

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

Сборник представляет собой свод научных статей, раскрывающих основные положения дипломных исследований студентов выпускных курсов факультета дошкольного воспитания МГПУ очной и заочной форм обучения. В частности, в представленных публикациях освещается основной понятийно-терминологический аппарат рассматриваемых тем, а также дается описание результатов экспериментальных исследований по различным направлениям психологии и педагогики.

Некоторые из опубликованных работ участвуют во Всероссийском конкурсе дипломных работ и Всероссийском открытом конкурсе научных работ студентов по техническим, гуманитарным и естественным наукам 2006 года.

Тематически сборник рассматривает различные аспекты экспериментальных исследований. В первой главе затрагиваются проблемы изучения особенностей речевого, познавательного, эмоционального, волевого развития детей старшего дошкольного возраста, а также вопросы преемственности дошкольного и младшего школьного обучения и воспитания. Вторая часть сборника раскрывает сущность актуальных тенденций психологических исследований. В частности, в ней рассматриваются особенности развития самосознания, направленности личности современного подростка, старшеклассника. Третья глава посвящена вопросам полихудожественного воспитания и обучения средствами музыки, творческого конструирования, изобразительной деятельности детей.

В целом, опубликованные материалы могут заинтересовать не только педагогов и психологов, ведущих научное руководство дипломными исследованиями, но и студенческую аудиторию с целью развития их общего представления о выпускных аттестационных работах в педагогическом вузе.

ГЛАВА I.
Экспериментальное
исследование познавательного и
эмоционально-волевого развития дошкольников

*Смага А.А.,
Воробьева Т.П.*

Системно-комплексный подход
к воспитанию культуры общения у детей 5-6 лет

Под системно - деятельностным подходом мы понимаем совокупность субъектов и объектов, взаимодействие которых способствует появлению новых интегральных качеств, не свойственных образующим эту систему частям и компонентам. Объекты всякой системы – это просто ее части или ее компоненты, а атрибуты – это свойства объектов (компонентов, составных частей) системы. Отношения – это то, с помощью чего система объединяется в одно целое, в нашем случае – это взаимодействие субъектов образовательного процесса в целом.

Большое значение в воспитании основ культуры общения имеет дошкольный возраст, т.к. именно в этом периоде жизни закладываются основы моральных качеств (Р.С.Буре, Е.И.Кульчицкая, Т.А.Маркова, Л.Ф.Островская). Эта проблема особенно актуальна на современном этапе в связи с тем, что в условиях постоянного увеличения числа контактов детей (в семье, детском саду, во дворе и т.д.) значительно увеличивается психическая нагрузка на ребенка даже при доброжелательном к нему общении. На протяжении дня ему приходится контактировать с детьми и взрослыми, имеющими разный характер, настроение, интересы.

Воспитание культуры общения тесно взаимосвязано с воспитанием культуры речи, что предполагает не только овладение языковыми нормами (фонетическими, лексическими, грамматическими, синтаксическими), но и совершенствование процесса реализации выразительных средств языка в живом речевом общении, что собственно и составляет культуру общения.

В психолого-педагогических исследованиях речевая сторона культуры общения раскрывается как специфический вид деятельности (А.А.Брудный, А.А.Леонтьев, Е.Ф.Тарасов и др.). Она рассматривается и в целом ряде лингвистических работ, посвященных речевому этикету (А.А.Акишина, В.Г.Костомаров, Е.М.Верещагин, В.Е.Гольдин, Л.П.Крысин, Т.А.Ладыженская, Н.И.Формановская).

Раскрывая оригинальные методы и приемы организации игровой деятельности старших дошкольников, направленные на формирование культуры общения (Л.В.Лидак), при этом выделяют вежливость в качестве одного из важных сторон культуры общения дошкольников (Е.Ю.Яницкая); освещают особенности проявления вежливого поведения детей, в том числе и

речевые (Л.И.Дурандина).

Воспитание основ культуры общения оценивается как одна из важнейших воспитательных задач, связанных с усвоением родного языка учащимися в школе (А.С.Киселева, Т.А.Ладыженская, О.Н.Сороцкая). При этом отмечается низкий уровень культуры речевого общения первоклассников, бывших воспитанников детского сада, что указывает на существование проблемы коммуникативности в целом.

Проблема коммуникативности рассматривается многими исследователями (В.А.Кан-Калик, Ю.И.Турчанинова, С.Л.Жукова, Г.А.Ковалев и др.). Анализ полученных ими результатов подтверждает актуальность проблемы и свидетельствует о разности подходов к формированию отдельных коммуникативных качеств, способностей в целом коммуникабельности. Однако при всей разнице подходов исследователи данной проблемы сходятся в мысли, что коммуникативные качества воспитателя необходимо развивать, и они должны быть направлены на установление контакта и взаимопонимания с каждым отдельным ребенком, корректировку межличностных отношений в детском сообществе с позиций веры в силы и возможности ребенка при воспитании культуры общения.

До настоящего времени недостаточно изучены вопросы взаимосвязи уровня коммуникабельности и профессионально-педагогической общительности воспитателей, стилей взаимодействия, соотношения смешанных стилей взаимодействия, режимных моментов, наличия навыков культуры общения и коммуникативных умений детей, проведения занятий с использованием этических бесед с самим процессом воспитания культуры общения.

Цель исследования – изучить навыки культуры общения у детей 5 – 6 лет.

Объект исследования – воспитатели и дети 5 – 6 лет.

Предмет исследования – культура общения со взрослыми и сверстниками у детей 5 – 6 лет в образовательном процессе МДОУ.

Гипотеза исследования – на воспитание культуры общения у детей 5 - 6 влияют:

-уровень коммуникабельности и профессионально-педагогическая общительность воспитателей дошкольного учреждения;

-стили взаимодействия с учетом формальной и содержательной стороны;

-правильная организация режимных моментов на научной основе с позиций системно-деятельностного подхода в процессе воспитания;

-правильный подбор этических бесед для реализации целей и задач по воспитанию культуры общения;

-совместная продуктивная деятельность воспитателей и детей, которая будет реально соответствовать системно-деятельностному подходу, новым технологиям его внедрения с целью развития творческой личности воспитателя, способной видеть современные социальные и детские проблемы в общении и профессионально их решать;

-умения воспитателей проводить на научной основе диагностику и

самодиагностику личностных качеств и образовательного процесса в целом;

-профессиональная рефлексия воспитателей, которая наряду с механизмом личностной саморегуляции облегчает и ускоряет процесс воспитания культуры общения у детей;

-сформированные навыки общения и коммуникативные умения детей.

Цель исследования, предмет исследования и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих **задач исследования**:

1.Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2.Провести диагностику уровня коммуникабельности воспитателей детского сада;

3.Разработать анкету изучения профессионально-педагогической общительности воспитателя детского сада;

4.Изучить профессионально-педагогическую общительность воспитателя детского сада;

5.Провести диагностику стилей взаимодействия воспитателей детского сада с детьми 5 – 6 лет;

6.Определить соотношение смешанных стилей взаимодействия воспитателей детского сада;

7.Изучить организацию общения воспитателя детского сада с детьми 5 – 6 лет (на примере режимных моментов);

8.Определить содержание этических бесед в зависимости от целей и задач по воспитанию культуры общения у детей 5 – 6 лет;

9.Провести количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

Методологическую основу исследования составляют следующие принципы анализа развития научного знания:

-принцип системного подхода к анализу фактов и явлений с учетом анализа связи педагогической науки и практики (В.И.Журавлев, В.В.Краевский, В.М.Полонский);

-принцип целостного подхода к рассмотрению педагогического процесса (В.В.Краевский, В.С.Ильин, И.Я.Лернер);

-психологическая теория личности (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и др.);

-принцип ориентации личности на социальные значимые ценности (Т.К.Ахаян, И.С.Батракова, М.Г.Казакина и др.);

-теория формирования личности учителя (В.И.Андреев, Е.П.Белозерцев, С.Г.Вершловский, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, Н.Д.Никандров, А.И.Пискунов, В.А.Сластенин и др.);

-концепция о системно-деятельностном подходе в обучении и воспитании (В.В.Сериков, В.П.Симонов, Ю.Г.Фокин, Е.Н.Шиянов).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы на различных этапах исследовательской работы нами был использован комплекс методов исследования:

1. Теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы;
2. Анализ нормативных документов в аспекте исследуемой проблемы;
3. Прямое и косвенное наблюдение за формированием способов культуры общения у детей в условиях детского сада;
4. Индивидуальные беседы с детьми и их родителями;
5. Эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);
6. Количественный и качественный анализ полученных данных.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлось Муниципальное дошкольное образовательное учреждение №-14 поселка Росляково-1, Североморского района, Мурманской области.

Исследованием было охвачено 13 воспитателей при проведении диагностики уровня коммуникабельности и профессионально-педагогической общительности и 10 воспитателей при проведении диагностики стилей взаимодействия с детьми, а также 19 детей из контрольной группы и 19 детей из экспериментальной группы.

Исследование проводилось в три этапа: поисковый и констатирующий (сентябрь-декабрь 2003 года и январь-март 2004 года) - направлен на изучение уровня коммуникабельности и профессионально-педагогической общительности воспитателей детского сада; изучение психологии общения воспитателя детского сада с детьми 5 – 6 лет в рамках учебно-воспитательного процесса и изучение представления дошкольников о культуре речевого общения, изучение стилей взаимодействия воспитателей с детьми 5 – 6 лет. Формирующий этап (октябрь-декабрь 2004 года) – проведение этических бесед, работа с воспитателями по результатам констатирующего эксперимента, знакомство с критериями квалификационных требований к должностям педагогических работников дошкольных образовательных учреждений, разработка методов и приемов совместного воспитательного воздействия на ребенка, повторное исследование по изучению общения детей 5 – 6 лет со взрослыми и сверстниками, изучение коммуникативных умений детей 5 – 6 лет по методикам Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (9). Контрольный этап экспериментального исследования (февраль-май 2005 года) - количественный и качественный анализ в контрольной и экспериментальной группах.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что был разработан комплексный подход к исследованию через проведение диагностики уровня коммуникабельности и профессионально-педагогической общительности воспитателей (авторская разработка), стили взаимодействия по формальной и содержательной стороне, соотношения стилей взаимодействия, режимных моментов, навыков культуры общения, коммуникативных умений, проведения занятий с использованием этических бесед.

