРСАНТОВ ВЮИ ФСИН РОССИИ

*Ткаченко Е.С., канд.психол.наук, доцент
ФКОУ ВПО «Владимирский юридический институт
Федеральной службы исполнения наказаний», г. Владимир*

В современной России происходят стремительные перемены, которые связаны с развитием общества: появляется необходимость в освоении нового социально-экономического и профессионального опыта.

Современный выпускник вуза должен быть не только высокообразованным и высококвалифицированным специалистом, но и быть способным к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества, развития новых наукоемких технологий, а также иметь потребность в достижениях и успехах.

Обучающиеся включены в многочисленные процессы социальных и экономических изменений, происходящих в обществе. Этот возрастной период является активным периодом психического, личностного, интеллектуального и профессионального развития, что позволяет рассматривать его как сензитивный для развития новообразований, необходимых для успешного профессионального становления: профессионального самоопределения, профессионального сознания, ценностных и смысложизненных ориентации, учебно-профессиональной мотивации.

На сегодняшний день в психологической науке достаточно основательно разработана проблематика мотивации учебной деятельности (В.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, П.М. Якобсон). Ряд исследований направлен на определение понятий «учебный мотив», «мотивация учебной деятельности» (Л.И. Божович, О.С. Гребенюк, А.К. Маркова). Но однозначного определения этих понятий нет, также не существует единой классификации учебных мотивов (Л.И. Божович, М.В. Матюхина, А.А. Реан, М.Г. Рогов, В.А. Якунин). Большая часть научных исследований проводилась на базе средних специальных учебных заведений и колледжей, на базе гражданских вузов (О.В. Виштак, М.Г. Рогов, М.М. Соколова, О.А. Чаденкова). Авторами в исследованиях выявляются основные компоненты учебной деятельности, определяются факторы, влияющие на мотивационную сферу студентов вузов, изучается динамика мотивации учения, проводится анализ учебной мотивации студентов разных форм обучения.

Научных исследований, отражающих проблему мотивации учебной деятельности обучающихся ведомственных образовательных учреждений, практически нет, а те малочисленные работы, которые имеются, посвящены изучению мотивации учебной деятельности курсантов военных или юридических учебных заведений (И.И. Бринько, Б.В. Илькевич, К.Э. Комаров, В.В. Мелетичев).

Необходимость в исследованиях такого рода определяется тем, что в ведомственных вузах учебный процесс не является единственным видом деятельности курсантов. Он тесно связан с выполнением курсантами как служебных обязанностей (наряды, вахты), так и с условиями их быта. Также следует отметить, что организация подготовки в ведомственном образовательном учреждении характеризуется жесткой нормативностью жизнедеятельности и единой для всех сторон жизни системой поощрений и наказаний.

Изучение психологических особенностей удовлетворенности учебной деятельностью курсантов проводилось на базе федерального казенного образовательного учреждения высшего профессионального образова-

ния «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации» (далее – ВЮИ ФСИН России). В исследовании приняли участие 45 курсантов 2 курса.

В рамках гипотезы исследования мы предположили, что удовлетворенность учебной деятельностью курсантов имеет свою специфику, обусловленную особенностями ведомственного образовательного учреждения.

Следует отметить, что диагностика мотивационной сферы представляет собой очень сложную задачу с точки зрения разработки и применения адекватных методик.

А.А. Реан объясняет это тем, что мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, являются наиболее «закрытой» зоной личности и наиболее оберегаемой (сознательно или подсознательно) самой личностью от постороннего проникновения в эту сферу [6, с. 11].

В нашем исследовании была использована методика изучения «Удовлетворенности учебной деятельностью» Л.В. Мищенко.

Курсанты, имеющие высокую удовлетворенность учебной деятельностью, как правило, удовлетворены избранной профессией, мотивированы на овладение профессией и приобретение знаний. Они проявляют в учебной деятельности настойчивость, целеустремленность, развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению работы. По результатам исследования только 2% курсантов имеют высокую удовлетворенность учебной деятельностью и отвечают приведенным выше характеристикам.

У 58% курсантов учебная деятельность протекает в пределах нормы, но не дает возможности реализовать все свои способности; некоторая неудовлетворенность возникает лишь в отдельных областях учебно-профессиональной деятельности.

Курсанты, у которых наблюдаются проблемы в учебной деятельности, имеют много учебных и коммуникативных трудностей, мысли об избранной профессии не доставляют им удовольствия, они не проявляют инициативы в учебной деятельности и с трудом решают бытовые проблемы. Среди исследуемых это 29%.

Курсантов, у которых отмечается полная неудовлетворенность учебной деятельностью, отношениями с преподавателями и с однокурсниками, избранной профессией, бытом, досугом и бюджетом выявлено не было.

Итоги анализа эмпирических данных по субшкалам позволяют сделать следующие выводы.

Удовлетворенность учебным процессом возникает, если в процессе обучения реализуются образовательные потребности каждого курсанта в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями, происходит развитие творческого, интеллектуального потенциала, формируются важные и необходимые профессиональные качества.

Курсант, удовлетворенный учебным процессом, считает, что если бы снова пришлось выбирать профессию, он опять выбрал бы аналогичную. Он заинтересован в овладении всеми знаниями, умениями и навыками, необходимыми в своей профессии. Обычно он берет на себя ответственность за успехи и неудачи в своей жизни, учебной деятельности, в отношениях с другими. Эту группу составляют 78% курсантов.

Курсант, неудовлетворенный учебным процессом предпочитает опираться на указания со стороны педагога, постоянно ориентируется на советы, подсказки, мотивирован на получение диплома, и, как правило, винит в своих неудачах окружающих (15 %).

Удовлетворенность воспитательным процессом проявляется, если воспитательная работа помогает научиться успешно жить в данном обществе; формировать умение видеть проблемы современной жизни и решать их в меру своих сил и возможностей; развивать социально-значимые качества. Курсанты, удовлетворенные воспитательным процессом, мотивированы на приобретение знаний и получение диплома. Они, в большинстве своем, зависимы от мнения преподавателей в учебной деятельности, но и готовы взять на себя ответственность за события своей жизни. Показатели в пределах нормы характерны для 44% курсантов.

Удовлетворенность избранной профессией проявляется, если курсант оценивает ее как способствующую самораскрытию, самоактуализации, дающую возможность в полном объеме реализовать свои способности, как обеспечивающую потребность в социальном признании и уважении общества, позволяющую обеспечивать себя и свою семью. Только 11% курсантов уверены в своей будущей профессиональной востребованности, у 56% курсантов некоторая неудовлетворенность возникает в отдельных областях деятельности, связанной с выбранной профессией.

Взаимоотношения с однокурсниками приносят удовлетворенность, если в них преобладают доброжелательность и взаимные симпатии, есть возможность выражать собственное мнение, возникает желание вместе проводить свободное время. 11% курсантов испытывают полное удовлетворение от общения с однокурсниками, 18% – имеют много коммуникативных трудностей, показатели уровня взаимоотношения с однокурсниками у остальных курсантов находятся в пределах нормы. Курсанты, удовлетворенные взаимоотношениями с однокурсниками положительно мотивированы в учебной деятельности.

Удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета возникает, если преподаватели и руководители:

- способствуют формированию уверенности в себе;
- развивают у курсанта профессиональные умения и навыки с учетом их индивидуальных особенностей;
- способствуют интеллектуальному развитию;
- проявляют заботу и уважение к каждому курсанту;
- поощряют творческий поиск и инициативу;

заботятся об улучшении условий быта и учебной деятельности.

Курсанты, удовлетворенные взаимодействием с преподавателями, демонстрируют зависимость в учебной деятельности, у них доминируют мотивы приобретения знаний и получения диплома. В этой группе 7% курсантов. Ряд коммуникативных трудностей испытывают 40 % курсантов.

Удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом и здоровьем возникает, если быт и доходы оцениваются как соответствующие потребностям, если времени хватает на учебу, отдых, и если курсант чувствует себя полным сил, энергии и здоровья. Курсанты полностью удовлетворенные бытовой и бюджетной реальностью не выявлены. Курсанты, составляющие 60%, с трудом решают часто возникающие бытовые и бюджетные проблемы.

Данные результаты свидетельствуют о социально-психологической зрелости курсантов с достаточно развитой внутренней мотивацией, характеризующихся целеустремленностью, настойчивостью, достаточно развитым самоконтролем и ответственностью за свою жизнь.

Проведенный психологический анализ уровня удовлетворенности учебной деятельностью курсантов, позволил сделать ряд следующих выводов и обобщений:

1. У курсантов учебная деятельность протекает в пределах нормы, но отмечается нереализованность своих способностей и некоторая неудовлетворенность в отдельных областях учебно-профессиональной деятельности.

2. Наиболее выражена у курсантов удовлетворенность учебным процессом, наименьшую удовлетворенность курсанты испытывают в вопросах быта, бюджета, досуга и здоровья. На снижение уровня удовлетворенности оказывает «казарменный тип» ведомственного образовательного учреждения, требующий соблюдения устава и дисциплины, строгого выполнения режима, подчинения старшим по званию.

3. Удовлетворенность воспитательным процессом, взаимоотношениями с однокурсниками, взаимодействием с преподавателями и руководством факультета находится у курсантов в пределах нормы.

После проведенного психологического анализа уровня удовлетворенности учебной деятельностью курсантов было выявлено, что у большинства курсантов преобладает внешняя мотивация, в то время как в большинстве исследований по проблеме учебной мотивации студентов вузов указывается на решающее значение внутренней мотивации для успешности процесса и результата обучения.

Таким образом, дальнейшей целью нашего исследования является разработка программы психолого-педагогической коррекции мотивационной сферы курсантов, которая объединяла в себе мероприятия на различных годах обучения в вузе и позволяла бы сформировать оптимальный мотивационный механизм, позволяющий курсантам успешно осуществлять учебную деятельность, а также закладывать основы профессиональной мотивации.

Литература

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – 168 с.
2. Бринько И. И. Структура мотивации учебной деятельности курсантов военного высшего учебного заведения и её динамика в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск, 1997. – 155 с.
3. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. – 2003. – № 2. – С. 135–138.
4. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ: дидактический аспект / под ред. М.М. Махмутова. – М.: Педагогика, 1985. – 152 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
6. Леонтьев В.Г. Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
7. Илькевич Б.В. Формирование профессиональной мотивации // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2001. – № 8. – С. 11–15.
8. Комаров К. Э. Мотивация учебной деятельности курсантов и слушателей высших образовательных учреждений МВД России и её основные детерминанты: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. – М., 2000. – 214 с.
9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
10. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 64с.
11. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
12. Мелетичев В.В. Формирование устойчивой профессиональной мотивации учения у курсантов вузов ПВО: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000. – 154 с.
13. Реан А.А. Психология и педагогика. – СПб., 2000. – 432 с.
14. Реан А.А. Психология изучения личности : учеб. пособие. – СПб.: Михайлова В. А., 1999. – 203 с.
15. Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов / Высшее образование в России. – М.: РАН, 1998. – № 4. – С. 90–97.
16. Соколова М.М. Социально-психологическое исследование мотивов учебной и коммерческой деятельности студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1996. – 17с.
17. Чаденкова О.А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – Самара, 2003. – 158 с.
18. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Халилова Э.Ф.