Практическая значимость исследования определяется тем, что были разработаны конкретные психолого-педагогические рекомендации по воспитанию культуры общения у детей.

Полученные результаты могут быть использованы в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических

кадров, при разработке методических рекомендаций, программ спецкурсов по вопросам воспитания культуры общения у детей дошкольного возраста.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация научных материалов проходила в ходе выступлений на научно-практических конференциях Мурманского государственного педагогического университета (2004 – 2005гг.), а также в ходе выступлений на педагогических советах МДОУ №-14 (октябрь 2004г., апрель 2005г.).

Цель эксперимента – выявить уровень коммуникабельности воспитателя детского сада, изучить профессионально-педагогическую общительность как профессионально-личностное качество педагога, изучить психологию общения воспитателя детского сада с детьми дошкольного возраста в рамках учебно-воспитательного процесса, изучить представления дошкольников о культуре речевого общения.

Для реализации первой задачи, в исследовании уровня коммуникабельности воспитателя, мы использовали тест В.Ф.Ряховского (8), который включает 16 вопросов.

Для ясности приведем результаты диагностики воспитателя детского сада Резник Иды Владимировны. Были получены следующие результаты:

A1 – 10, A2 – 8, итого: A1+A2 = 18

Д1 – 10, Д2 – 14, итого: Д1+Д2 = 24

Л1 – 6, Л2 – 10, итого: Л1+Л2=16

K = 7; R = A – Л = 18 – 16 = 2

A1, Д1, Л1 – признаки формальной стороны стилей (на словах).

A2, Д2, Л2 – признаки содержательной стороны стилей (на деле).

Полученные данные переносили на график, где в графической форме отражена взаимосвязь этих стилей взаимодействия.

Для изучения навыков культуры общения у детей 5-6 лет мы использовали диагностику, разработанную Г.А.Урунтаевой и Ю.А.Афонькиной “Формирование навыков культуры общения” (9). Она представлена в виде таблицы.

Обработав ответы воспитателей, полученных в ходе проведения письменного опроса по анкете исследования профессионально-педагогической общительности, которая была нами составлена с учетом личностных качеств воспитателей и самого процесса общения с детьми, мы пришли к выводу, что воспитатели обладают достаточно высоким уровнем профессионально-педагогической общительности. Данный факт подтверждают результаты, полученные при проведении предыдущего теста В. Ф.Ряховского.

Экспериментальная работа проводилась в течение одного года (2004-2005гг.) в старшей группе детского сада МДОУ №14 п.Росляково-1, Североморского района, Мурманской области в образовательном процессе. Под образовательным процессом мы понимаем совокупность трех составляющих: учебно-воспитательного, учебно-познавательного и самообразовательного процессов.

Обучение проводилось экспериментатором при тесном взаимодействии с воспитателем, в течение учебного года два раза в неделю на занятиях по

развитию речи, ознакомление с окружающим и художественной литературой, в процессе режимных моментов, а также в свободное от занятий время индивидуально с отдельными детьми.

Работа с воспитателями (беседы, анкетирование, консультации) проводилась на протяжении трех учебных лет не только в дошкольном учреждении, но и на дому.

На первом этапе обучения мы привлекали детей к пониманию необходимости воспитания культуры общения, через проведение этических бесед. Беседы проводились 2 раза в месяц, всего 16 бесед за учебный год (см. примерное планирование), одновременно велась работа с воспитателями и с родителями. Анализировались результаты поискового и констатирующего экспериментов. Разрабатывались методы и приемы совместного воспитательного воздействия на ребенка (чтение литературных произведений, с последующим разговором о его содержании и форме).

На втором этапе основное внимание уделялось развитию умения детей во взаимодействии с воспитателем использовать в процессе проведения режимных моментов слов речевого этикета, расширялось употребление разнообразной лексики по воспитанию культуры общения взятых из содержания этических бесед, а также содержательно связанной ситуацией, как со стороны воспитателя, так и со стороны детей.

На третьем этапе повторное исследование по методике Г.А.Урунтаевой, Ю.А.Афонькиной – это изучение общения со взрослыми и сверстниками, а также изучение коммуникативных умений.

С позиций системно - деятельностного подхода диагностика указанная выше, является инструментарием для самооценки и самоанализа деятельности воспитателей в процессе воспитания культуры общения. Принцип заключается в следующем: сначала проводится диагностика, анализируются полученные результаты, а затем вводится корректирующий момент, причем корректирующий момент основан на диагностике и самодиагностике, самокоррекции и саморегуляции личностных качеств и деятельности воспитателей и детей.

Наряду с этим в формирующем эксперименте проходя через три условных этапа проводилась работа в соответствии с примерным планированием по воспитанию культуры общения разработанного автором исследовательской работы. В указанном годовом планировании по воспитанию культуры общения у старших дошкольников, имеется возможность для воспитателей, вариативно выбирать те необходимые формы работы, которые наиболее будут приемлемы для конкретной проблемной ситуации и для конкретной группы детей.

Совершенно очевидно, что, планируя режимные моменты и составляя конспекты занятий, воспитатель сознательно и целенаправленно будет включать в их содержание, содержание своей собственной деятельности и деятельность детей. По сути дела, просмотрев хотя бы один раз, бланк протокола частичных наблюдений режимных моментов в своей группе, быстро вносит коррективы в воспитание культуры общения детей, опираясь на разработанное годовое планирование.

Данный метод позволяет увидеть оценку качества и результативности профессиональной деятельности воспитателя. Он соединяет в единое целое все методы, средства, все содержание, отобранное для воспитания культуры общения, и, безусловно, показывает уровень воспитанности как результат.

Правильный результат по воспитанию культуры общения (со стороны деятельности воспитателя) проявляется в режимных моментах, где дети ведут себя в естественных для них условиях (кроме учебных занятий), где в общении дети применяют усвоенные навыки и знания. Возникшие проблемы асоциального плана, когда дети приносят из семейного очага, улицы и т.п., позволяют внести корректирующий момент в свою деятельность по воспитанию культуры общения.

На третьем этапе мы провели повторную диагностику с воспитателями, а также сделали анализ планов работ и нормативных документов, проведения режимных моментов, где целенаправленно вводили и закрепляли ситуации культурного общения. После диагностики проводили анализ, сравнивали результаты констатирующего и формирующего экспериментов, проводили контрольный срез.

Проводя анализ анкетирования родителей, следует отметить, что в анкетировании участвовало 12 родителей. Остальные 7 проявили пассивность. В анкетах есть орфографические ошибки, допущенные родителями и нет понимания в различии воспитания культурного поведения от воспитания хороших манер. Что в свою очередь тоже может влиять на воспитание культуры общения в семье

- 17%** родителей отметили, что у их собственных детей не сформированы привычки культурного поведения. **83%** родителей считают, что привычки культурного поведения у своих детей сформированы.
- 83%** родителей отмечают, что их детей употребляют вежливые слова; **17%** родителей указывают, что их дети не употребляют вежливые слова.
- 60%** родителей отметили, что в воспитании привычек культурного поведения и хороших манер, а также умения говорить и применять вежливые слова детьми зависит от воспитателей и родителей; **8%** от образовательных программ детских дошкольных учреждений и школ; **8%** от того, что дети будут знать, что можно говорить и делать, а что нельзя в культурных учреждениях и обществе; **8%** от отношения родителей друг к другу (семейные отношения); **16%** от любви к ребенку, в уважении личности ребенка.

Анализ анкет родителей показал, что работу по воспитанию культуры общения необходимо продолжать.

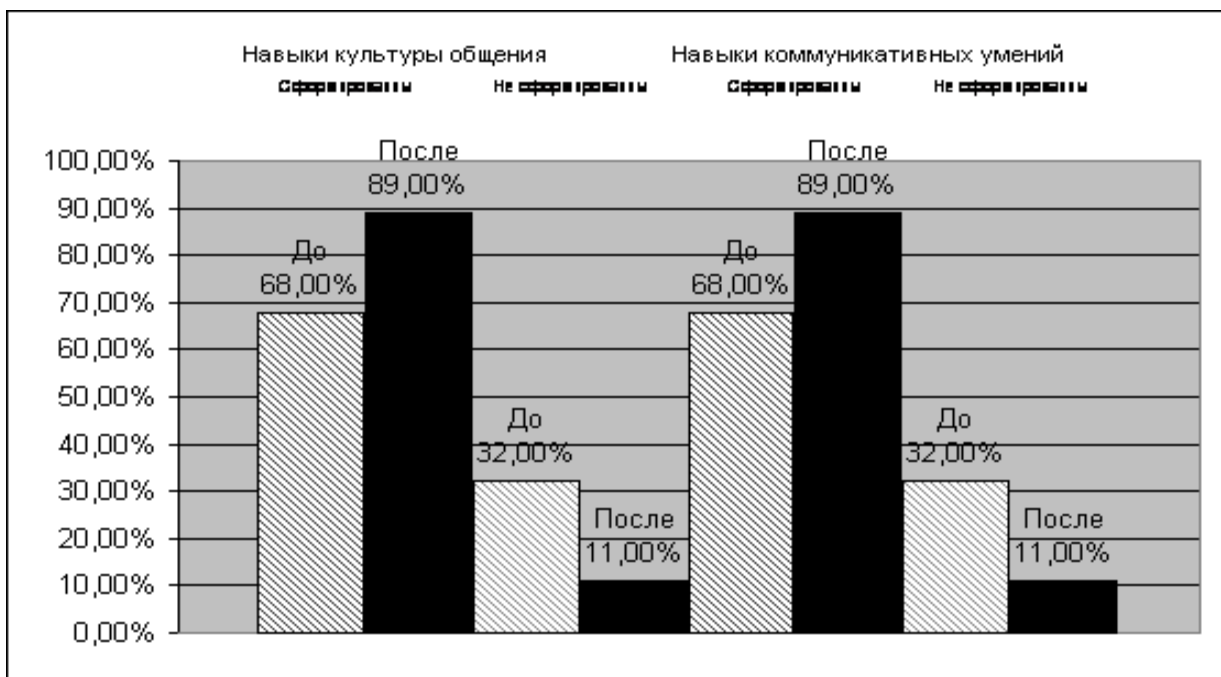
Обработав ответы воспитателей, полученных в ходе проведения письменного опроса по анкете исследования профессионально-педагогической общительности, которая была нами составлена с учетом личностных качеств воспитателей, и самого процесса общения с детьми, мы пришли к выводу, что воспитатели, в ходе экспериментальной работы заново переосмыслив содержание своей деятельности и применив научно обоснованные методики диагностики и самодиагностики, качественно подняли на новый уровень сам

учебно-воспитательный процесс в группе (график 1).