*Научный руководитель – к. п. н, доцент кафедры общей и социальной педагогики А.С. Родиков
ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск*

В условиях все обостряющихся социально-экономических противоречий развития современного общества (политических, социальных, экологических и др.) все острее становится вопрос повышения безопасности как страны, так и отдельного ее гражданина. Важное значение при этом приобретает формирование в человеке определенного представления об окружающей действительности, о своем месте в мире, а также о безопасном, комфортном пребывании в обществе. Чем более эти представления в виде знаний и опыта сформированы и развиты у людей, тем больше вероятность успешного преодоления различного рода опасностей в их жизнедеятельности.

Перед неожиданными опасностями особенно уязвимыми являются дети, которые только вступают на жизненный путь, полный неопределенностей. Именно в раннем возрасте у детей должны быть сформированы ключевые представления о социальной действительности, что отмечается в исследованиях Е.И. Радиной, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, М.И. Богомоловой, В.И. Логиновой, Н.В. Мельниковой. Так, о целесообразности начала работы по формированию представлений о безопасности жизнедеятельности именно в дошкольном возрасте говорит в своем исследовании Н.В. Коломеец. По мнению ученого, «...недостаток у дошкольников самостоятельного опыта взаимоотношений с людьми, природными явлениями и обитателями, техникой вызывают множество проблем, часто приводящих к печальным последствиям» [6, с. 3].

В приложении к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.11.2009 № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», где в разделе II, п.2.14 отмечается, что одной из основных образовательных областей является «Безопасность». Среди задач федерального государственного стандарта дошкольного образования основополагающей является организация образовательной деятельности, нацеленной на формирование у старших дошкольников культуры безопасности. Сегодня Министерством образования РФ рекомендована программа «Основы безопасности жизнедеятельности для детей старшего дошкольного возраста» под редакцией Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной.

Таким образом, проблема формирования представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников, на наш взгляд, является достаточно актуальной. При этом практическая востребованность и слабая теоретическая разработанность данной сферы дали возможность определить в качестве проблемы нашего исследования вопрос эффективности формирования представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников?

В связи с этим целью исследования стало изучение педагогических условий формирования представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников.

Были определены основные понятия: «безопасность» «культура безопасности жизнедеятельности», «представления», «представления о безопасности жизнедеятельности».

В.М. Радачин, В.И. Ярочкин рассматривают «безопасность» как сложное и многоплановое понятие. «Буквально дословно безопасность означает отсутствие опасности. В практическом плане такое значение имеет достаточно условный характер, поскольку в реальной жизни ситуации с полным отсутствием угроз встречаются довольно редко» [8, с. 8]. Ученые рассматривают безопасность также в более широком значении, как «...вытекающее из фактического взаимодействия индивидов и социальных объектов с многочисленными обстоятельствами и факторами, оказывающими на них негативное и деструктивное воздействие» [8, с. 10].

Нам более импонирует понятие «безопасность» которое дает Т.Г. Хромцова: это «такое состояние человека, которое с определенной вероятностью обеспечивает невозможность причинения вреда его существованию, как другим, так и им самим благодаря имеющимся знаниям, умениям и навыкам, как это сделать» [12, с. 5].

С точки зрения жизнедеятельности Л.Л. Тимофеева, Е.Е. Корнеичева, Н.И. Грачева, О.А. Соколова, А.В. Шманева, Т.В. Максимова и др. возможность, необходимость и эффективность воспитания *основ культуры безопасности* в старшем дошкольном возрасте определяются появлением у детей ряда качеств, влияющих на их представления о безопасности:

- 1) дети проявляют самостоятельный познавательный интерес, наблюдательны, любознательны, с удовольствием воспринимая любую новую информацию;
- 2) дошкольники характеризуются целостным и сверхчувствительным восприятием мира, что обеспечивает их бурное развитие, позволяет осваивать огромные по масштабам взрослого массивы информации (в широком понимании этого слова) в быстром темпе;

3) дети могут самостоятельно применять освоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), преобразовывать способы их решения в зависимости от ситуации;

4) появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами;

5) возникает новый (опосредованный) тип мотивации – основа произвольного поведения; появляются новые мотивы – интерес к новым видам деятельности, к миру взрослых, стремление быть похожими на них, мотивы личных достижений, признания, самоутверждения;

6) во все сферы жизни старшего дошкольника (отношение к себе окружающих, свое отношение к другим людям и к самому себе, свой индивидуальный опыт, результаты деятельности и т. д.) включается осознание;

7) появляется способность планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели; дети становятся все более ответственными, в большинстве случаев отдают себе отчет в том, какое поведение будет одобряться;

8) формируется способность изменять стиль общения со взрослым или сверстником в зависимости от ситуации; возникает способность дифференцировать суть и мотивы поступков, появляется стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни, получить большую самостоятельность и др. [11, с. 9].

Исходя из теоретического анализа содержания понятия «безопасность» «культура безопасности жизнедеятельности», можно определить понятие «представления», «представления о безопасности жизнедеятельности».

Как указывает В.С. Кузин, представление всегда включает в себя элемент обобщения. В нем материал отдельного восприятия обязательно связывается с материалом предыдущего опыта и предшествующих восприятий. Новое объединяется со старым [3, с. 11].

Под представлением понимается наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта путем его воспроизведения в памяти или в воображении (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко).

В соответствии с вышесказанным мы под представлениями о безопасности жизнедеятельности старших дошкольников понимаем воспроизведение образов, направленных на формирование безопасности и предупреждения опасности путем изучения причин возникновения опасностей, их свойств, последствий их влияния на организм человека, основ защиты здоровья, жизни человека и среды его проживания от опасностей [5, с. 12].

Формирование представлений о безопасности жизнедеятельности – это подготовка детей к возможностям найти выходы из чрезвычайных ситуаций, выступающих опасными для здоровья и жизни. Это возможно только при формировании у них системы представлений относительно основ безопасности жизнедеятельности людей и общества, при усвоении практических навыков охраны жизни и здоровья [10, с. 2].

По мнению В.В. Давыдова, для формирования правильных представлений важно выделить те условия, которые обеспечивают их создание. Одним из условий формирования представлений является наблюдение объекта, сопровождаемое словесным пояснением. Для повышения точности и полноты представлений полезно включить в сферу наблюдения вместе с объектом, представления о котором должно быть создано, другой объект, в чем-то сходный с первым. Сравнение этих объектов способствует образованию более содержательных представлений, сохраняющих характерные особенности воспринятого объекта. Другим условием, обеспечивающим возможность использования представлений в качестве опоры для соответствующих понятий, является абстрагирующая деятельность мышления. Очень важно, чтобы представления формировались на основе собственной практической деятельности ребенка.

С этих позиций выделяется содержание представлений о безопасном поведении старших дошкольников, отражающие уровень их сформированности:

а) представления ребенка о правилах безопасного поведения (об источниках опасности, мерах предосторожности и способах преодоления угрозы);

б) представления об умении действовать в ситуациях контактов с потенциально опасными объектами окружающего мира;

в) отношение (переживание и понимание ребенком необходимости соблюдения мер предосторожности и своих возможностей по преодолению опасности).

Необходимо отметить, что обозначенные показатели представлений о безопасном поведении взаимосвязаны друг с другом и, обеспечивая осознание необходимости мер предосторожности, проявляются в умении действовать с потенциально опасными предметами, и в сложных социальных ситуациях, например, на дороге, в природе, дома.

Для оценки представлений в основу были взяты следующие показатели П.Г. Саморуковой, В.И. Логиновой [7, с. 44]:

1. Полнота (или объем представлений) – старший дошкольник называет многообразные объекты и предметы, несущие опасность жизни.

2. Существенность представлений – старший дошкольник знает отличительные признаки безопасности жизнедеятельности.

3. Обобщенность представлений – выявление сущности безопасности жизнедеятельности, объективные связи безопасности жизнедеятельности на улице, в детском саду, дома, группирует их.

4. Системность представлений – познание совокупности объективных существенных связей о безопасности жизнедеятельности; целостное представление об обеспечении безопасности.

5. Доказательность – умение доказывать и аргументировать свои ответы, умение приводить примеры из своего опыта или опыта других.

6. Гибкость – умение оперировать представлениями в новых условиях, находить новые способы решения в практических жизненно значимых ситуациях по безопасности жизнедеятельности.

Дошкольник должен осознать саму суть понятий: «опасно» и «безопасно» – уяснить, что есть опасные люди, предметы, явления природы. Уяснить суть здоровья и повреждения организма. Знать общую информацию о себе (фамилию, телефон и т.д.). Ребенок должен знать основные правила безопасности при нахождении дома, в том числе и правила пожарной безопасности – опасность игр с воспламеняющимися предметами, телефон пожарной службы и т.д. А также опасность розеток, горячих предметов (утюг, плита, обогреватель), открытых окон, разговоров по телефону с незнакомцами, открытие двери чужим людям и т.д.

Ребенок старшего дошкольного возраста должен знать основные правила безопасности при нахождении на улице – о том, что нельзя поднимать с земли шприцы, острые предметы, разговаривать и идти куда-то с незнакомцами, подходить к большим собакам, залазить высоко на заборы и деревья и т.д. Дошкольник должен знать правила безопасного поведения в детском саду. Поведение в коллективе с детьми, передвижение по садику, выход на улицу, игры, правила обращения с предметами, которые могут представлять опасность для окружающих.

Ребенок должен усвоить основные опасности, которые его могут подстергать и правила поведения в этих ситуациях. Это опасности техногенного характера (пожары, поражения электрическим током, отравления газом из плиты и т.д.), опасности природного характера, (землетрясения, удары молний, ураганы и т.д.). Ребенок должен знать базовые правила дорожного движения и основные знаки ПДД, например, «подземный переход», «наземный переход», «наземный переход», «пешеходная дорожка» и т.д.

Дошкольник должен понимать правила поведения в основных ситуациях: «на солнце», «на воде», «на льду» и т.д. Ребенок дошкольного возраста должен знать общие правила здорового питания и закаливания организма. Понимать, что ему полезно, а что нет. Ребенок должен иметь общее представление об охране окружающей среды и о том, как лучше сберегать природу.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил Т.Г. Хромцовой выделить ряд взаимосвязанных условий воспитания безопасного поведения (на примере опасностей в быту) дошкольников [12, с. 26]:

1) отбор доступного детям содержания знаний и умений безопасного поведения в быту и установление последовательности его освоения,

2) применение поэтапной методики, обеспечивающей единство формирования знаний и умений как основы опыта безопасного поведения в быту, при активной позиции ребенка,

3) осознание педагогами и родителями необходимости совместной целенаправленной деятельности в данном направлении, и ее осуществление при изменении характера взаимодействия с ребенком.

Поэтому деятельность, направленная на формирование представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников, должна осуществляться ступенчато: сначала важно заинтересовать детей вопросами безопасности; затем необходимо постепенно вводить представления о правилах безопасности в жизнь детей, показать разнообразие их применения в жизненных ситуациях.

Дошкольное образовательное учреждение, на базе которого проходило исследование, работает по комплексной программе «Радуга» (автор Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик и др.) [9, с. 101]. В программе есть специальный раздел «Правила личной безопасности». В этом разделе предлагаются ситуации для изучения: ребенок потерялся или заблудился; огонь – стихия; природа (правила поведения); правила пешехода; ситуации общения с незнакомыми людьми.

Авторы обращают внимание на то, что в рамках общественного дошкольного воспитания невозможно решить весь круг проблем, связанных с безопасностью ребенка, поэтому большая роль в этом вопросе принадлежит родителям. Анализ данного раздела показал, что не все имеющиеся виды опасностей в нем рассматриваются: слабо представлены бытовые ситуации, предлагаемое содержание в основном рассчитано на старший дошкольный возраст.

Содержание раздела «Безопасность» направлено на достижение целей по формированию основ безопасности личной жизнедеятельности и формированию предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира) через решение следующих задач:

1) формирование представлений об опасных для человека и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них;

2) приобщение к правилам безопасного для человека и окружающего мира природы поведения;

3) передачу детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства;

4) формирование осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека и окружающего мира природы ситуациям.

В дополнение к комплексной программе «Радуга» (автор Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик и др.) в дошкольном образовательном учреждении используется парциальная программа и учебно-методическое пособие «Основы безопасности детей дошкольного возраста» Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной [1, с. 7].

Программа является первым документом, способствующим решению социально-коммуникативной задачи – формированию представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников. Программа содержит шесть разделов: 1) Ребенок и другие люди. 2) Ребенок и природа. 3) Ребенок дома. 4) Здоровье ребенка. 5) Эмоциональное благополучие ребенка. 6) Ребенок на улицах города [1, с. 9].

В основу выделения блоков авторами положено группирование опасных ситуаций по возможности их возникновения, связанной с местом пребывания ребенка (разделы 2,3,6), впервые выделен блок социальных опасностей (раздел 1), а также знания о здоровом образе жизни (раздел 4) и психическом здоровье (раздел 5). В раздел «Ребенок и другие люди» авторы программы сочли необходимым включить особое содержание, которое отражает общие изменения, происходящие в нашей жизни. Ребенок должен понимать, что общение с другими людьми может быть опасным. И прежде всего эту опасность представляют контакты с незнакомыми людьми. Нередко дошкольники считают, что опасными являются люди с неприятной внешностью или манерой поведения [1, с. 11].

Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина рекомендуют показать детям моменты несовпадения приятной внешности и недобрых намерений. Подобные ситуации предлагается проиллюстрировать на доступных пониманию детей примерах из знакомых сказок и литературных произведений. Например, «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина, «Золушка» Ш. Перро, «Аленький цветочек» С.Т. Аксакова, а также обсудить со старшими дошкольниками примеры из их жизненного опыта [1, с. 12].

Особо рассматриваются типичные опасные ситуации контактов с незнакомыми людьми, когда взрослый уговаривает ребенка пойти или поехать с ним, обещая что-то показать или подарить, угощает чем-либо или проявляет насильственные действия по отношению к ребенку (хватает за руку, затаскивает в машину и т.д.). При этом детей учат приемам защитного поведения - громкий крик, призывы о помощи («Помогите, чужой человек»), привлечение внимания окружающих иными способами. Важно объяснять детям (и отрабатывать в ходе специальных тренингов) поведение ребенка в подобных ситуациях, чтобы окружающие поняли, что совершается насилие, и не спутали его с обычными детскими капризами [1, с. 14].

Содержание раздела «Ребенок и природа» позволяет донести до детей представления о взаимосвязи и взаимодействии всех природных объектов. Земля – наш общий дом, а человек – часть природы. Дошкольников знакомят с проблемами загрязнения окружающей среды, объясняют, как ухудшение экологических условий сказывается на живой природе (уничтожаются леса, истребляются звери, птицы, рыбы, загрязняются вода и почва), а в свою очередь все это представляет определенную угрозу здоровью человека [1, с. 15].

Этим объясняются многие привычные предостережения и требования взрослых (пить кипяченую воду, мыть фрукты, овощи, руки перед едой), которые уберегут от болезней, а иногда и спасут жизнь. Аргументируя такие требования, можно показать дошкольникам опыты с микроскопом, лупой, фильтрами, наглядно демонстрируя то, что содержится в воде. В беседах, рассказах, во время экскурсий в природу, с помощью кино и видеоматериалов детей знакомят с ядовитыми растениями, грибами, ягодами, учат отличать их от съедобных. Объясняют детям, что можно делать и чего нельзя при контактах с домашними, бездомными и дикими животными [1, с. 16].

Раздел «Ребенок дома» раскрывает содержание работы педагога с детьми по ознакомлению с предметами домашнего быта, представляющими потенциальную опасность для детей. Выделяются три группы предметов, взаимодействие с которыми в той или иной степени опасно для жизни и здоровья детей [1, с. 17]:

1. Предметы, которыми могут пользоваться только взрослые. Это спички, газовая плита, печка, электрическая розетка, некоторые электроприборы, а также открытые окна и балконы. Ни при каких условиях ребенок не должен самостоятельно пользоваться этими предметами. Здесь уместны прямые запреты, дополняются они объяснениями последствий от неумелого обращения.

2. Предметы (иголка, ножницы, нож, вилка), требующие в зависимости от возраста детей организации специального обучения и выработки навыка пользования.

3. Предметы, которые взрослые должны хранить в недоступных для детей местах: бытовая химия, лекарства, спиртные напитки, сигареты, пищевые кислоты, режущие-колющие инструменты. Правила хранения и недопустимость взаимодействия детей с этими предметами являются содержанием работы педагогов с родителями.

Содержание раздела «Здоровье ребенка» направлено на формирование у ребенка представления о здоровье как одной из главных ценностей жизни. Ребенок должен знать свое тело, научиться заботиться о нем, не вредить своему организму [1, с. 19].

Основным условием работы по разделу «Эмоциональное благополучие ребенка» Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина считают профилактику возникновения эмоционального дискомфорта у детей в дошкольном образовательном учреждении, создание благоприятной атмосферы, характеризующейся взаимным доверием и уважением, открытым и доброжелательным общением [1, с. 25].

Негативное влияние на эмоциональное состояние оказывают возникающие у детей страхи (боязнь темноты, животных, посторонних людей, сказочных персонажей и даже состояние оказаться в центре внимания и т.п.). Поэтому авторы программы ориентируют взрослых на внимательное отношение к этим явлениям у детей, предлагая им рассказать о своих переживаниях. Вместе с тем важно предостерегать детей от реальных

опасных ситуаций: весной ходить по тонкому льду, купаться без присмотра взрослых, перебегать улицу в неположенном месте и т.д.

Работа по разделу «Ребенок на улицах города» проводится через знакомство детей с правилами поведения на улицах города. Детям объясняют необходимость соблюдения правил и рассказывают об опасности, которая может возникнуть, если пренебрегать ими, что для этой цели существуют правила дорожного движения. Ими регулируется поведение пешеходов и водителей, объясняют, что дорожные знаки помогают и пешеходам, и водителям ориентироваться на улицах города [1, с. 28].

В этом разделе не затронуты вопросы профилактики детского дворового травматизма. Авторы программы Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина подчеркивают, что ее содержание должно быть реализовано по всем разделам. Если какой-либо раздел выпадает, то дети оказываются незащищенными от представленных в нем опасностей окружающего мира. Кроме того, авторы указывают, что важно не просто передать детям сумму знаний о правилах безопасности, а больше внимания уделять приобретению дошкольниками опыта безопасного поведения [9, с. 100].

Анализ показал, что в комплексной программе «Радуга» предусмотрена содержательная сторона представлений детей дошкольного возраста о безопасности жизнедеятельности, но предлагаемые знания и умения не систематизированы. Кроме того, основной объем информации сообщается в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом, все это дает лишь общую направленность в работе по формированию представлений о безопасности жизнедеятельности у детей, но не раскрывает, ни последовательности, ни объема, ни методов работы в разных возрастных группах, ни критериев оценки успешности формирования представлений о безопасности жизнедеятельности [9, с. 100].

На основе анализа исходного уровня сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников была разработана педагогическая технология, где были определены:

1. Структура педагогической технологии: концептуальная основа, содержательная часть, цели обучения и содержание непосредственно образовательной деятельности, совместной деятельности педагога и детей и самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста, педагогический мониторинг.

2. Критерии технологичности:

а) концептуальность (опора на концепцию);

б) системность (логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостность); управляемость (возможность целеполагания, планирования и проектирования педагогического процесса, варьирование методами и средствами с целью коррекции результатов);

в) эффективность (быть эффективными по результатам и оптимальным затратам, гарантированность достижения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования);

г) воспроизводимость – возможность применения в других однотипных образовательных учреждениях другими субъектами.

Цель педагогической технологии: формирование представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников.

Задачи педагогической технологии:

1. Формировать у старших дошкольников знаниевые основы культуры безопасности, способствовать систематизации представлений и опыта детей, связанных с безопасной жизнедеятельностью.

2. Создавать условия для осмысления и применения старшими дошкольниками знаний, умений, навыков по проблемам безопасного поведения, использования соответствующих компетенций.

3. Воспитывать у старших дошкольников самостоятельность и ответственность за свое поведение, мотивацию к безопасной деятельности.

Условно в структуре педагогической технологии, выделяются взаимосвязанные модули: целевой, концептуальный, содержательный, процессуально-деятельностный и оценочно-результативный.

Для определения уровней сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников использовалась модифицированная диагностика уровня представлений о безопасности жизнедеятельности старшего дошкольника (авторы Т.П. Гарнышева, О.В. Махнева, Л.А. Салева, Н.В. Коломеец, Е.В. Лаптева), состоящая из трех серий, всего 8 заданий [4, с. 68; 6, с. 155]. Цель 1-й серии заданий: изучение наличного уровня представлений и навыков безопасного поведения в домашней среде у старших дошкольников. Цель 2-й серии заданий: изучение наличного уровня представлений и навыков безопасного поведения на улице у старших дошкольников. Цель 3-й серии заданий: изучение наличного уровня представлений безопасного поведения в детском саду.

Изучение уровней сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников позволило получить качественные характеристики представлений и выделить три качественно различных уровня их развития: низкий, средний, высокий.

У 4 (16%) детей высокий уровень сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности. Старшие дошкольники имеют представления об основах безопасности жизнедеятельности в быту, на улице, дома. Правильно решают задачи, связанные с соблюдением правил безопасности. Приводят примеры, ответы их ясные, описание последовательное, выделяют существенные, характерные признаки, соединяют, группируют по признакам. На поставленный вопрос дают полный, развернутый ответ.

У 12 (48%) детей группы средний уровень сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности. Дошкольники имеют не точные и не достаточные представления об основах безопасности жизнедеятельности в быту, на улице, дома. Допускают незначительные ошибки при решении задач, связанных с соблюдением правил личной безопасности. Приводят примеры, описание последовательное, не выделяют существенные, характерные признаки, соединяют, но группировать по признакам не могут. На поставленный вопрос частично дают полный, развернутый ответ, требуется дозированная помощь взрослого.

У 9 (36%) детей группы низкий уровень сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности. Дошкольники имеют разрозненные представления об основах безопасности жизнедеятельности в быту, на улице, дома. Не умеют применять на практике полученные знания об основах безопасности жизнедеятельности. Не могут привести примеры. Затрудняются в ответах, или отвечают на небольшое количество вопросов. Отвечают неуверенно, часто молчат, не могут понять вопросы. В ответах всегда пользуются помощью взрослого.

На рис.1 наглядно показана существенная разница в уровне сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников в быту, на улице, в детском саду.