Воспитание культуры общения у детей 5 – 6 лет является одним из важных аспектов в образовательном процессе дошкольного учреждения, по той причине, что дошкольное учреждение выполняет социальный заказ государства по воспитанию подрастающего поколения в духе гуманности и цивилизованности. От того, насколько будет правильно построено воспитание культуры общения подрастающего поколения, будет зависеть в целом и сама культура общества в будущем, и взаимоотношения в нем.

График 1

**Сводный график по изучению навыков культуры общения
и изучению коммуникативных умений у детей 5-6 лет**



Была проведена комплексная работа по воспитанию культуры общения у детей 5 – 6 лет во взаимодействии дошкольного учреждения и семьи. На научной основе построена структура по воспитанию культуры общения у детей 5 – 6 лет, которая включает: систему формирования личностных качеств и профессиональных умений воспитателей на основе диагностики и самодиагностики (диагностика уровня коммуникабельности, профессионально-педагогической общительности, стиля взаимодействия); диагностики смешанных стилей взаимодействия; диагностики режимных моментов; планирования и проведения этических бесед с детьми 5 – 6 лет, а также других форм по воспитанию культуры общения; диагностики трудовой деятельности; изучения навыков культуры общения и коммуникативных умений.

В результате выполненной работы можно сделать следующее заключение:

1. Определено, что 89% детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы овладели культурой общения. В контрольной группе 79% детей овладели культурой общения за время исследовательской работы.

2. Проведенный эксперимент показал, что воспитание культуры общения детей напрямую зависит от развития уровня коммуникабельности воспитателя и его профессионально – педагогической общительности, от стиля взаимодействия, его формальной и содержательной стороны, а также от умения анализировать на основе диагностики и самодиагностики образовательный процесс, от умения планировать и прогнозировать режимные моменты.

3. Исследование показало, что воспитание культуры общения детей должно начинаться с личности воспитателя, его активизации механизма личностной саморегуляции, который координирует арсенал психических средств в осуществлении деятельности, и заканчиваться в развитии профессиональной рефлексии и овладении способами саморегуляции.

4. Установлено, что процесс воспитания культуры общения детей 5 – 6 лет находится в прямой зависимости от уровня сформированности и развития коммуникативных умений у детей.

5. Установлена закономерность на научной диагностической основе по воспитанию культуры общения у детей 5 – 6 лет, в результате чего оказалось возможным установить зависимость изменения культуры общения у самих воспитателей на более высокий уровень общения в целом.

6. Был разработан комплексный подход к исследованию через проведение диагностики уровня коммуникабельности и профессионально-педагогической общительности воспитателей (авторская разработка), стиля взаимодействия по формальной и содержательной стороне, соотношения стилей взаимодействия, режимных моментов, навыков культуры общения, коммуникативных умений, проведения занятий с использованием этических бесед. В отличие от традиционно существующих подходов и методов исследований проводимых только через занятия по развитию речи.

Литература:

1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983
2. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников /Под ред. Л.В. Кузнецовой, М.А. Панфиловой. – М.: ТЦ Сфера, 2002
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М., ИНТОР, 1996
4. Ильяшенко М.В., Ушакова О.С. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве: Учебно-методическое пособие, - Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2003.
5. Коломинский Я. Что такое педагогическое общение // Дошкольное воспитание – 1985, - № 6.
6. Лидак Л.В. Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры: - Л., 1982.
7. Общение детей в детском саду и семье. / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной: - М.: Педагогика, 1990.
8. Развитие общения дошкольников со сверстниками. / Под ред. А.Г. Рузской – М.: Педагогика, 1989.
9. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических вузов, уч-ся пед. училищ и колледжей, воспитателей д/с. / Под ред. Г.А. Урунтаевой, - М.: Просвещение: Владос, 1995.

*Игнатович И.И.,
Авраменко Л.В.*

Роль художественной литературы в нравственном воспитании личности дошкольника

Актуальность проблем, связанных с нравственным воспитанием подрастающего поколения, бесспорна. На всех этапах развития педагогической науки под разным углом зрения и с разной глубиной обсуждалась цель, содержание, методы нравственного воспитания. Интерпретировался и сам термин “нравственное воспитание”. Во всяком случае, в педагогических публикациях последних лет термин “нравственное воспитание” практически не встречается. Иногда он звучал, как “моральное воспитание”, иногда – “духовное воспитание”, сегодня его заменили термином “социальное воспитание”. Однако он имеет свое, совершенно определенное содержание и не может быть заменен никаким другим.

Знание принятых в обществе норм, правил поведения и взаимоотношений, переживания, способность к сочувствию, сопереживанию, действия в отношении других людей, развитие собственных качеств и составляет понятие нравственности.

В разные исторические периоды жизни общества выдвигалось свое содержание воспитания. Были проведены целенаправленные исследования в области нравственного воспитания дошкольников. Их возглавили видные ученые, специалисты в области дошкольной педагогики: Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, В.Г. Нечаева, Е.И. Радина, Т.А. Маркова, А.П. Усова и позже – А.В. Булатова, В. Я Воронова, Р.С. Буре, С.А. Козлова, А.М. Виноградова, Н.Ф. Виноградова, Т.И. Бабаева, Т.И. Ерофеев, Е.В. Шипилова, И.М. Княжева,

Г.Н. Гришина и другие.

По мнению ученых, современное нравственное воспитание должно выстраиваться по двум взаимосвязанным мнениям: совершенствование содержания и поиск эффективных технологий. В основе технологий должны лежать методы позволяющие формулировать механизм нравственного воспитания. Нравственное становится нравственным, а не моральным в том случае, если педагог учитывает и организует комплекс взаимодействий, способных формировать во взаимосвязи представления, чувства, отношения, привычки, нравственное поведение. Исключение одного из компонентов механизма приводит к формализму в воспитании и тогда не может идти речи об истинно нравственном развитии личности.

Путь контролируемого и целенаправленного, эмоционально-нравственного воспитания детей лежит через художественную литературу. Литература – богатейший источник и побудитель чувств, специфически человеческих (нравственных, интеллектуальных, эстетических). Художественное произведение оказывает порой неожиданное для взрослых воздействие на ребенка. Но хорошие добрые книги читают всем детям, но какими они вырастают при этом разными по своим чувствам и отношению к окружающему.

Теоретической основой разработки данной проблемы являются исследования в области психолого-педагогической науки. Многолетние усилия педагогов и психологов Л.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Б.М. Теплова, А.М. Леушиной, Р.И. Жуковской, Е.А. Флериной, М.М. Кониной, О.И. Соловьевой, Л.М. Гурович и других создали теоретические и практические предпосылки для разработки содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой. Была сформулирована его специфическая задача – заложить основу полноценного восприятия и понимания художественных произведений.

В психолого-педагогической литературе проблема восприятия и понимания художественных произведений детьми дошкольного возраста разработана достаточно широко и полно.

Л.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.С. Славина, Д.М. Арановская, И.С. Карпинская и др. отмечают, что именно в дошкольном возрасте совершается переход от первоначального восприятия к ступеням собственно-эстетической деятельности, это период активного становления художественного восприятия ребенка. Современные ученые О.С. Ушакова, В.В. Гербова, З.А. Гриценко, Н.А. Короткова и др. – внесли большой вклад в разработку методики ознакомления детей с художественной литературой. Однако, на современном этапе необходимы не только разработанные специалистами, глубоко продуманные концепции и программы, но и признание процесса чтения определяющим в образовании и развитии, в мировоззренческом и нравственном становлении человека.

Цель исследования данной работы состоит в определении путей оптимизации нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественной литературой.

Объектом исследования выступает процесс нравственного воспитания

дошкольников.

Предметом исследования является художественная литература как средство нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

10. Изучить психолого-педагогическую, научно-методическую литературу по проблеме исследования.
11. Выявить уровень осознания нравственных норм у детей старшего дошкольного возраста.
12. Разработать комплекс экспериментальных мероприятий с целью углубления и систематизации работы по формированию нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы.
13. Обобщить результаты экспериментального исследования.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что при организации оптимальных психолого-педагогических условий и специальных мероприятий возможно успешное формирование нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы.

Методы педагогического исследования:

- анализ и синтез научной литературы;
- наблюдение за деятельностью детей;
- педагогический эксперимент;
- математико-статистическая обработка данных.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении и обобщении научного материала по основным подходам к проблеме влияния художественной литературы на нравственное воспитание детей дошкольного возраста, а так же в определении роли и места процесса чтения в мировоззренческом и нравственном становлении человека, ребенка.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов исследования в практике работы специалистов ДОУ; разработка конспектов, подборка произведений художественной литературы по воспитанию положительных нравственных качеств у детей дошкольного возраста, послужат педагогам практикам опорной схемой для систематизации работы по данному разделу.

Материалы дипломной работы были представлены на педагогическом совете в ДОУ “Роль нравственного воспитания в формировании личности” в декабре 2005 г. Базой исследования является старшая группа ДОУ № 67 “Росинка” г. Апатиты. В эксперименте были задействованы 15 детей старшего дошкольного возраста.

Решение поставленных задач потребовало проведения трех этапов исследования.

1 этап – теоретический, посвящен изучению и анализу научной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования.

2 этап – практический. Посвящен разработке комплекса экспериментальных мероприятий, с целью углубления и систематизации работы

по формированию нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы.

3 этап – обобщающий. Направлен на анализ, изучение, обобщение результатов исследования, формулировку общих выводов и разработку педагогических результатов.

На этапе констатирующего эксперимента при помощи диагностической методики Г.А. Урунтаевой [4] было выяснено что: у большинства детей старшего дошкольного возраста поведение и общение устойчиво, положительно направлено. Дети хорошо ориентируются в правилах культуры поведения. Охотно вступают в общение. Отличаются высокой речевой активностью, понимают эмоциональное состояние других. Называют нравственную норму, правильно оценивают поведение детей, но не всегда мотивируют свою оценку. Диагностирование помогло определить, что дети 5-6 лет переходят от стихийной нравственности к сознательной. Таким образом, развитие моральных суждений и оценок необходимо, но недостаточно для нравственного развития.

Для решения этих задач был разработан формирующий эксперимент, который предполагал осуществление отбора и анализа мероприятий, способствующих включению детей в поле активной деятельности: совместной и самостоятельной. За основу взяты рекомендации Н.А. Коротковой, З.А. Гриценко, Е.А.Алябьевой.

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность формирования нравственных норм у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы при создании определенных условий, включения детей в активную деятельность, предполагающую зону ближайшего нравственного развития. Разнообразные формы методов работы с детьми позволили дать определенный уровень знаний о законах взаимодействия между людьми, способствовали развитию умения принять решение в конкретной ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод, что выдвинутая гипотеза о том, что создание психолого-педагогических условий, которые благоприятствуют качественному изменению личности ребенка, его отношений с окружающими, первоначально в совместной деятельности со взрослыми и под влиянием, а затем и в свободной самостоятельной деятельности, способствуют успешному осуществлению нравственного воспитания, а художественная литература является наиболее эффективным средством нравственного воспитания подтвердилась.

Литература:

1. Гуревич Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребенок и книга. – М., 2001.
2. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. – М., 1972.
3. Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я: Методический словарь-справочник для библиотекарей. – М., 2004.
4. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. – М., 1999.
5. Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с художественной литературой. – М., 2001.
6. Щипицына Л.М. и др. Азбука общения. – СПб., 2003.

*Шоломицкая Н.Д.,
Седунова О.А.*

Формирование трудовых навыков у детей старшего дошкольного возраста

В 60-80-е гг. XX века проводилось углубленное изучение трудовой деятельности дошкольников. Работы педагогов и психологов (В.Г.Нечаевой, Р.С.Буре, Г.Н.Годиной, А.В.Запорожца, Д.В.Сергеевой, В.И.Логиновой, Т.А.Марковой и др.) позволили выделить и показать роль разных средств трудового воспитания в детском саду (ознакомление детей с трудом взрослых, трудовое обучение и труд детей), уточнить и конкретизировать содержание посильного труда дошкольников, формы его организации, а также задачи нравственного воспитания детей в труде с первой младшей группы.

В частности выдающийся русский педагог К.Д.Ушинский указывал, что посильный “добрый” и “умный” труд, труд нередко связанный с игрой – именно та необходимая деятельность ребёнка-дошкольника, которая отвечает его возрастным особенностям. Систематическое включение трудовой деятельности ребёнка в процесс его воспитания неизмеримо повышает самооценку периода дошкольного детства.

Константин Николаевич Венцель, приверженец идеи теории свободного воспитания, в книге “Теория свободного воспитания и идеальный детский сад”, рассматривая проблему трудового воспитания, полагал: “Детский сад должен охватывать, по возможности, все стороны человеческой жизни”. В соответствии с этим положением, идеальный детский сад он видел как “маленькую трудовую ассоциацию, в которой как дети, так и воспитатели несут тот или другой труд на пользу всей общины”. Педагог указывал, труд физический, наряду с умственным, должен занимать значительное место в трудовой деятельности дошкольников, поскольку необходим для цельного и гармоничного развития детей.

Анализ периодической литературы (журналы “Дошкольное воспитание”, “Ребёнок в детском саду”, “Обруч”, газета “Дошкольное образование”) показал, что в последние годы трудовое воспитание дошкольников редко является предметом исследования. Однако как много добавляет личности умение и желание трудиться – волевые качества, умение планировать свою деятельность, договариваться с товарищами, умение сопереживать и многое другое.

Актуальность данной проблемы на современном этапе определила выбор темы дипломного исследования: “Формирование трудовых навыков у детей старшего дошкольного возраста”.

Цель исследования – определить степень сформированности трудовых навыков детей старшего дошкольного возраста.

Объект – трудовое воспитание дошкольников.

Предмет – уровни сформированности трудовых навыков детей старшей возрастной группы.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы рассмотреть особенности трудового воспитания детей дошкольного возраста.
2. Определить уровни сформированности трудовых навыков у детей старшей возрастной группы ДООУ № 25 города Мончегорска.
3. Провести качественную и количественную обработку полученных данных.
4. Разработать проект формирующего эксперимента с целью углубления работы воспитателей и родителей по формированию у детей трудовых умений и навыков.

Гипотеза исследования:

- при правильной организации трудового воспитания дети старшего дошкольного возраста научатся выполнять отдельные трудовые действия, и на их основе будет сформирована элементарная трудовая деятельность детей;
- с учётом специфики труда детей дошкольного возраста, на основе систематических мероприятий будет формироваться культура труда старших дошкольников.

Методологической основой работы выступили исследования педагогов и психологов Л.К.Шлегер, П.П.Блонского, А.В.Запорожца, Д.В.Сергеевой, Я.З.Неверович.

Структура работы: введение, две главы (семь параграфов), заключение, список литературы (32 источника), приложение.

Практическое исследование проходило на базе ДООУ № 25 “Светлячок”, компенсирующего вида, г. Мончегорска. В эксперименте участвовало 12 детей старшей группы.

Список детей:

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. Виталик Б. | 7. Андрей К. |
| 2. Данил Б. | 8. Андрей Л. |
| 3. Егор В. | 9. Никита Л. |
| 4. Лера Г. | 10. Катя П. |
| 5. Яна Е. | 11. Яна С. |
| 6. Валя И. | 12. Поля С. |

За основу разработки эксперимента было взято содержание раздела “Трудовое воспитание” детей старшего дошкольного возраста, предложенное программой “Детство” под редакцией Т.И.Бабаевой, З.А.Михайловой, Л.М.Гурович, где авторы выделили уровни (высокий, средний, низкий) и дали им характеристику.

Цель эксперимента – определить уровень сформированности трудовых

навыков детей старшего дошкольного возраста.

Характеристика уровней.

Предметный мир.

Низкий. Ребёнок допускает ошибки при выборе предметов и материалов для самостоятельной деятельности из-за недостаточного осознания их качеств и свойств. Существенные родовые особенности предметов вычленяет только с помощью взрослого, делает ошибки в обобщении, переходя на несущественные, но привлекательные признаки. Содержание описательного рассказа неполно отражает особенности предметов (материалов); средства языковой выразительности не используются.

Средний. Ребёнок правильно выбирает предметы и материалы для самостоятельной деятельности, исходя из их качеств и свойств. Вычленяет существенные родовые признаки и осуществляет группировку предметов с небольшой помощью взрослого. С помощью педагога составляет описательный рассказ, полно отражающий особенности предметов (материалов); использует средства языковой выразительности.

Высокий. Ребёнок осознанно выбирает предметы и материалы для самостоятельной деятельности, в соответствии с их качествами, свойствами и назначением. Доказывает правильность обобщений, самостоятельно группируя предметы по разным признакам. Самостоятельно составляет полный описательный рассказ о предмете, свободно пользуется моделью для его построения. Речь выразительна, богата эпитетами, сравнениями.

Труд взрослых.

Низкий. Нечёткое представление о трудовом процессе. Ребёнок знает название некоторых профессий, но затрудняется в раскрытии значимости разных видов труда, установлении связи между ними. Речью-доказательством владеет недостаточно; не может объяснить, где и кем работают его родители, в чём ценность их труда. Познавательное отношение к труду неустойчивое.

Средний. Ребёнок имеет представление о значимости разных профессий, устанавливает связи между разными видами труда, понимает значение использования техники, современных машин и механизмов в труде. Стремится аргументировать свои суждения. Может объяснить, чем заняты родители, в чём ценность их труда. Интерес к труду взрослых устойчив.

Высокий. Ребёнок самостоятельно пользуется моделью трудового процесса как средством познания трудовой деятельности взрослых. Владеет речью-доказательством, верно обосновывает ценность каждого вида труда. Проявляет устойчивый интерес к труду взрослых, стремление оказать посильную помощь. Строит самостоятельную деятельность, руководствуясь знанием её общей структуры.

Освоение позиции субъекта в детской трудовой деятельности.

Низкий. У ребёнка снижен интерес к самообслуживанию, он самостоятельно не следит за внешним видом, не видит необходимости повседневного труда. Результативность трудовой деятельности низкая, требуются указания, прямая помощь взрослого в выполнении трудовых действий.

Средний. Ребёнок самостоятелен в самообслуживании; охотно участвует в разных видах повседневного труда. Труд ребёнка результативен при небольшой помощи взрослых или сверстников. Сформированы основы культуры труда. Ярко выражено стремление к самостоятельности, оказанию помощи старшим и малышам.

Высокий. Ребёнок полностью самостоятелен в самообслуживании; инициативен, хороший организатор повседневной трудовой деятельности. Труд результативен. Ребёнок способен использовать имеющиеся умения для освоения новых трудовых процессов. Хорошо развиты комбинаторные умения, обеспечивающие проявление творчества и индивидуальности. Посильный повседневный труд стал для ребёнка потребностью.

Первый этап исследования был посвящён уточнению данных о знании предметного мира. Исследование проводилось в форме индивидуальной беседы – каждому ребёнку были предложены 10 карточек с изображением различных предметов, участвующих в труде людей.

В процессе работы необходимо было выяснить знания детей:

- о назначении предметов;
- о строении предметов;
- о материале, из которого изготовлен предмет;
- о форме, цвете, величине предметов.

Проверка знаний о предметном мире показала следующие результаты:

- 77% - высокий уровень, т.е. 9 детей;
- 23% - средний уровень, т.е. 3 ребёнка.

Девять детей показали высокий уровень знаний о предметах, это Андрей К., Андрей Л., Никита Л., Катя П., Поля С., Виталик Б., Егор В., Лера Г., Валя И. В частности Никита Л., Катя П., Валя И. назвали 8 предметов, при этом, последовательно называя материал, из которого они сделаны, их форму, цвет, величину.

Трёх детей, это Данил Б., Яна С., Яна Е. можно отнести к среднему уровню знаний о предметах. Они назвали 5 предметов и затруднялись в их описании.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основном у всех детей сформированы устойчивые знания о предметах, но необходимо пополнить знания о назначении и строении предметов.

Второй этап посвящён изучению знаний детей старшей возрастной группы о труде взрослых. С этой целью были проведены дидактические игры “Отгадай профессию”, “Что общего?”, “Что делать?”.

Основная задача этих игр определить знания детей:

- о разнообразных профессиях;
- о связи труда людей разных профессий, занятых на одном производстве;
- о структуре трудовых процессов;
- о роли современной техники;
- об отношении к труду взрослых.