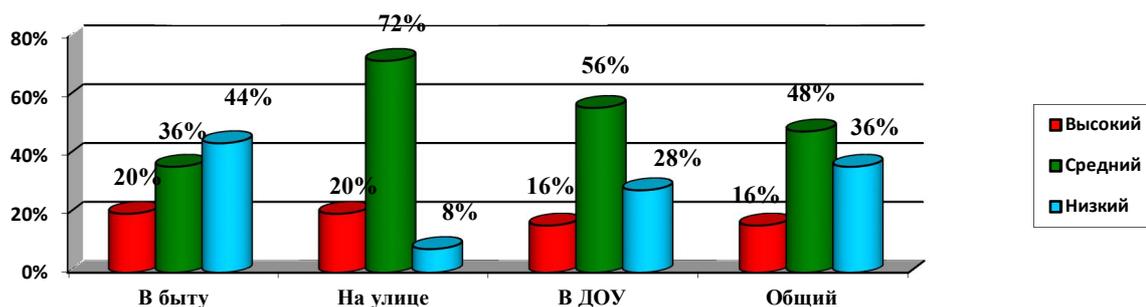


Рис. 1. Результаты мониторинга сформированности уровней представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников

Поэтому возникла необходимость в разработке педагогической технологии «Формирование представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников «Приключения Лены и Коли в стране Безопасность», направленной на формировании представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников.

На 3 этапе (заключительном) реализации педагогической технологии был проведен итоговый мониторинг с целью анализа качественных изменений уровня сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников.

В результате мониторинга третьего этапа реализации педагогической технологии получили информацию об уровнях сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников, которые представили в виде таблицы 1 и диаграмм на рис. 1 и 2.

Таблица 1

Уровни сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников

№ п/п	Содержание представлений	Уровни сформированности					
		высокий		средний		низкий	
		кол-во детей	%	кол-во детей	%	кол-во детей	%
1.	Представления о безопасности жизнедеятельности в быту.	9	36%	16	64%	0	0%
2.	Представления о безопасности жизнедеятельности на улице.	15	60%	10	40%	0	0%
3.	Представления о безопасности жизнедеятельности в детском саду.	8	32%	17	68%	0	0%
Общий уровень представлений о безопасности жизнедеятельности		11	44%	14	56%	0	0%



Рис. 2. Результаты мониторинга сформированности уровней представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников на 3 этапе

Результаты сравнительного мониторинга сформированности представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников представлены в рисунке 3

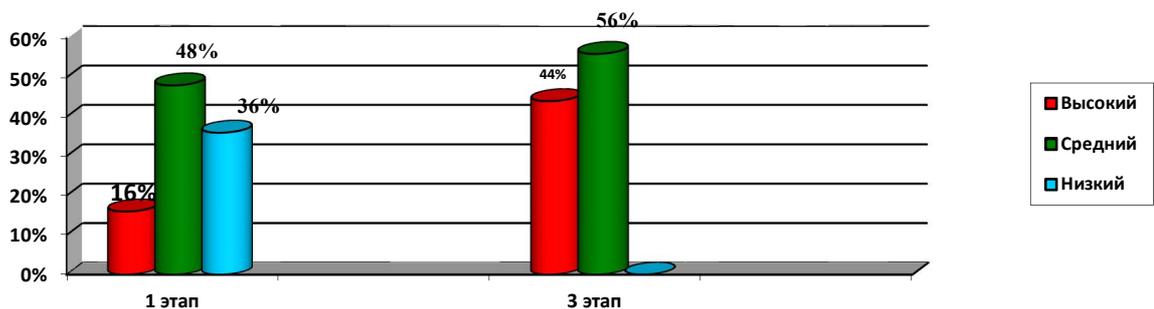


Рис. 3. Результаты сравнительного мониторинга сформированности уровней представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников

На основе проведенного анализа педагогических условий по формированию представлений о безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы:

1. В дошкольной образовательной организации созданы эффективные педагогические условия для осмысления и применения старшими дошкольниками знаний, умений, навыков по проблемам безопасного поведения, использования соответствующих компетенций.

1. У старших дошкольников сформированы основы культуры безопасности, систематизированы представления и опыт детей, связанные с безопасной жизнедеятельностью.

3. У детей сформирована положительная мотивация к безопасной деятельности, самостоятельности и ответственности за свое поведение.

Литература

1. Авдеева Н. Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. – СПб.: ДЕТСТВО ПРЕСС, 2012. – 144 с.
2. Алексеева Т.А. Основы безопасности жизнедеятельности. – М., 2010.
3. Власова Л.М. Безопасность жизнедеятельности. Современный комплекс проблем безопасности / под ред. В.В. Сапронова. – М., 2009. – 110 с.
4. Гарнышева Т.П. ОБЖ для дошкольников, Планирование работы, конспекты занятий, игры [Текст] / Т.П. Гарнышева. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 128с.
5. Гринин, А.С. Безопасность жизнедеятельности: учеб. пособие. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2010. – 288с.
6. Коломеец Н.В. Формирование культуры безопасного поведения у детей 3-7 лет: «Азбука безопасности», конспекты занятий, игры. – изд.2-е. – Волгоград: Учитель, 2014. – 168 с.
7. Мельникова Н.Ф. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для студентов пед. вузов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 140 с.
8. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения. – М.: ЭНАС, 2007. – 254 с.
9. Садретдинова А.И. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности старших дошкольников посредством проектирования педагогических условий // Успехи современного естествознания, 2008. – №8. – С. 98–100.
10. Степанов Б.М. О формировании основных понятий безопасности // Безопасность жизнедеятельности. – 2003. – №3. – С. 2–6.

11. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в подготовительной к школе группе: метод. пособие /под ред. Л.Л. Тимофеевой. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 192 с.

12. Хромцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 80с.

РОЛЬ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Хасанова А.А.

*Научный руководитель – к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики С.А. Царев
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г.Стерлитамак*

Высшее образование в XXI веке предполагает опору на новые методологические концепты и инновационные образовательные решения, которые обеспечивают соответствие реалиям современного информационного общества. Кардинальные изменения, которые происходят в личностном, поведенческом и когнитивном развитии современных студентов под воздействием электронных средств информации и сетевой организации взаимодействия обязывают преподавателей к выбору принципиально других подходов в решениях о постановке учебных задач и определения новых критериев оценки качества такого обучения.

Важнейшими причинами отсутствия каких-либо позитивных изменений в практике вузовского обучения являются:

- несоответствие между когнитивным образно-эмоциональным стилем обучающихся и стилем изложения учебной информации в учебных пособиях и преподавателями – по преимуществу вербальным, декларативным, тяготеющим к абстрактным построениям;

- игнорирование сферой образования той информации, на которую опирается молодежь в своей жизнедеятельности, т.е. ту, которую она получает в общении с электронными средствами информации (телевидение, радио, Интернет);

- традиционные образовательные технологии делают ставку на рациональную сферу познания и формирование абстрактно-логического мышления, тогда как активизирующая психику обучающихся, бессознательная сфера и практический интеллект не всегда востребованы [1];

- еще одна важная, на наш взгляд, причина – это нерешенность проблемы прокрастинации у студентов вузов, и соответственно, – дефицит отечественных эмпирических исследований в этой области.

Согласно имеющимся данным, прокрастинация является одним из наиболее существенных факторов, порождающих трудности в обучении. От 46% до 95% учащихся средних и высших учебных заведений считают себя прокрастинаторами [3, с. 282].

Названные причины позволяют нам определить актуальность исследования, которая в свою очередь наводит на необходимость обсуждения проблемы взаимосвязи когнитивных стилей студентов и прокрастинации как барьера для успешной их учебной деятельности в условиях вуза.

Современная студенческая молодежь развивается в условиях ускоряющегося темпа жизни, массивного «клипового» информационного влияния средств массовой информации, имеющей значимый эмоциональный градус. В познании это часто приводит к закрытию им фазы размышления – важнейшей фазы формирования мыслительных структур, приводя к упрощенным оперативным схемам мышления, стереотипным и унифицированным. Когнитивные стереотипы закрепляясь в рамках решения практических проблем становятся персонифицированными когнитивными стилями.

Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего. В свою очередь, эти индивидуальные различия образуют некоторые типичные формы когнитивного реагирования, относительно которых группы людей являются похожими и отличаются друг от друга (Gauss, 1978). Таким образом, понятие когнитивного стиля используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой, типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы [4, с. 38].

Прокрастинация – понятие в психологии, обозначающее склонность к постоянному «откладыванию на потом» неприятных мыслей и дел. Выражается в «отлынивании» и исполнении обязательств в самый последний момент, а зачастую и тогда, когда все сроки уже миновали. Психологи часто определяют прокрастинацию как механизм борьбы с тревогой, связанной с началом или завершением каких-либо дел, принятием решений. Также называются три основных критерия, на основании которых поведение человека определяется как прокрастинация: контрпродуктивность, бесполезность, отсрочка [2].

Существуют теории, пытающиеся объяснить причины этого явления: 1) Страх неудачи, перфекционизм (Холендер, Э. Бернс); 2) Стремление к нагнетанию напряжения или снижению напряжения; 4) Нарушение перцептивно-семантической организации времени (Ф. Зимбардо и др., 2010). С точки зрения динамического

подхода, прокрастинацию можно считать защитным механизмом, помогающим субъекту «избежать» неприятных мыслей, действий, отложить принятие сложного решения [3, с. 280].

Среди последствий прокрастинации для индивида можно выделить социальные и эмоциональные. К социальным относятся санкции, следующие за пропущенными сроками сдачи работ, упущенные возможности, упущенная прибыль, снижение продуктивности, потеря времени для жизни и активной деятельности, и др. Длительные негативные социальные последствия могут вызвать эмоциональные: снижение жизненного тонуса, повышение стресса, фрустрированность и тревожность, снижение мотивации к деятельности, снижение самооценки и др.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что индивидуально-своеобразные способы переработки информации (когнитивные стили) студентов могут оказывать существенное влияние на их склонность откладывать неприятные мысли и дела «на потом». И этими неприятными мыслями и действиями, не получившими положительного эмоционального отклика в душе обучающихся становятся учебные задачи и процедуры.

Решение этой проблемы, отчасти, посвящено исследованию Барбары Окли (Barbara Oakley, PhD), которая является профессором инженерии в университете Окленда в Рочестере, штат Мичиган и выступает соавтором курса "Научиться, как учиться" в проекте массового онлайн-образования Coursera (Learning How to Learn, URL: <https://www.coursera.org/course/learning>). Ее исследование фокусируется на сложных отношениях между когнитивной нейронаукой и социальным поведением. Она опирается на выделенные учеными две принципиально разные формы мышления: собранном (diffuse) и рассеянном (focused mode) режимах. В основе каждого из них лежит своеобразный нейронный паттерн, т.е. набор потенциальных моторных актов, который отвечает за работу всей моторной цепочки. В данном исследовании, паттерн – устойчивое, контекстно-обусловленное повторение человеком собственного мышления для достижения определенных результатов.

Стимулы внешней среды редко воспринимаются как единичные сенсорные события; чаще всего они воспринимаются как часть более значительного паттерна. То, что мы ощущаем (видим, слышим, осязаем, обоняем или чувствуем на вкус), почти всегда есть часть сложного паттерна, состоящего из сенсорных стимулов. Таким образом, нейронный паттерн представляет собой путь знакомой нам мысли.

Учебное задание, которое получает студент может быть простым и понятным, но что, если проблема, над которой ему предстоит работать, нуждается в новых идеях и подходах? Концепциях, о которых он и не думал прежде. Но если данная мысль прежде не возникала у него в голове, он даже не знает, какие ощущения вызывает этот паттерн или где он находится. Чтобы добраться до паттерна с этой новой мыслью, ему необходимо изменить способ мышления. Понимание того, как получить подлинное решение, имеет важное значение в обучении и жизни. Освоение нового предмета означает изучение не только лишь базовых блоков, но и изучение методов выбора и применения различных блоков информации. Лучший способ научиться этому – практиковать перебор задач или решений, требующих использования разных методов или стратегий (чередовать их).