Высокий уровень знаний показали 6 детей, что составляет 51% от

общего числа. В процессе игр дети показали твёрдые знания о таких профессиях как врач, строитель, милиционер, пожарный, почтальон, продавец, художник, учитель, водитель, повар.

Четверо детей, что составляет 41%, можно условно отнести к среднему уровню. Это характеризуется тем, что дети, называя профессии, выражая положительное отношение к труду взрослых, затрудняются о структуре трудовых процессов и роли современной техники.

Однако двоих детей, это 8%, мы отнесли к низкому уровню, т.к. на протяжении всего исследования они испытывали затруднения, рассказывая о структуре трудовых процессов и при определении связи труда людей разных профессий, занятых на одном производстве.

Это связано с тем, что одни дети часто болеют и пропускают занятия, а у некоторых детей имеются зрительные нарушения, мешающие усвоению знаний.

Анализ результатов позволил сделать вывод: большинство детей имеют представления о значимости разных профессий, устанавливают связи между разными видами труда, понимают значение использования техники, современных машин и механизмов в труде. Стремятся аргументировать свои суждения, но не все могут объяснить, чем заняты родители, в чём ценность их труда. Познавательное отношение к труду устойчивое.

Данные, полученные на первых двух этапах, позволили разработать и провести третий этап по изучению сформированности трудовых навыков.

С этой целью рассматривали следующие виды труда:

- самообслуживание;
- дежурства (по столовой, по занятиям, в уголке природы);
- ручной труд;
- труд в уголке природы;
- хозяйственно-бытовой труд (общий, совместный).

Результаты наблюдений показывают, что к высокому уровню можно отнести шесть детей (57%), т.к. эти дети отвечают характеристикам, предложенным авторами программы “Детство”, т.е. они полностью самостоятельны в самообслуживании; инициативны, могут самостоятельно организовать повседневную трудовую деятельность. Труд результативен. Дети также способны использовать имеющиеся умения для освоения новых трудовых процессов.

Четырёх детей (47%) мы отнесли к среднему уровню. Дети самостоятельны в самообслуживании, охотно участвует в разных видах повседневного труда, но результата добиваются с помощью взрослых или сверстников, участвуя в общем и совместном труде, не всегда выполняют точно и до конца свои поручения.

Два ребёнка (6%) показали низкий уровень. Дети испытывают затруднения при выполнении трудовых действий. Это связано с тем, что дети имеют зрительные нарушения, поэтому знания они получают в щадящем варианте.

Анализ результатов показывает, что в основном у детей сформированы трудовые навыки. Это подтверждается тем, что в результате беседы, игр,

наблюдений дети показали в основном хорошие знания, умения и навыки. Это можно проследить по сводной диаграмме.

Однако некоторые дети показали средний уровень знаний, умений, навыков, что говорит о необходимости разработки формирующего эксперимента, который включает ряд последовательных, логично-выстроенных мероприятий.

Первый этап формирующей работы был направлен на расширение знаний, закрепление умений и навыков детей старшего возраста в области трудового воспитания. Были проведены следующие мероприятия:

- Занятия по ознакомлению детей со свойствами и качествами материалов, из которых сделаны предметы рукотворного мира (О.Дыбина “Из чего сделаны предметы”).
- Игры-путешествия в прошлое предметов окружающего мира (О.Дыбина “Что было до...”).
- Дидактические игры, расширяющие знания детей об окружающем мире предметов (О.Дыбина “Рукотворный мир”).
- Настольно-печатная игра-лото “Двойняшки”, “Вот какие мы – сравни” - использование модели-схемы.
- Изготовление поделок с использованием различного материала и оборудования.

Второй этап – закрепление знаний о профессиях. С этой целью были спланированы и осуществлены следующие мероприятия:

- Знакомство с трудом работников детского сада.
- Экскурсии на работу к родителям.
- Разучивание пословиц, поговорок о труде.
- Чтение сказок о трудолюбивых и ленивых героях (“Морозко”, “Хаврошечка”, “По щучьему веленью”, “Госпожа Метелица”).
- Чтение книг о мастерстве и профессиях (“Кем быть” В.Маяковский, “Чем пахнут ремёсла” Д.Родари”).
- Дидактические игры “Мастера и мастерицы”, “Кто такой?”.
Игра-пантомима “Узнай, кто я по профессии”.

Далее была проведена целенаправленная работа по формированию трудовых навыков у детей старшего возраста, это:

- Экскурсия в младшую группу – цель – оказание помощи малышам во время одевания на прогулку.
- Занятие “Мы – дежурные” - продолжать формировать у детей представления об обязанностях дежурные.
- Наблюдение за работой взрослых – дорожно-строительные работы.
- Чтение басни И.Крылова “Лебедь, рак и щука”.
- Изготовление панно “Мы трудимся” – коллективная работа.
- Труд в уголке природы – мытьё поддонов – общий труд.
- Хозяйственно-бытовой труд – мытьё игрушек – совместный труд.

Комплексно проведённая работа на этапе преобразования и формирования знаний, умений и навыков у детей старшей возрастной группы

по трудовому воспитанию обусловила необходимость проведения контрольного эксперимента, в котором участвовали те же методы, что и на констатирующей стадии эксперимент.

Индивидуальная беседа по картинкам:

- 10% - средний уровень, т.е. 1 ребёнок;
- 90% - высокий уровень, т.е. 11 детей.

Дидактические игры, проводимые с целью изучения знаний детей о труде взрослых: “Отгадай профессию”, “Что общего?”, “Что делать?”:

- 6% - низкий уровень, т.е. 1 ребёнок;
- 28% - средний уровень, т.е. 3 ребёнка;
- 68% - высокий уровень, т.е. 8 детей.

Наблюдение за трудом детей:

- 12% - средний уровень, т.е. 2 ребёнка;
- 88% - высокий уровень, т.е. 10 детей.

На основании анализа данных констатирующего эксперимента были проведены формирующие мероприятия, направленные на расширение и закрепление знаний о предметном мире и труде взрослых и на формирование трудовых навыков. Данные констатирующего и контрольного экспериментов занесены в сравнительную таблицу.

По данным контрольного эксперимента можно сделать вывод об эффективности предлагаемого комплекса мер по совершенствованию знаний, умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста в области трудового воспитания и о возможности рекомендовать его к применению в воспитательной практике.

Вся проведённая работа ещё раз подчёркивает, что посильный детям труд, организованный взрослыми, даёт правильное направление энергии дошкольников и в свою очередь содействует его всестороннему развитию, приносит радость, потому что требует от детей активности, помогает удовлетворять потребность в познании окружающего.

Таким образом, подтверждается гипотеза, что целенаправленная систематическая работа по формированию трудовых навыков у детей старшего дошкольного возраста, правильная организация и учёт специфики труда детей, позволяют получить положительный результат на контрольном этапе.

*Смага А.А.,
Терехова О.В.*

**Преемственность лексической работы в старшей группе
детского сада и в 1 классе
(на примере природоведческого словаря)**

Модернизация системы образования особо актуализировала проблемы, связанные с ее гуманизацией, одним из условий которой является реализация преемственности между дошкольным образовательным учреждением и школой.

Частно методические вопросы преемственности в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста отражены в исследованиях, посвященных обучению математике (Р.А. Должикова, Е.А. Конобеева, Е.Э. Кочурова, И.А. Попова), природоведению и ознакомлению с окружающим миром (Н.Ф. Виноградова, И.В.Потапов, В.Д. Лысенко), нравственному (О.С. Богданова, Л.П. Дашковская, Л.И. Катаева, З.Б. Лопснова, Н.И. Мушенок) и эстетическому воспитанию (Р.Абдукадиров, А.И.Аронина, Р.И. Афанасьева, Т.В. Дябло, О.Р. Лагутина, В.М. Старостина) и др.

Большинство этих исследований выполнено во второй половине XX века. Изменения, происходящие в обществе и системе образования в настоящее время, требуют подходов к обсуждаемой проблеме: реализации преемственности с учетом современного состояния и перспектив развития дошкольного и начального образования.

Нередко преемственность характеризуется как информативная подготовка ребенка к новой ступени образования, как освоение содержания школьных курсов, что приводит к несформированности готовности к школе и отрицательно отражается на успешности обучения ребенка, комфортности его пребывания в школе (Г.Н.Исаенко, А.Б. Ладыгина, М.К. Шорников, Е.А. Голант и др.).

Обучение в школе, начиная с 6 лет, еще более актуализирует проблему преемственности.

Трудности обучения в школе связаны и с недостаточным вниманием к развитию речи (О.С.Ушакова, Н.С. Старжинская, Н.В.Гавриш и др.). Известно, что уровень речевого развития коррелирует как с общим интеллектуальным, так и с личностным развитием дошкольника и младшего школьника.

Педагоги недооценивают сенсорную основу формирования словаря, что влечет за собой поверхностное усвоение слов. Такая тенденция прослеживается в некоторых программах детских садов, начальных классов. Изучение практики словарной работы в ДОУ показывает, что она ограничивается упражнениями преимущественно над одной из сторон развития словаря.

Исследования последних лет показали, что речевая работа должна организоваться на более высоком уровне, чем это было раньше, с учетом возрастных, потенциальных, интеллектуальных и речевых возможностей детей (Ушакова О.С., Струнина Е.М., Яшина В.И., Лаврентьева А.И.).

Таким образом, наблюдается противоречие между доказанной наукой необходимостью и возможностью преемственности в формировании словаря между дошкольным образовательным учреждением и школьной, с одной стороны, и не разработанностью методического аспекта данной проблемы с другой.

Цель исследования: выявить уровень сформированности природоведческого словаря детей старшей группы и 1 класса.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретический аспект преемственности в формировании словаря у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников.
2. Уточнить имеющийся природоведческий словарь детей старшей группы и 1 класса.
3. Провести работу по обогащению природоведческого словаря детей.
4. Разработать программу, подобрать речевой материал по обогащению и активизации природоведческого словаря детей старшей группы и 1 класса.

Гипотеза исследования: реализация принципа преемственности между ДОУ и начальной школой в процессе формирования словаря будет достигнута, если построение обучения будет проходить с учетом динамики речевого развития детей 6-7 лет; содержание работы в ДОУ и в первом классе школы с учетом перспективности и поступательности развития ребенка, формирование лексических значений слова с учетом особенностей его освоения в онтогенезе; активизации словаря в связной речи.