Когда дело доходит до обучения в целом, вам следует понимать, что это совершенно нормально, начинать с негативных эмоций по поводу старта сеанса обучения. Имеет значение то, как вы справитесь с этими эмоциями.

Учёные обнаружили, что не страдающие прокрастинацией люди отбрасывают свои негативные мысли, говоря себе вещи наподобие: «Прекрати тратить время и просто выполни это. Как только ты возьмёшься за дело, дискомфорт пропадёт». Сосредоточьте своё внимание на процессе, а не на продукте. Процесс подразумевает течение времени, а также привычки и действия, ассоциирующиеся с этим временем. Предположим, например, что вы не любите выполнять домашние задания. Так, вы откладываете его выполнение. «Там всего пять вопросов» – думаете вы. «Насколько трудно это может быть?» В глубине души, вы понимаете, что для ответа на эти пять вопросов может понадобиться много времени. Проще жить в мире фантазий, где эти пять вопросов или десятистраничный отчёт, или что-либо другое могут быть сделаны в последнюю минуту.

Ваша задача – избежать сосредоточения на продукте, т.е. ответах на вопросы. Продукт, вот что вызывает боль, являющуюся причиной прокрастинации.

Вместо этого, вам необходимо сосредоточиться на процессе или процессах. Маленьких кусках времени, необходимого вам в течение дней или даже недель для ответа на вопросы или подготовку к зачёту.

Одним из самых простых способов для вас сосредоточиться на процессе будет сосредоточение на методе «Помидора» (техника управления временем, предложенная Франческо Чирилло в конце 1980-х. Предполагает разбиение задач на 25-минутные периоды, называемые «помидоры», сопровождаемые короткими перерывами.). Акцентируя внимания на процессе, а не продукте, вы позволяете себе отступить от оценок: «Близится ли завершение?» И вместо этого вы даёте себе возможность расслабиться в рабочем потоке [5].

Таким образом, мы можем сделать очевидный вывод о том, что когнитивные стили имеют первостепенное значение в понимании причин прокрастинации и важнейшую роль в процессе преодоления этого барьера на пути успешного обучения в вузе и дальнейшего построения стратегий жизненного пути.

Литература

1. Берулава Г.А. Инновационная сетевая парадигма обучения и воспитания студентов в условиях современного образовательного пространства // Вестник УРАО. – 2010. – №3 (51). – С. 10–21.
2. Психологос – энциклопедия практической психологии [режим доступа URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/prokrastinaciya>]

3. Рыбакова С.Б. Анализ феномена прокрастинации в учебной деятельности студентов // Материалы межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей, 26.11.2010, Санкт-Петербург – С. 277–282.

4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

5. Окли Б. и др., Научиться, как учиться // стенограмма учебного курса, перевод David Richmond Production

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ

Хасанова Ю.М.

Научный руководитель – ассистент С.А. Косцова

СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак

Математика в начальных классах является одним из основных учебным предметом. Младшие школьники усваивают систему важнейших математических понятий, овладевают умениями и навыками в области счета, письма, речи, без чего невозможно успешное обучение в школе. Велико воспитательное значение математики: она открывает младшим школьникам дидактические игры занимательного характера. Как известно, знания, полученные без интереса, не становятся полезными. Поэтому одной из труднейших и важнейших задач дидактики как была, так и остается проблема воспитания интереса к учению. И для того чтобы ребенок успешно освоил начальную программу математического образования, он должен мыслить. Поэтому развитию познавательных способностей детей необходимо подчинять не только содержание, но и методы учебной работы. Уроки должны строиться так, чтобы дети могли расширить свой кругозор, развивать любознательность и пытливость, тренировать внимание, воображение, память, мышление. Все эти познавательные способности под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность. Рассмотрим подробнее развитие познавательных способностей: внимания, восприятия, воображения, память, мышления на уроках математики.

Внимание служит основой развития других познавательных процессов. С целью дальнейшего совершенствования и отработки устойчивости внимания, увеличения его объема и развития воображения, учащиеся выполняют задания на пересчет предметов, изображенных неоднократно пересекающимися контурами, что затрудняет его выполнение и поэтому требует еще большей сосредоточенности. При выполнении заданий под общим названием «Лабиринты», выполнение которых требует не только сосредоточенности внимания, но и умения выполнять часть работы в уме, совершенствуется мыслительная деятельность. Степень сложности этих заданий постепенно повышается от класса к классу.

Восприятие, более чем какой-либо другой познавательный процесс, связано с другими процессами, в частности, с воображением, памятью, мышлением, и поэтому большую часть заданий направлено на развитие этих понятий. Например, при решении примеров на вычитание и прибавление учащимся предлагается использовать цветные карандаши. «Раскрась цветок» – ученики 1-го класса решают выражения, и каждый ответ закрашивают соответствующим цветом. Затем находят эти ответы на рисунке и раскрашивают соответствующими цветами. Зрительное восприятие дополняется двигательным. Задания усложняются по мере взросления учащихся.

С восприятием тесно связан другой процесс – воображение учащихся. К 1-му классу у детей появляются элементы произвольного воображения. В процессе создания мысленных образов ребенок опирается на имеющиеся у него представления. Создание же новых образов в сознании идет за счет расширения представлений, их преобразования и комбинирования. Используются задания на преобразования и перестроения геометрических фигур и предметов, которые выложены, например, из счетных палочек или спичек. Большое место в системе заданий отводится на развитие памяти у учащихся. В курсе математики разработана система содержательно-логических заданий, направленная на развитие зрительной, слуховой, наглядно-образной и словесно-логической памяти у детей.

Современное содержание математического образования направлено главным образом на интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры и самостоятельности мышления. Наилучшее иллюстрирование заставляет ученика применить рассуждение, т.е. логические средства исследования, способствующие развитию мыслительных операций. Достаточная подготовленность к мыслительной деятельности снимает психологические нагрузки в учении, предупреждает неуспеваемость. Мышление базируется на знаниях ребенка.

Приведем некоторые упражнения по коррекции и развитию познавательных процессов.

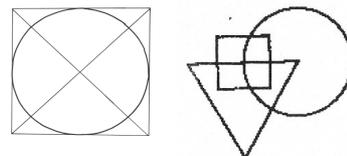
Упражнения по коррекции и развитию зрительного восприятия.

1. «Наложённые изображения».

Предъявляются 3-5 контурных изображений (предметов, геометрических фигур, букв, цифр), наложенных друг на друга. Необходимо назвать все изображения. Например:

2.«Спрятанные» изображения.

Предъявляются фигуры, состоящие из элементов букв, геометрических фигур. Требуется найти все «спрятанные» изображения. Например: круг, квадрат, 4 треугольника



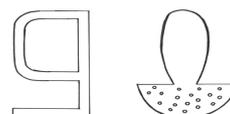
3.«Точечные» изображения.

Предъявляются изображения предметов, геометрических фигур, буквы, выполненные в виде точек. Необходимо назвать их.



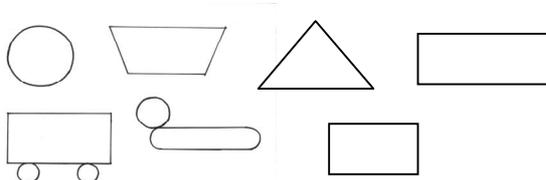
4.«Перевернутые» изображения.

Предъявляются схематичные изображения предметов, буквы, цифры, повернутые на 180 градусов. Требуется назвать их.

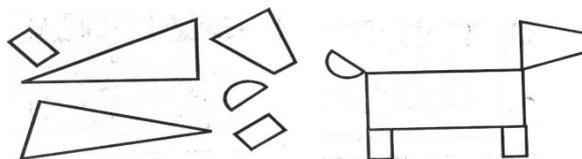


5. Обобщенные схематические изображения.

Предъявляются фигуры, представляющие собой схематические изображения. Необходимо отгадать, что это может быть.

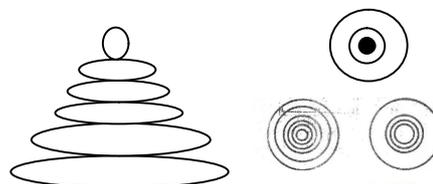


6.«Составь фигуру» (из набора геометрических фигур сложить контурное изображение образца). Задание можно усложнить, если геометрических фигур положить больше, чем необходимо.



7.«Найди пирамиду».

На листе бумаги изображается игрушка пирамида и проекции (вид сверху) нескольких пирамид. Объясняется, что слева нарисована пирамида, а справа тоже пирамида, но только видом сверху. Нужно найти среди рисунков справа пирамиду, изображённую слева.

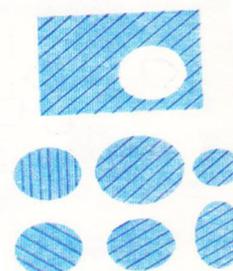


8.«Найди заплатку».

Упражнения по коррекции и развитию логического мышления.

1.Сериация объектов.

Предлагается найти закономерность расположения объектов. Необходимо к уже упорядоченным по одному признаку объектам добавить ещё один, который не нарушил бы закономерности расположения.



• Предлагается упорядочить объекты ряда, расположенные случайным образом.



1 4 2 3



• Предлагается упорядочить ряд объектов по признаку, который задаётся вербально и отражает степень выраженности каких-либо свойств объекта. Например:

– Что тяжелее? (арбуз, воздушный шар, мяч, берёзовое полено, десятикилограммовая гиря).

– Кто или что выше летает? (бабочка, ракета, вертолёт, орёл, самолёт).

2. Исключение понятий.

Ученикам предлагаются пять слов, четыре из которых объединяются общим родовым понятием, а пятое не относится к нему. Необходимо найти лишнее слово. Например: секунда, час, ночь, год, неделя; километр, метр, килограмм, сантиметр.

4. Логические задачи.

- Что тяжелее 1 кг ваты или 1 кг гвоздей?
- Сколько ножек у двух куриц и трёх зайцев?
- Сколько этажей между вторым и пятым этажами?
- В комнате 4 угла. В каждом углу сидит кошка. Против каждой кошки сидит по три кошки. Сколько кошек всего в комнате? (4).

Таким образом, познавательный интерес изучают с разных сторон: как мотив учения, как устойчивую черту личности, как сильное средство обучения. Для того чтобы активизировать учебную деятельность школьника нужно систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес, как стойкую черту личности, и как мощное средство обучения.

Существует четыре уровня развития познавательного интереса. Это любознательность, любопытство, познавательный интерес и теоретический интерес. Учителю нужно уметь определять, на какой стадии развития познавательный интерес у отдельных учащихся, для того чтобы способствовать укреплению интереса к предмету и его дальнейшему росту.

Литература

1. Горенков Е.М. Технологические особенности совместной деятельности учителя и учащихся в дидактической системе Л.В. Занкова // Начальная школа. – 2004. – № 2.
2. Дрозд В.Л., Урбан М.А. От маленьких проблем – к большим открытиям // Начальная школа. – 2005. – № 5.
3. Коноваленко С.В. Как научиться думать быстрее и запоминать лучше. – М.: «Издательство Гном и Д», 2002.
4. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. – Ярославль: ТОО «Гринго», 1995.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Юнусова Н.Г., магистрант 2 года обучения

*Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент А.Р. Эрбегеева
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак*

Человеческая память – основа любого научного и художественного творчества, кладовая знаний об окружающем нас мире, нашей истории. Она чрезвычайно важна для человека. Очень часто свои промахи и неудачи люди объясняют плохой памятью. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно функционирование ни личности, ни общества.

Многие ученые педагоги и психологи, такие как З. Фрейд, И.М. Сеченов, А.Г. Маклаков, В.Д. Шадриков, Г.Э. Мюллер, А. Пильцекер, Г. Эббингауз, П.П. Блонский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А. Р. Лурия, Л.М. Веккер, П.Я. Гальперин, Петухов В.В., Смирнов А.А., Зинченко П.И., Э. Торндайк занимались проблемой развития памяти. Анализ исследований различных авторов говорит о том, что память – это важнейшая психическая функция, являющаяся объединяющим звеном в организации психики. Она обеспечивает целостность и единство личности.

В школьные годы нагрузка на память неумолимо возрастает по всем предметам. Множество учеников просто не могут этого выдержать, хотя прекрасно себя зарекомендовали. Никто не наделен идеальной памятью в той степени, в которой можно говорить об идеальной координации у некоторых людей, ни у кого нет полностью совершенной памяти. Некоторые люди имеют прекрасную память на лица, другие – феноменальную музыкальную память, они могут назвать мелодию в мгновение ока. Третьи известны своими способностями, помнить мельчайшие подробности. Но, ни у кого, ни у единого человека в мире нет идеальной памяти на всё сразу.

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта, это форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

Такой познавательный процесс как память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Память – это основа

психической деятельности. Без нее невозможно понять основы формирования поведения мышления, сознания, подсознания [16: 32].

Любая учебная деятельность основана в первую очередь на запоминании. Память одна из основополагающих психологических процессов влияющих так или иначе на учебную деятельность. Для всех видов обучающихся она чрезвычайно важна, как говорилось ранее, память есть психическое отражение, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, без нее теряет смысл всякая образовательная деятельность. В педагогической деятельности, зная основные механизмы памяти, велика вероятность значительно повысить уровень восприятия учащимися преподаваемого материала [51: 201].

Что касается воздействия на память, то в культурных человеческих сообществах издревле применялись и разрабатывались различные практики и техники воздействия на психику и сознание. В их рамках разрабатывались специальные приемы модификации психики, техники манипулирования сознанием, исследовались ресурсы совершенствования сознательных способностей человека.

Существуют различные приемы для облегчения запоминания информации. Эти приемы получили название «мнемотехнические».

Мнемотехника – это совокупность специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации. Слова «мнемотехника» и «мнемоника» обозначают одно и то же – техника запоминания. [16: 7]. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации.

Первоначально мнемотехника возникла как неотъемлемая часть риторики (ораторского искусства) и предназначалась для запоминания длинных речей. Современная мнемотехника значительно продвинулась как в теоретическом, так и в техническом плане и делает возможным не только фиксацию в памяти последовательности текстового материала, но и позволяет безошибочно запоминать любую точную информацию, которая традиционно считается незапоминаемой: списки телефонных номеров, хронологические таблицы, разнообразные числовые таблицы, анкетные данные, сложные учебные тексты, содержащие большое количество терминологии и числовых сведений и т.п.

Овладение мнемотехникой – это овладение инструментальным навыком. Обучение мнемотехнике можно сравнить с обучением машинописи, стенографии. Очевидно, что для формирования навыка необходимо выполнять упражнения. Без упражнений освоить мнемотехнику нельзя. После формирования навыка запоминания человек может пользоваться этим навыком, а может и не пользоваться. Сама по себе информация запоминаться не будет. Для запоминания каждый раз придется применять сформированный навык запоминания – последовательность определенных мыслительных действий, ведущих к фиксации информации в мозге [1, с.5].

В. Козаренко выделил шесть направлений мнемотехники:

- 1) народная мнемотехника. Включает в себя приемы и техники, которые люди придумывают для себя самих, имеющие широкое распространение, и, как правило, малоэффективны;
- 2) классическая мнемотехника. Заключается в создании «крючков» для запоминания, оно происходит за счет предварительного преобразования информации в зрительные образы;
- 3) педагогическая мнемотехника. Реализуется в виде многократного чтения текста, многократного повторения вслух, переписывания изучаемого материала;
- 4) цирковая (эстрадная) мнемотехника. Использует принципы классической мнемоники. Отличительной особенностью цирковой мнемотехники является тщательная разработка этапа кодирования информации. Информация кодируется в жесты, слова, мимику лица, интонацию голоса, в порядок слов в предложении;
- 5) спортивная мнемотехника. Выделяется только благодаря спортивным соревнованиям, проходящим в Кембридже, начиная с 1997 года;
- 6) современная мнемотехника. Отличительной особенностью современной мнемотехники является наличие теоретической базы. На основе теории памяти ранее известные приемы запоминания существенно дорабатываются и объединяются в четкую систему запоминания, направленную на решение тех или иных задач. Данное направление может подразделяться на более мелкие специализированные системы, направленные только на изучение иностранных языков, например, или на заучивание сложных двигательных навыков и т.п. [1, с.8].

В качестве примера приемов организованного заучивания можно привести мнемические действия, которые выделил В.Д. Шадриков:

- 1) группировка – деление материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям и т.д.);
- 2) выделение опорных пунктов – фиксация какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заглавие, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры и т.д.);
- 3) план – совокупность опорных пунктов;
- 4) классификация – распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам на основе общих признаков;
- 5) структурирование – установление взаимного расположения частей, составляющих целое;
- 6) схематизация – изображение или описание чего-либо в основных чертах;
- 7) аналогия – установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий;
- 8) мнемотехнические приемы – готовые способы запоминания;

- 9) перекодирование – вербализация, или проговаривание, представление информации в образной форме;
- 10) достраивание запоминаемого материала и привнесение нового в запоминаемое – использование вербальных посредников, объединение и привнесение чего-либо по ситуативным признакам, распределение по местам;
- 11) серийная организация материала – установление или построение различных последовательностей (распределение по объему, времени, упорядочение в пространстве);
- 12) ассоциации – установление связей по сходству, смежности или противоположности;
- 13) повторение – сознательно контролируемые и неконтролируемые процессы воспроизведения материала [2, с. 531].

Развитие памяти по Г. Лорэйну не предполагает наличие каких-либо сверх способностей у человека, она проста в обращении. Данная система включает в себя:

- 1) тестирование для измерения уровня памяти. Тесты разрабатывались самим автором с учетом требований системы. Методики Г. Лорэйна включают в себя простые вопросы или задания, наиболее часто встречаемые в жизни, например, запоминание номера телефона или лиц и фамилий, определенных людей. Методики предполагают замеры уровня развития памяти до занятий по системе и после;

- 2) приемы и техники, направленные на развитие памяти. В системе представлен ряд простых взаимосвязанных приемов для запоминания, таких как метод «нанизывания», «система связующих слов» и т.д.

Таким образом, описанные выше приемы и техники могут быть использованы для развития памяти у старшеклассников.

Литература

1. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано». – М.: ВЛАДОС, 2007 – 115 с.
2. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 656 с.

ВЛИЯНИЕ ЦВЕТОСТИМУЛЯЦИИ НА УМСТВЕННУЮ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ И СИТУАТИВНУЮ ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

*Яценко М.В., Кайгородова Н.З., Макарова Н.В.
ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г.Барнаул*

Одной из важнейших проблем системы высшего профессионального образования является адаптация студентов к началу обучения в вузе. Серьезным испытанием для здоровья студентов является их информационная перегрузка, возникающая при изучении многочисленных учебных дисциплин, научный уровень и информационный объем которых все время возрастает. К этим факторам можно добавить и изменение условий жизнедеятельности, связанное с началом обучения. Молодые люди реагирует на все эти особенности бытия переживанием стресса, которое сопровождается ухудшением функционального состояния организма, снижением эффективности умственной деятельности, психо-эмоциональным напряжением [5]. Поэтому остро стоит вопрос о нахождении простых, но эффективных методов профилактики и коррекции обозначенных нарушений и повышения работоспособности студентов, основывающихся на современных достижениях науки.

В связи со сказанным одним из перспективных направлений является физиологически-ориентированный подход, использующий такие технические средства психокоррекции, как аудиовизуальная стимуляция (АВС), направленная на целенаправленное формирование определенного уровня мозговой активности через светостимуляцию зрительного анализатора с определенной частотой с одновременной стимуляцией слухового анализатора с аналогичной частотой [2, 11].

Таким методом вполне может стать цветовая фотостимуляция, т.к. цвет вызывает определенные биохимические реакции в тканях, стимулирует функции нашего организма [7, 8]. Применение цветовой фотостимуляции способствует коррекции функциональных состояний систем организма при снижении их резервных возможностей [9].

Исходя из сказанного, цель данной работы состояла в том, чтобы выяснить, как влияет цветовая фотостимуляция на умственную работоспособность, память и тревожность студентов первого курса в период сдачи сессии.

На базе центра здоровья Алтайского госуниверситета был изготовлен и апробирован фотостимулятор (ГСПИ 1-Ц), позволяющий осуществлять воздействие на центральную нервную систему и психоэмоциональное состояние человека через светодиоды расположенные в очках. Генерация раздражителя может осуществляться в разных диапазонах ритмов ЭЭГ монохромно в трёх цветах (красный, синий, зелёный) и в разных комбинациях. В данном исследовании использовалась стимуляция красным и зелёным цветом в диапазоне альфа-ритма электроэнцефалограммы человека.

Умственная работоспособность тестировалась с помощью корректурной пробы Анфимова до и после 2,5 минут фотостимуляции красным и зелёным цветом. При этом определялись такие показатели, как объём про-

смотренной информации (количество знаков), скорость обработки информации (количество знаков, просмотренных в секунду), точность работы, показатель внимания и особенности кратковременной памяти.

Объем кратковременной памяти оценивался с помощью методики «Динамика процесса заучивания» [4]. Испытуемый получал задание за четыре попытки выучить наизусть и безошибочно воспроизвести ряд, состоящий из двенадцати не связанных между собой слов. Время на воспроизведение ряда составляло полторы минуты, вероятность списывания исключена.

Достоверность различий оценивалась с помощью критериев Манна-Уитни и t-критерия Стьюдента.

Как можно видеть из рис. 1, использование цветостимуляции привело к достоверному повышению количественных показателей умственной работоспособности (объем и скорость), особенно выраженное после использования зеленого цвета. Кроме того, цветостимуляция способствовала достоверному улучшению показателя кратковременной памяти (рис. 2).