Объект исследования: словарь детей старшего дошкольного возраста и учащихся первого класса.

Предмет исследования: преемственность в работе по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников.

Теоретическая значимость заключается в изучении особенностей развития лексического запаса старших дошкольников и младших школьников. В подтверждение идет ведущих психологов, педагогов по вопросу развития

лексического запаса, о методах, приемах и путях развития словарного запаса детей (Д.Б.Эльконин, А.А.Леонтьев, А.Р. Лурия, Ф.А. Сохин, Н.Н. Поддьяков).

Практическая значимость заключается в том, что нами разработана программа по формированию лексического запаса, подобран речевой материал и художественное слово, направленные на расширение природоведческого словаря старших дошкольников и младших школьников.

Апробация полученных данных была осуществлена в ходе выступления с сообщением по этой теме на педагогическом совете в ДООУ № 63, проводимом совместно с учителями начальных классов средней школы № 19 г. Кандалакши.

Экспериментальное исследование проводилось в естественных условиях.

Базой исследования явилось МДОУ № 63 “Звездочка” г.Кандалакши.

Диагностическим исследованием было охвачено 15 детей старшей группы 8 девочек 7 мальчиков и 15 детей 1 класса 9 мальчиков 6 девочек на базе МДОУ д/с № 63.

Исследование включало в себя следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, констатирующий и формирующий эксперименты, количественную и качественную обработку данных.

Детям было предложено 9 заданий. За основу взята “Методика выявления уровня речевого развития детей (ассоциативный метод)” О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной.

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

Соня Р., Дима У., Максим К., Света О., Юра С., Сережа К., Даша Г., - назвали почти всех животных и их детенышей; не назвали только детенышей лося, ежа, лошади. Остальные дети испытывали затруднения в назывании животных и их детенышей: Антон Т. назвал детеныша зайца- зайчишка, свиньи-свиненок, лошади- лошаденок, коровы – коровенок. Рита Ф., Лена К., Данил Т. – назвали только детенышей кошки, собаки и медведя.

У всех детей вызвало затруднение названия места обитания домашних животных; дети отвечали: дома, в сарае, в деревне, с человеком. Остальные дети называли только лес и дом.

Соня Р., Дима У., Максим К., Даша Г., Света О., Юра С. Правильно назвали места обитания диких животных, остальные дети говорили: в лесу. Называя части тела животного, дети отвечали: голова, туловище, лапы, хвост, не используя такие слова как клыки, морда, грива.

В речи детей очень мало наречий. Только Соня Р. назвала больше 3-х слов. Катя Ш., Рита Ф., Лена К., Данил Т. не назвали ни одного наречия, стараясь показать действие руками.

Беден словарь детей прилагательными, синонимами, антонимами. Дети не могут назвать четко части тела животных, заменяя их частями тела человека (зубы, ноги, руки, лицо).

Таким образом, необходимо проведение специальной работы по обогащению, уточнению и активизации природоведческого словаря детей как старшей группы так и 1 класса.

Нами была разработана программа обогащения природоведческого

словаря детей в старшей группе и в 1 классе.

Словарная работа неразрывно связана с обогащением знаний и представлений дошкольников и младших школьников и происходит в разных видах деятельности по ознакомлению с окружающим, с предметами и явлениями быта, повседневной жизни, с природой.

Цель программы: расширить, обогатить и активизировать природоведческий словарь детей.

Содержание программы:

I. Занятия, уроки, дидактические, словесные игры, физминутки, экскурсии, изготовление поделок.

II. Пальчиковая гимнастика.

III. Стихи, загадки, рассказы детей.

IV. Методические рекомендации педагогам и родителям по организации различных форм работы с детьми.

V. Словарики: существительных, глаголов, прилагательных, наречий, антонимов, синонимов.

Проведенная нами работа подтвердила данные, полученные О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной, о том, что целенаправленная работа развивает активный словарь детей, способствует формированию монологической речи.

Гипотеза исследования, выдвинутая нами полностью подтвердилась: активизация и обогащение природоведческого словаря были достигнуты в результате обучения с учетом динамики речевого развития детей 6-7 лет;

Содержание работы в ДОУ и 1 классе было подобрано с учетом перспективности развития ребенка, формирование лексических значений слова с учетом особенностей его освоения в онтогенезе; активизации словаря в связной речи.

В результате проделанной работы нами были сделан вывод, что словарная работа была и остается одной из важных задач, которая решается как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

*Синкевич И.А.,
Королева Л.Е.*

**Исследование психологической готовности детей 6 лет
к обучению в школе**

Проблема подготовки детей к школьному обучению является в настоящее время одной из актуальных в педагогической теории и практике. В школе за последнее время произошли серьезные преобразования, введены новые программы, изменилась ее структура. Все более высокие требования предъявляются к детям, идущим в первый класс. Развитие в школе альтернативных методик позволяет обучать детей по более интенсивной программе. Новая ситуация школьного обучения в стране потребовала от ученых глубокого изучения разных аспектов формирования подготовленности детей к школе в системе педагогического процесса детского сада через совершенствование содержания, форм, методов воспитательно-образовательной работы, поиск новых форм организации детей, развития их творчества, самостоятельности. Поступление ребенка в школу является переломным моментом в его жизни: он вступает в новый тип отношений с окружающими людьми, у него начинают складываться новые формы деятельности.

Целью исследования является выявление уровней психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Объектом исследования является психологическая готовность детей 6 лет к обучению в школе.

Предметом исследования выступают процесс формирования психологической готовности к обучению в школе детей подготовительной группы.

В эксперименте участвовали 15 воспитанников подготовительной группы ДОУ № 102 города Мурманска, из них 9 мальчиков и 7 девочек.

Гипотеза исследования: процесс подготовки к школьному обучению будет более эффективным, если: определены критерии и уровни готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе; разработана методика и программа развивающих игр, направленных на эффективность процесса подготовки к школе детей 6 лет;

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили выбор **задач:**

- 1) изучить и проанализировать литературные источники по данной проблеме, теоретические подходы разных авторов, отобрать актуальный материал для настоящего исследования;
- 2) на основе изученного материала выбрать наиболее эффективные способы диагностики готовности детей к обучению в школе;
- 3) определить уровень готовности к обучению в школе детей подготовительной группы;
- 4) разработать методику и программу развивающих игр, направленных на эффективность процесса подготовки к школе детей 6 лет;
- 5) провести качественный и количественный анализ полученных результатов, подтвердить или опровергнуть рабочую гипотезу исследования, подвести итоги исследования.

Методологическую основу исследования составляют следующие научные принципы: единства сознания и деятельности; индивидуального личностного подхода (С.Л.Рубинштейн).

В ходе работы использовались следующие **методы** исследования:

изучение, анализ и обобщение материалов литературных источников по теме; эмпирические методы (беседа, наблюдение, тесты, анкетирование); методы количественного и качественного анализа данных; методы обработки и обобщения результатов исследования.

Исследование осуществлялось в три этапа: 1 этап – поисково-теоретический (анализ литературы, изучение проблемы); 2 этап – экспериментальный: проведение психолого-педагогического эксперимента, разработка и апробация комплекса мер по совершенствованию процесса подготовки к школе в детском саду; 3 этап – заключительно-обобщающий: систематизация материала исследования, обобщение результатов, формулирование выводов и рекомендаций прикладного характера.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в теоретическом и экспериментальном обосновании психолого-педагогической подготовки детей седьмого года жизни к обучению в школе. Практическая значимость – в направленности исследования на совершенствование процесса подготовки к школьному обучению в условиях детского сада: подобраны методы и формы работы, оптимальные для решения поставленных задач в соответствии с выявленными недочетами, сформулированы психолого-педагогические рекомендации.

В первой главе представлен анализ литературных источников, освещающих особенности развития детей шести лет, сущность психологической готовности к школьному обучению. Анализ научной литературы показал, что в вопросах подготовки детей к школьному обучению накоплен обширный исследовательский опыт. В отечественной педагогике и психологии проблему готовности изучали в различных аспектах. Так, в Институте дошкольного воспитания Академии педагогических наук ученые (Л.А.Венгер, Л.Е.Журова, Ф.А.Сохин, Т.В.Тарунтаева и др.) выделяли два больших блока: общий и специальный. К общему блоку авторы относили готовность физическую и психологическую (личностную, интеллектуальную), а к специальному – подготовку к усвоению предметов курса начальной школы (грамоты, математики).

Под физической готовностью понимается состояние здоровья, развитие двигательных навыков и качеств, особенности тонких моторных координаций, физическую и умственную работоспособность (А.В.Запорожец, М.Ю.Кистяковская, Н.Т.Терехова и др.).

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность предполагает определенный уровень умственного развития, а также сформированность необходимых качеств личности

Личностную готовность ребенка к школе исследовали Р.С.Буре, Е.Е.Кравцова, М.И.Лисина, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин. Авторы исследовали произвольность поведения, умения общаться со сверстниками и взрослыми, формирование “внутренней позиции школьника”, самооценки и мотивации учения и др.

Интеллектуальную готовность - сформированность образного мышления, воображения, творчества, основ словесно-логического мышления, овладение средствами познавательной деятельности, развитие речи - изучали Н.Н.Поддьяков, Ф.А.Сохин, О.С.Ушакова, Л.А.Венгер и др.

Общая и специальная готовность к школе тесно связаны между собой. Обучение грамоте в детском саду исследовали в своих работах Л.Е.Журова, Л.Н.Невская, Н.В.Дурова; обучение началам математики – Т.В.Тарунтаева, А.Н.Давидчук, Е.Е.Шулешко и др.

Реальная многофакторная обусловленность процесса формирования готовности ребенка к школьному обучению создает известные трудности в его изучении. Исследования современных ученых (Гуткина Н.И., Семаго Н.Я., Дубровина И.В. и др.) посвящены дальнейшему всестороннему изучению самого феномена полноценной готовности ребенка к школе, проблемам диагностики детей 6-7-летнего возраста. Психолого-педагогические исследования и практика показывают, что основное значение для подготовки к школе имеет общевоспитательная работа детского сада, направленная на всестороннее развитие ребенка.

Во второй главе описано экспериментальное исследование по выявлению готовности к школьному обучению детей подготовительной группы, обобщены результаты исследования, сделаны выводы и даны соответствующие рекомендации.