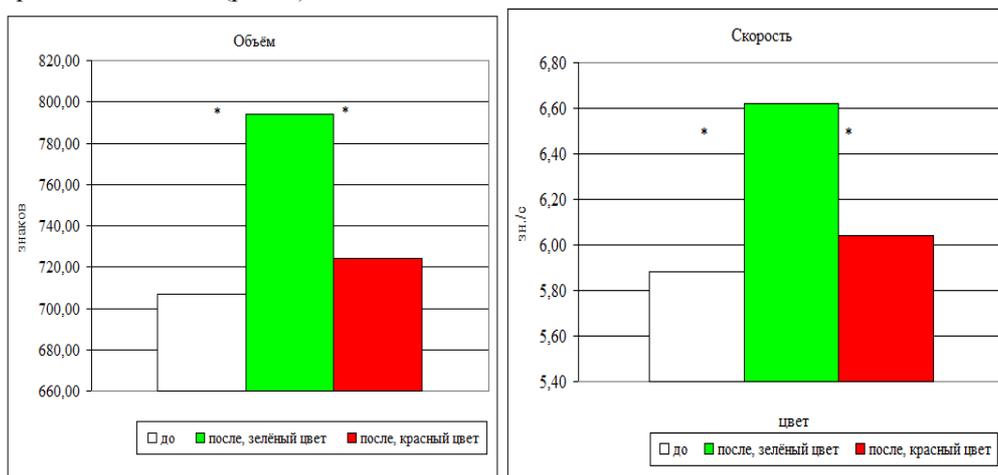


Рис. 1. Показатели умственной работоспособности (объем и скорость) до и после цветостимуляции, * – различия достоверны при $p \leq 0,05$

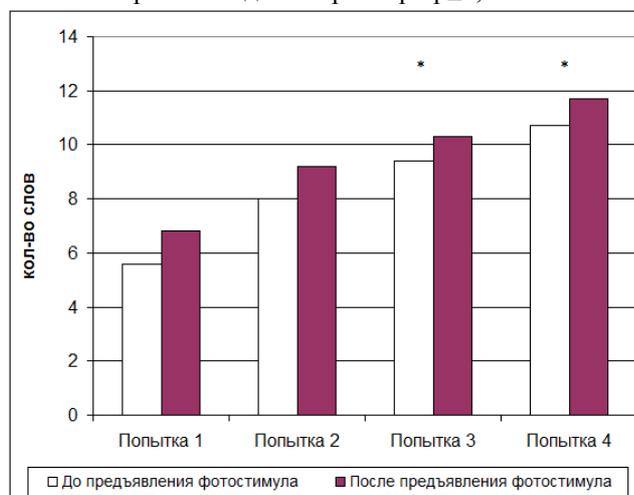


Рис. 2. Показатели кратковременной памяти до и после цветостимуляции, * – различия достоверны при $p \leq 0,05$

Таким образом, использование фотостимуляции зеленым цветом позволяет за очень короткий срок повысить количественные показатели умственной работоспособности.

Полученные результаты соотносятся с работами J. Williams [12, 13], который также показал, что фотостимуляция в альфа диапазоне частотой 10 Гц способна улучшить показатели памяти, как у молодых, так и у лиц пожилого возраста. Данный феномен можно объяснить тем, что фотостимуляция частотой 10 Гц повышает долговременное потенцирование нейронной основы психических функций. Однако в работах этого автора не акцентируется внимание на особенностях воздействия цвета.

По субъективным оценкам студентов, было отмечено, что некоторые из них предпочитали стимуляцию зеленым цветом, а некоторые – красным. Можно предположить, что данная особенность определяется исходным психо-эмоциональным состоянием испытуемых. В связи с этим на следующем этапе была проведена оценка влияния фотостимуляции с учетом цветовых предпочтений на уровень тревожности и умственную работоспособность студентов.

Известно, что ответное усиление на светостимуляцию биоэлектрической активности головного мозга в избранном диапазоне частот в сочетании с реакцией автономной нервной системы посредством эффекта синхронизации, приводит к формированию заданного психоэмоционального состояния [1, 3]. Последнее позволяет использовать аудиовизуальную стимуляцию в качестве средства, обеспечивающего повышение устойчивости человека к эмоциональным нагрузкам. Отмечается, что при фотостимуляции в альфа диапазоне ЭЭГ у испытуемых проявляются позитивные сдвиги показателей самочувствия, активности, настроения, уровня тревожности, снижается уровень стрессированности и индекс напряжения регуляторных систем [6, 10].

Целью данного этапа работы явилось исследование влияния фотостимуляции в альфа-диапазоне с учетом цветовых предпочтений испытуемых на уровень тревожности студентов первого курса АлтГУ.

В исследовании приняли участие 32 человека (студенты) обоих полов, в возрасте 17-19 лет, в период зимней сессии. В ходе проведения исследования у испытуемых оценивались показатели личностной и ситуативной тревожности (тест Спилбергера-Ханина), а также показатели умственной работоспособности с помощью корректурной пробы Анфимова. Достоверность различий оценивалась с помощью критериев Манна-Уитни и t-критерия Стьюдента.

На первом этапе эксперимента оценивалось исходное состояние умственной работоспособности и ситуативной тревожности – *это первый замер*.

Далее производилась фотостимуляция цветом, выбранным экспериментатором (*субъективный выбор*). По истечении 2,5 минут у испытуемого определялись показатели ситуативной тревожности и проводилась корректурная проба – *это второй замер*.

На следующем этапе испытуемому предлагалось выбрать самостоятельно цвет для фотостимуляции (*объективный выбор*). В соответствии с выбором проводилась цветостимуляция в течении 2,5 мин. После вновь оценивались показатели ситуативной тревожности и проводилась корректурная проба – *это третий замер*.

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа полученных результатов. Как можно видеть между уровнем ситуативной тревожности (СТ1) в исходном состоянии и после стимуляции (СТ2, СТ3) обнаружены сильные достоверные связи, что свидетельствует о том, что эффект цветостимуляции во многом определяется уровнем исходной ситуативной тревожности.

Таблица 1

Значимые ($p \leq 0,05$) корреляционные связи между уровнем личностной, ситуативной тревожности и показателями умственной работоспособности

	ЛТ	Н	СТ1	СТ2	СТ3	T1	T2	T3	П1	П2	П3	B1	B2	B3
СТ1	0,52	0,53	1	0,89	0,97	-0,35			-0,37					
СТ2	0,42	0,45		1			-0,35			-0,41				
СТ3	0,41	0,40		0,88	1			-0,36			-0,38			-0,39

$R_{кр} = 0,35$

Обозначения: ЛТ – личностная тревожность, Н – уровень нейротизма, СТ1 – ситуативная тревожность в исходном состоянии, СТ2 – ситуативная тревожность во второй замер, СТ3 – ситуативная тревожность в третий замер, T1, T2, T3 – точность работы в разные замеры, П1, П2, П3 – продуктивность работы в разные замеры, B1, B2, B3 – показатель произвольности внимания в разные замеры.

Значимые связи также выявлены между показателями ситуативной тревожности и качественными показателями умственной работоспособности.

В связи со сказанным по результатам исследования ситуативной тревожности в исходном состоянии были сформированы три группы: высоко тревожные, умеренно тревожные и низко тревожные, в которых проводился анализ влияния световой стимуляции на уровень ситуативной тревожности (рис. 3-5).

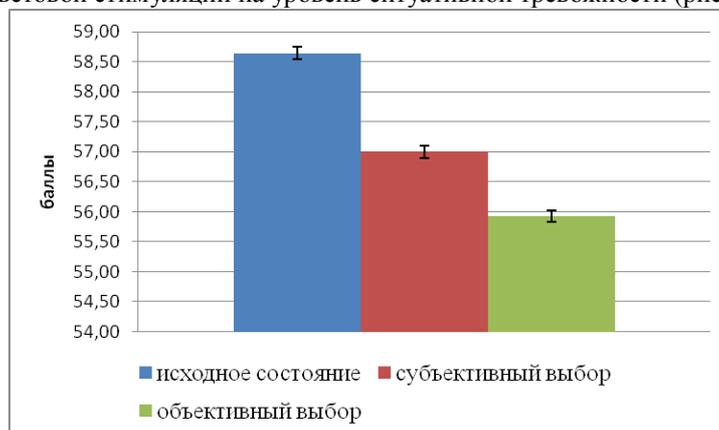


Рис. 3. Влияние цветостимуляции на ситуативную тревожность в группе высоко тревожных ($p \leq 0,05$)

Из рис. 3 видно, что в группе высоко тревожных испытуемых после цветовой фотостимуляции наблюдалось достоверное снижение уровня ситуативной тревожности. Максимальное понижение уровня тревожности произошло тогда, когда испытуемым предлагалось выбирать цвета для стимуляции. Следовательно, цвет, вызывающий наиболее приятные эмоции у человека, способен понижать тревожность более эффективно.

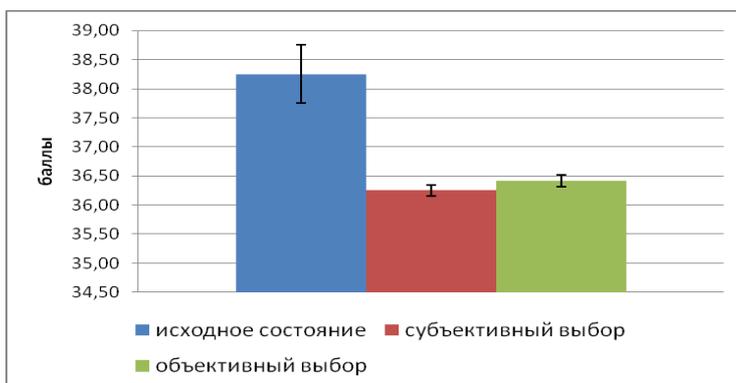


Рис. 4. Влияние цветостимуляции на ситуативную тревожность в группе умеренно тревожных ($p \leq 0,05$)

В группе умеренно тревожных испытуемых (рис. 4) цветостимуляция также скорректировала уровень ситуативной тревожности, достоверно снижая его до более умеренного уровня.

В группе низко тревожных испытуемых (рис. 5) напротив произошло достоверное увеличение уровня тревожности с 25,5 до 30 баллов.

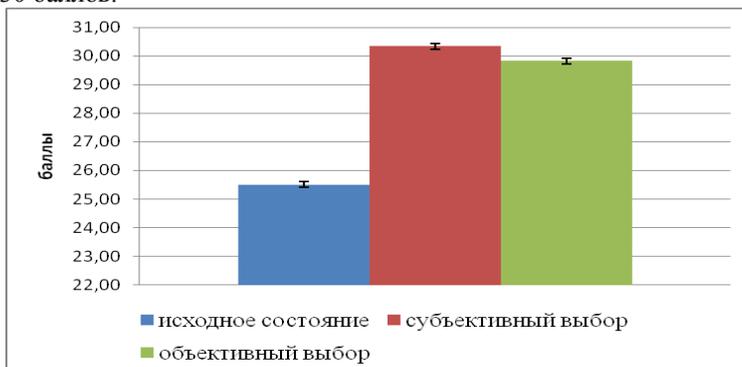


Рис. 5. Влияние цветостимуляции на ситуативную тревожность в группе низко тревожных, ($p \leq 0,05$)

Из рис. 6-8 видно, что после фотостимуляции предпочитаемым цветом произошло достоверное увеличение как количественных (объем и скорость переработки информации), так и качественных (показатель внимания) показателей умственной работоспособности.

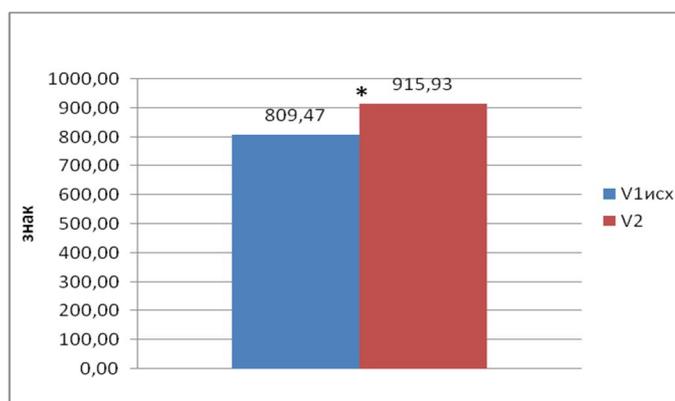


Рис. 6. Показатели объема переработки информации до (V1исх.) и после (V2) цветостимуляции, *- $p < 0,05$.