На констатирующей стадии эксперимента исследование проводилось в два этапа:

Первый этап - по методике Н.Я. и М.М.Семаго “Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения”. Предъявляемые детям задания позволили определить готовность к учебной деятельности:

- умение анализировать предлагаемый образец;
- возможность работать в соответствии с фронтальной инструкцией,
- умение самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль;
- обладание определенным уровнем работоспособности
- умение вовремя остановиться в выполнении того или иного задания и переключиться на выполнение следующего.

Вышеуказанная методика проводилась с целью определения исходного уровня готовности детей к обучению в школе. Для чего нами были выделены критерии исследуемой готовности:

- определенный уровень произвольности действий;
- умение действовать в соответствии с указаниями взрослого;
- анализировать предлагаемый образец;
- определенный уровень развития мышления и речи;
- наличие желания идти в школу, доминирующие мотивы учения.

Уровни готовности к школьному обучению рассчитывались по балльной системе и условно были названы:

1-й уровень (Г) – готовность к началу регулярного обучения в школе (17-25 баллов)

2-й уровень (УГ) – условная готовность к началу обучения (14-17 баллов).

3-й уровень (УНГ) – условная неготовность к началу регулярного обучения (11-14 баллов).

4-й уровень (НГ) – неготовность на момент обследования к началу регулярного обучения (ниже 10 баллов).

Был произведен анализ полученных результатов, определены методы и формы коррекционной работы, способствующие формированию психологической готовности к школе. Анализ результатов показал, что существуют резкие различия в уровне готовности детей к началу регулярного обучения.

Второй этап - по методике, разработанная М.Р.Гинзбургом “Изучение мотивов учения”, т.к. по утверждению Л.И.Божович, мотивационная готовность является фундаментом формирования психологической готовности к школе. Беседа по методике М.Р.Гинзбурга выявляет наличие желания идти в школу. Каждый вопрос имеет четкую цель и точную формулировку:

1 – выявляет осознаваемые мотивы учения в школе;

2 – мотив выбора партнера для общения вне учебной деятельности;

3 – выявляет мотив общения в учебной деятельности.

Эта методика позволяет сделать выводы о том, какие мотивы наиболее популярны в начале и конце учебного года: учебный, социальный, отметка, игровой, позиционный, внешний. Вышеуказанные методики проводились с целью определения исходного уровня сформированности готовности детей к обучению в школе.

В ходе эксперимента использовались следующие исследовательские методы: метод тестовых заданий, наблюдение за выполнением заданий, в ходе которого фиксировались поведенческие особенности детей, анализ продуктов деятельности, индивидуальная беседа с испытуемыми по предложенному рассказу, ведение протоколов высказываний детей, анкетирование воспитателей.

Выделив критерии сформированности психологической готовности к обучению, мы смогли более детально проанализировать процесс подготовки к школе в детском саду, выяснить характер наиболее типичных затруднений у испытуемых, а также определить уровень сформированности исследуемой готовности у каждого испытуемого.

Был произведен анализ полученных результатов, определены методы и формы коррекционной работы, способствующие формированию психологической готовности к школе. Анализ результатов показал, что существуют резкие различия в уровне готовности детей к началу регулярного обучения.

Анкетирование воспитателей на стадии формирующего эксперимента показало, что дети первой группы (показавшие высокий уровень готовности), на занятиях, как правило, активны, успевают выполнять задания в темпе, предлагаемом воспитателем, могут работать в еще более быстром темпе

(остается ничем не заполненное время).

Дети второй группы хотя и справляются с работой, но проявляют меньше активности, самостоятельности, допускают ошибки.

Детей с низким уровнем характеризует низкая активность. Для них непосилен темп, предлагаемый воспитателем, они не стремятся отвечать на занятиях, качественно выполнить работу в тетрадах.

Таким образом, можно сделать вывод, что высокий уровень подтвердили дети, которые показывали хорошие данные на повседневных занятиях в детском саду.

Анализ данных второго этапа исследования показал, что в начале года большое значение имеют мотивы учения, лежащие вне самой учебной деятельности. Детей привлекает возможность реализовать в школе потребность в признании, в общении, в самоутверждении. У всех обследованных детей ярко выражено положительное отношение к школе, что является основой для формирования социально-психологической готовности к школьному обучению (таблица 2).

На формирующей стадии эксперимента была разработана и апробирована методика, на основе методики Т.И.Бабаевой, включающая беседы о школе, коррекционные упражнения для помощи детям, неготовым к школьному обучению; были подготовлены консультации для родителей, доклад для родительского собрания на тему “Скоро в школу”; проведено анкетирование воспитателей с целью отметить поведенческие особенности детей на занятиях и их влияние на качество усвоения знаний.

Нами была составлена система развивающих игр, направленных на коррекцию выявленных недостатков в подготовке к школе у тех детей, которые показали низкий уровень готовности. В процессе проведения этих игр дети упражнялись в умении логически мыслить, анализировать предложенные условия, делать выводы, развивали свое воображение, внимание, моторику руки, воспитывали личностные качества.

Задачи методики:

- ознакомление детей со школой, воспитание интереса к ней, стремления стать учениками, т.е. создание положительной психологической установки на новый этап жизни;
- формирование предпосылок учебной деятельности при помощи дидактических игр;
- развитие произвольного внимания, памяти, организованности и целенаправленности действий;
- формирование простейших графических умений и навыков.

Нами была составлена система развивающих игр, направленных на коррекцию выявленных недостатков в подготовке к школе у тех детей, которые показали низкий уровень готовности. Игры объединили в группы:

1. Развитие произвольного внимания и памяти.
2. Развитие контрольно-проверочных умений.
3. Развитие умения вслушиваться в речь взрослого, выполнять

инструкцию.

4. Развитие мышления.
5. Развитие моторики и координации движений.
6. Развитие графических умений.

В процессе проведения этих игр дети упражнялись в умении логически мыслить, анализировать предложенные условия, делать выводы, развивали свое воображение, внимание, моторику руки, воспитывали личностные качества.

На стадии контрольного эксперимента испытуемым предлагалась методика Н.Я. и М.М. Семаго “Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения” и методика М.Р.Гинзбурга “Изучение мотивов учения” с целью определения эффективности игр и упражнений, использованных на формирующей стадии эксперимента. Далее на основании сравнительного анализа детских работ, протокольных записей были составлены таблицы и графическое представление данных. Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности предлагаемой методики.

В целом исследование показало, что у большинства испытуемых к концу учебного года сформирована психологическая готовность к школьному обучению. Однако уровень готовности у некоторых детей недостаточен, что проявилось в неумении самостоятельно работать в соответствии с инструкцией взрослого, анализировать образец, недостаточной регуляции произвольной деятельности. Прослеживается явная зависимость сформированности школьной готовности от возраста детей, что подтверждает выводы ученых о том, что психологическая готовность к школе появляется как новообразование дошкольного и младшего школьного возраста, который согласно отечественным периодизациям психического развития ребенка приходится приблизительно на 7 лет.

На основании сравнительного анализа детских работ, протокольных записей были составлены таблицы и графическое представление данных.

По результатам контрольного эксперимента в исследуемой группе из 15 детей можно сказать, что 12 детей можно отнести к первому уровню готовности; 2 детей - ко второму уровню; детей с “условной неготовностью к школе” не оказалось, и один мальчик остался на четвертом уровне.

Сопоставив данные первой и второй серии эксперимента, мы видим, что в результате проведенной работы, все дети улучшили свои показатели по сравнению с началом года. Следует отметить, что после проведения развивающих игр наметилась тенденция сокращения числа неуспевающих детей, т.е. дети стали допускать значительно меньше ошибок при выполнении тестовых игр и упражнений, у детей развивается и совершенствуется графическая деятельность, социальная и познавательная сфера (таблица 1).

Таблица 1

**Результаты фронтального обследования готовности детей
к обучению в школе**

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап	Разница показателей
1. Готов	9 детей (60%)	12 детей (80%)	Увелич. на 3 (20%)

(Г)			
2. Условно готов (УГ) 3 детей (20%)	2 детей (13%)	Уменьш. на 1 (7%)	
3. Условно не готов (УНГ) 2 детей (13%)	-	Уменьш. на 2 (13%)	
4. Не готов (НГ)	1 ребенок (7%)	1 ребенок (7%)	Без изменений

Такие значительные изменения в лучшую сторону можно объяснить тем, что в процессе формирующего эксперимента особое внимание обращалось на те проблемы в развитии детей, которые были выявлены при анализе данных констатирующего исследования.

На втором этапе контрольного эксперимента результаты опроса оказались следующими: по сравнению с началом года больший вес приобрел учебный мотив (с 18% до 24%), а также социальный (с 14% до 20%), упала значимость игрового мотива (с 20% до 18%) (таблица 2).

Таблица 2

Результаты обследования мотивационной готовности

Мотив	Констатирующий этап	Контрольный этап	Разница показателей
внешний	1 выбор (2%)	-	Уменьшился на 1 выбор (2%)
учебный	8 выборов (18%)	11 выборов (24%)	Увеличился на 3 выбора (6%)
игровой	9 выборов (20%)	7 выборов (16%)	Уменьшился на 2 выбора (4%)
позиционный	7 выборов (16%)	7 выборов (16%)	Без изменений
социальный	6 выборов (14%)	9 выборов (20%)	Увеличился на 3 выбора (6%)
отметка	14 выборов (30%)	10 выборов (22%)	Уменьшился на 4 выбора (8%)

Это показатель того, что у детей формируется интерес к серьезным видам деятельности: к познанию, учению, что свидетельствует о положительных тенденциях в развитии детей, благоприятных для начала школьного обучения.

В результате проведенного эксперимента было подтверждено, что проблема подготовки детей к усвоению школьной программы является актуальной, так как существуют резкие различия в уровне готовности детей к началу обучения в школе. Поэтому возникла необходимость разработки методических рекомендаций для воспитателей и родителей с целью оказания помощи в подготовке ребенка к школе за оставшееся время.