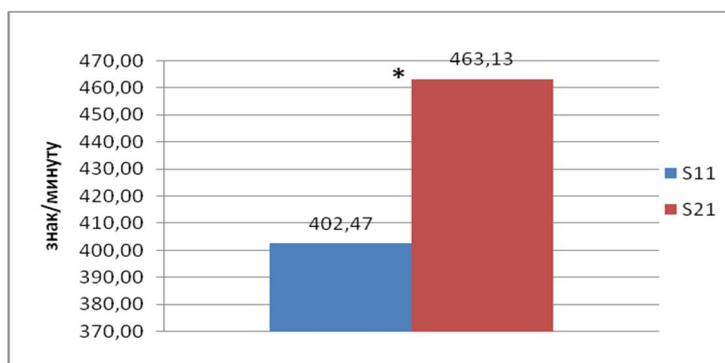


Рис. 7. Показатели скорости переработки информации до (S1) и после (S2) цветостимуляции, *- $p < 0,05$.

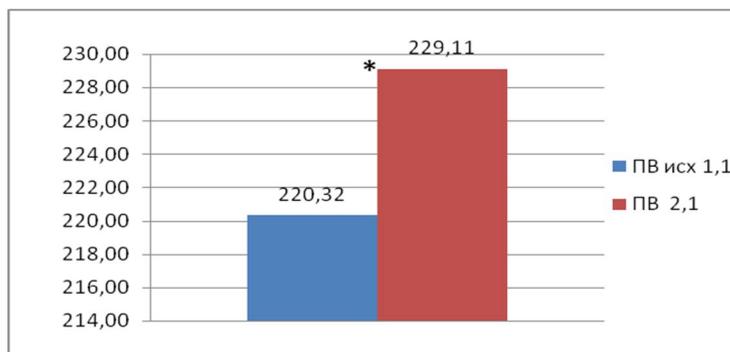


Рис. 8. Показатель внимания до (ПВисх.) и после (ПВ2) фотостимуляции, *- $p < 0,05$.

Таким образом, целенаправленное применение фотостимуляции в альфа-диапазоне с учетом цветовых предпочтений обследуемых лиц приводит к нормализации психоэмоционального состояния тревоги и к улучшению показателей умственной работоспособности в очень короткий период времени.

Известно много подходов и методов повышения устойчивости организма к неблагоприятным факторам внешней среды, положительно влияющих на работоспособность человека как физическую, так и умственную. Все эти методы можно поделить на две большие группы: неспецифические и специфические.

К неспецифическим методам увеличения эффективности умственной работоспособности направлены на усиление общей сопротивляемости организма. Специфические направлены на улучшение функционального состояния «работающего» органа. Относительно умственной деятельности это могут быть различные лекарственные препараты, например, ноотропные. Однако преимущество должны получить методы, основанные на психофизиологических механизмах обеспечения умственной деятельности, к которым можно отнести и цветостимуляцию.

Как показали результаты, полученные в настоящей работе, целенаправленное применение этого метода приводит к оптимизации уровня ситуативной тревожности и повышению показателей умственной деятельности у студентов первого курса, что свидетельствует об актуальности использования подобных методик для оптимизации функционального состояния первокурсников в период их адаптации к обучению в вузе.

В дальнейшем планируется исследование влияния разных временных режимов цветостимуляции на психические функции человека и их пролонгированный эффект.

Литература

1. Араби Л.С., Сыроев В.Н., Кремнева Т.В. Аудио-визуальная стимуляция в комплексной терапии психогенно обусловленных расстройств // Вестник психотерапии. – 2011. – № 39. – С. 9–17.
2. Атаев Д.И., Зверев В.А. Очки для снятия и лечения утомления и улучшения эмоционального состояния человека. Патент на изобретение 2088287, 1997.
3. Голуб Я.В., Жиров В.М. Медико-психологические аспекты применения свето-звуковой стимуляции и биологически обратной связи. – СПб.: «КЭРИ», 2007. – 93 с.
4. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика. 4-е изд. – М.: Владос, 2001. – 640с.
5. Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование: учебно-метод. комплекс. Книга III. Адаптация и здоровье студентов / Отв. ред. Э.М.Казин. – Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2011. – 627 с.
6. Осипова М.А., Арьков В.В., Тоневицкий А.Г. Модуляция альфа-ритма и вегетативного статуса человека с использованием цветовой фотостимуляции // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. – 2010. – № 6. – С. 699–703.
7. Серов Н.В. Светоцветовая терапия. Смысл и значение цвета. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
8. Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 642с.

9. Тетерина Т.П. Устройство Тетериной для коррекции функциональных систем организма человека. Патент на изобретение 2230534, 2004.
10. Федотчев А.И., Бондарь А.Т., Ларионова А.В., Пивоварова О.В. Изменения спектра ЭЭГ и субъективных характеристик состояния человека при двух типах организации суперпозированных световых воздействий // Физиология человека. – 2004. – № 5. – С. 12–17.
11. Joyce M., Siever D. Audio-Visual Entrainment (AVE) Program as a Treatment for Behavior Disorders in a School Setting. // Journal of Neurotherapy. – 2000. – № 4 – P. 9–25.
12. William J., Ramaswamy D., Oulhaj A. 10 Hz flicker improves recognition memory in older people // BMC Neuroscience 2006. / <http://www.biomedcentral.com/1471-2202/7/21>
13. Williams J.H. Frequency-specific effects of flicker on recognition memory // Neuroscience. 2001. Т. 104. № 2. С. 283–286.

КОРРЕКЦИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Яркаева З.М.

*Научный руководитель – к.ф.-м.н., ст.преподаватель Г.Г. Шарафутдинова
СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»*

Коррекция вычислительных навыков – одна из важных и сложных задач курса математики, решение которой осуществляется путем применения в процессе обучения различных заданий.

Письменное сложение и вычитание в сравнении с письменным умножением и особенно письменным делением не являются сложными арифметическими действиями. Однако их усвоение связано с рядом трудностей, которые нередко служат причинами, порождающими ошибки при выполнении сложения и особенно вычитания многозначных чисел.

Отметим некоторые особенности и трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении сложения и вычитания.

При письменном сложении и вычитании многозначных чисел применяется прием поразрядного сложения и вычитание чисел можно выполнять при различной форме: в строчку или столбик.

Однако при любой форме записи примеров на сложение или вычитание важно добиться от учащихся осознанного выполнения следующих операций:

- представление чисел в виде разрядных слагаемых;
- умение прибавлять сумму к сумме или вычитать из суммы сумму удобным способом;
- умение выполнять раздробление единиц любого разряда в единицы любого низшего разряда и обратное преобразование – превращение. Кроме этого успех формирования твердых навыков письменных вычислений зависит от того, насколько прочно учащиеся усвоили таблицу сложения однозначных чисел в пределах 20 и соответствующие случаи вычитания.

Опыт показывает, что эти вопросы должны занять соответствующее место на уроках математики во время подготовительной работы перед ознакомлением учащихся с письменными приемами сложения и вычитания многозначных чисел.

После того, как усвоено письменное сложение трехзначных чисел, сложение многозначных чисел не представляет для детей большой трудности. Однако необходимо проделать значительное количество упражнений, чтобы добиться безошибочного выполнения их.

Организуя упражнения, желательно предусмотреть различные варианты примеров на сложение: примеры без перехода и с переходом через разряд, примеры с одинаковым и разным количеством цифр в слагаемых, примеры, в которых первое слагаемое больше второго и наоборот, примеры без нулей и с нулями в слагаемых. Разнообразие примеров нужно не только для коррекции ошибок, но и для формирования понятия сложения: применяя в разнообразных случаях сложения один и тот же способ решения, ученик начинает глубже понимать основной принцип сложения — его поразрядность.

Приступая к объяснению сложения многозначных чисел, нужно прежде всего распространить имеющийся у детей навык сложения трехзначных чисел на любые числа, показав учащимся, что если 8 единиц да 5 единиц составляют 13 единиц, то 8 тысяч да 5 тысяч составляют 13 тысяч, 8 миллионов да 5 миллионов составляют 13 миллионов и т.д.

Письменное сложение, как известно, выполняется по определенному правилу, которое должно быть сообщено детям для того, чтобы они строго соблюдали его. Когда дается объяснение и проводятся первые упражнения, учитель, а вслед за ним и ученики называют разряды чисел и подробно поясняют каждую операцию, а в дальнейшем, когда переходят к упражнениям, направленным на автоматизацию навыка, от учеников требуют только краткие пояснения.

Чтобы сделать упражнения разнообразными и тем самым повысить у детей интерес к ним, полезно разнообразить не только материал, но и задания вида «Сложить числа», «Выполнить действие», «Сравнить суммы», «Проверить равенство» и др. Например:

1. Сравнить следующие суммы: $5489 + 13873$ и $4378 + 10874$.
2. Проверить равенство: $6758 + 9870 = 10680 + 5498$.
3. Проверить, верно ли следующее неравенство: $28756 + 295064 > 36094 + 258506$.

Выполнение таких заданий полезно для математического развития детей. При формировании навыков письменного сложения многозначных чисел применяют переместительный и сочетательный законы сложения. Переместительный закон сложения уже известен детям; теперь ученики должны усвоить его точную формулировку, используя для проверки сложения, для рациональной записи сложения нескольких слагаемых (столбиком), для облегчения и ускорения устных вычислений. Сочетательный закон сложения полезно рассмотреть в плане его практического применения. Учащимся дается для сложения несколько слагаемых и предлагается отыскать наиболее рациональный способ решения. В своих поисках ученики приходят к выводу о возможности группировки слагаемых, заменяя сложение нескольких слагаемых их суммой.

Можно выделить типичные ошибки учащихся. Рассмотрим их:

- 1) учащиеся забывают при сложении прибавить те единицы, которые запомнили для того, чтобы прибавить к единицам высшего следующего разряда;
- 2) забывают при вычитании о том, что данный разряд заменили десятью единицами меньшего предыдущего разряда;
- 3) стоит знак «плюс», а ученик вычитает и наоборот;
- 4) неправильно подписали число под другим.

Опираясь на методическую литературу можно подобрать задания, которые, на мой взгляд, помогут уменьшить количество ошибок у учащихся:

1. Сложение и вычитание чисел с переходом через десяток;
2. Вычитание многозначных чисел, где надо заменять один разряд десятью меньшими предыдущими разрядами;
3. Сложение многозначных чисел, где число, которое было в уме, надо прибавить к единицам высшего следующего разряда.

Не менее важным является систематический контроль и анализ ошибок. Контроль позволяет организовать целенаправленную индивидуальную работу, вовремя обратить внимание ученика на пробелы в его знаниях, умениях и навыках, целенаправленно использовать тренировочные упражнения.

Литература

1. Александрова Э.И. Методика обучения математике в начальной школе. 4 класс. (Система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова): Пособие для учителя четырехлетней начальной школы. – 2-е изд. – М.: Вите-Пресс, 2003. – 184 с.
2. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах: Учеб. пособие для учащихся школ. отд-ний пед. уч-щ / Под ред. М.А.Бантовой – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1984. – 335с., ил.
3. Гребенникова Н.Л. Предупреждение ошибок при вычитании многозначных чисел // Начальная школа. – 1985. – №6. – С. 34–36.