В целом исследование показало, что у большинства испытуемых к концу учебного года сформирована психологическая готовность к школьному обучению. Однако уровень готовности у некоторых детей недостаточен, что проявилось в неумении самостоятельно работать в соответствии с инструкцией взрослого, анализировать образец, недостаточной регуляции произвольной деятельности. Прослеживается явная зависимость сформированности школьной готовности от возраста детей, что подтверждает выводы ученых о том, что психологическая готовность к школе появляется как новообразование

дошкольного и младшего школьного возраста, который согласно отечественным периодизациям психического развития ребенка приходится приблизительно на 7 лет.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза экспериментального исследования полностью подтверждается: процесс подготовки старших дошкольников к обучению в школе будет более эффективным в том случае, если:

- выделены критерии готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе;
- определены пути решения данной проблемы;
- разработана методика и составлена система развивающих игр для помощи детям, не готовым к школьному обучению.

В заключении, обобщая полученные данные, мы сделали выводы по аттестационной работе. Показали практическую значимость нашей работы, заключающуюся в ее направленности на целенаправленное формирование психологической готовности детей к обучению в школе, для чего были подобраны методы для развития этой готовности, даны психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей.

Отметим, что основной целью определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации. Всесторонний анализ развития ребенка до школы необходим для того, чтобы решить вопрос о том, какой вариант обучения, какая программа и какие требования не будут для него чрезмерными, не приведут к ухудшению состояния здоровья, трудностям обучения.

Целью настоящей экспериментальной работы являлось выявление уровней психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, знание которых необходимо как родителям, так и педагогам для эффективной воспитательной работы в практике детских дошкольных учреждений. Данная цель была достигнута посредством решения поставленных задач, что позволило подтвердить выдвинутую рабочую гипотезу исследования.

Данные, полученные в экспериментальной работе, позволили провести количественный и качественный анализ готовности к школьному обучению, а также доказать целесообразность и эффективность предлагаемых развивающих методов и приемов развития психологических качеств, необходимых для успешного обучения в школе. Они могут быть использованы педагогами в ходе проведения простых обучающих занятий и при проведении специальных развивающих и коррекционных занятий с детьми, не готовыми к школьному обучению. Воспитание психологической готовности к школьному обучению должно естественно входить в содержание воспитательно-образовательного процесса в группе, связывая разнообразные формы работы с детьми с единой перспективой предстоящего школьного обучения. Школьная готовность должна быть итогом обогащения деятельности, общения, эмоциональных переживаний дошкольника.

Тучкова Т.В.,

Особенности развития мышления детей 3-7 лет

Перестройка системы воспитания и обучения детей, вызванная требованиями современного общества, ставит перед психологами задачу углубленного изучения законов развития детского мышления, его структуры, этапов формирования, особенностей перехода от одних форм мышления к другим. Именно процесс развития мышления претерпевает наиболее существенные изменения на протяжении дошкольного детства, преобразуя и подчиняя себе другие познавательные процессы.

Это обстоятельство привело к значительной активизации исследований по развитию мышления дошкольников. Наиболее полно проблемы развития детского мышления разработаны в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Ж. Пиаже, Дж. Брунера и других психологов.

Психолого-педагогические исследования показали, что в процессе умственного развития ребенка тесно взаимодействуют три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое. Данные виды образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различные моменты может превалировать то один, то другой вид мышления, и в связи с этим познавательный процесс в целом приобретает соответствующий характер.

В процессе мыслительной деятельности человек познает окружающий мир с помощью особых умственных операций. Эти операции составляют различные взаимосвязанные, переходящие друг в друга стороны мышления.

Изучение типических особенностей отдельных мыслительных операций, позволяющее не только вскрыть общие закономерности мышления как единого целостного процесса, но и способствующее отысканию путей его развития, определяет актуальность настоящего исследования. С этой точки зрения представляет интерес изучение мыслительных операций классификации у детей.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей развития мышления у детей 3-7 лет.

В соответствии с целью исследования поставлены следующие **задачи**:

14. Рассмотреть теоретические основы процесса развития мышления.
15. Изучить специфику развития основных видов мышления у детей 3-7 лет.
16. Определить возрастные особенности развития мыслительной операции классификации у детей 3-7 лет.
17. Раскрыть этапы становления способности к классификации.

Объектом исследования является процесс мышления детей 3-7 лет.

Предметом исследования выступает процесс становления основных видов мышления у детей 3-7 лет; развитие способности к классификации у

дошкольников.

Предварительный анализ проблемы позволил выдвинуть следующую **гипотезу**: мыслительная операция классификации у детей 3-7 лет проходит путь от внешних, практических действий к действиям в вербальном плане, осуществляясь в форме внешней речи, и лишь затем они превращаются в умственные действия, совершающиеся в форме внутренней речи.

Методологическую основу работы составляют принципы развития, системности, единства сознания и деятельности, изложенные в работах ведущих отечественных психологов. В основе исследования лежат теоретические положения, разработанные в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.А. Люблинской, С.Л. Новоселовой, Г.И. Минской, Н.Н. Поддьякова и других, в которых процесс развития мышления рассматривается в контексте общего развития личности, в единстве со всеми психическими процессами и свойствами, различными видами деятельности.

Анализ теоретических и экспериментальных исследований показывает, что проблеме мышления посвящено большое количество работ, которые позволили выяснить ряд важных вопросов, касающихся определения структуры интеллекта, особенностей соотношения внешней и внутренней деятельности, взаимосвязи восприятия и действия, мышления и речи и др.

В процессе умственного развития ребенка тесно взаимодействуют три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое, что позволяет говорить об общих закономерностях развития мыслительной деятельности у дошкольников.

Наглядно-действенное мышление в раннем детстве развивается в предметной деятельности. Ребенок сначала манипулирует предметами без учета их специфических особенностей, продукты таких действий случайны. С того времени, как результат его деятельности приобретает некоторую самостоятельность и его действие начинает определяться объектом, на который оно направлено, это действие приобретает осмысленный характер (одним предметом достает другой, из кубиков строит дом и т.д.). Появляются первые интеллектуальные акты ребенка.

В дошкольном возрасте интенсивно развивается наглядно-образное мышление. Ребенок решает в плане представлений задачи нового типа, требующие установления зависимостей между несколькими свойствами или явлениями (например, в конструировании по условию необходимо подобрать строительный материал, чтобы конструкция была устойчивой, нужной по размеру и т.д.). В дошкольном возрасте образное мышление характеризуется конкретностью образов, которые постепенно становятся более обобщенными. В конце дошкольного возраста мышление приобретает характер наглядно-схематического: ребенок отражает не отдельные свойства, а наиболее важные связи и отношения между предметами и их свойствами (использует модели в конструировании, на занятиях по математике, при знакомстве со звуковым составом слова и т.д.). В этом возрасте возникают предпосылки развития словесно-логического мышления.

В процессе мыслительной деятельности человек познает окружающий мир с помощью особых умственных операций. Эти операции составляют различные взаимосвязанные, переходящие друг в друга стороны мышления. Основными мыслительными операциями являются анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация, классификация, систематизация и обобщение. Все операции не могут проявляться изолированно, вне связи друг с другом. Изучение типических особенностей отдельных мыслительных операций позволяет не только вскрыть общие закономерности мышления как единого целостного процесса, но и способствует отысканию путей его развития. С этой точки зрения представляет интерес изучение мыслительной операции классификации у детей.

Классификация – это сложная мыслительная операция, требующая умения анализировать материал, сопоставлять друг с другом отдельные его элементы, находить в них общие признаки, осуществлять на этой основе обобщение, распределять предметы по группам на основании выделенных в них и отраженных в слове-названии группы общих признаков.

Классификация как мыслительная операция у детей дошкольного возраста заключается в отнесении единичного объекта или явления к соответствующей общей группе на основе существенных и общих признаков. Мыслительная операция классификации играет немаловажную роль в развитии познавательной деятельности дошкольников: она закрепляет представления об отдельных предметах, их признаках и свойствах, об общих группах предметов, способствует развитию логического мышления, приводит знания в определенный порядок, подготавливая к систематическому школьному обучению.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в изучении мыслительной операции классификации у детей 3-7 лет.

Задачи:

1. Подобрать диагностические методики, позволяющие изучить мыслительную операцию классификации у детей 3-7 лет.
2. Определить возрастные особенности развития мыслительной операции классификации у детей 3-7 лет.
3. Раскрыть этапы развития мыслительной операции классификации.

Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения № 36 г. Полярного. В эксперименте принимали участие 20 детей в возрасте 3-7 лет.

Первичное исследование проводилось в январе 2003 года. Во время эксперимента мы использовали методику “Изучение процесса классификации”. Ребенку предлагались картинки с изображением игрушек, посуды, одежды, мебели, диких и домашних животных, овощей и фруктов (по пять штук одной классификационной группы).

Инструкция: “Разложи, что к чему подходит. Раскладывай и объясняй, почему ты считаешь, что картинки подходят одна к другой”. Если ребенок раскладывал без объяснений, ему следовало задать вопросы типа: “Почему ты думаешь, что яблоко – это фрукт?”, “Каким словом можно назвать все картинки в каждой группе и почему?”. О картинках, которые ребенок не отнес ни к одной

из групп, экспериментатор спрашивал: “Почему ты думаешь, что эта картинка никуда не подходит?”

Затем было подсчитано число верных ответов по каждой классификационной группе. Результаты были оформлены в таблицы по возрастам: 3-4 года, 4-5 лет, 5-6 лет, 6-7 лет. Были определены основания для объединения предметов по каждой классификационной группе у детей разного возраста: опирается ли на существенный признак, выделяет несущественный, не может мотивировать объединение. Сделаны выводы о том, какие классификационные группы ребенку легче выделить и мотивировать объединение, как зависит процесс классификации от возраста.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Мышление младшего дошкольника конкретно, наглядно, действительно, что требует непосредственного восприятия предмета мысли и осуществления действия с ним. Дети младшего дошкольного возраста классифицировали предметы на основе простого синтеза или практического обобщения. Производя правильное обобщение картинок практически, дети не всегда сразу осознавали их общие признаки и не отдавали себе словесный отчет о том, на каком основании они произвели группировку, так как речь детей ещё не достаточно развита. У них ограничен словарный запас, нет знаний некоторых обобщающих слов, обозначающих общие группы, а главное – на каждое, даже известное детям слово ещё нет представления такого высокого уровня обобщённости, каким оно является у старших дошкольников.

У детей 4-5 лет слово-название возникало на основе сделанного обобщения. Дети ещё испытывали трудности в анализе, выделении общих признаков и в обозначении общего, название группы следовало за группированием картинок. В этом возрасте наблюдалось постепенное, поэтапное создание группы, в связи с чем процесс классификации оказывался расчленённым на отдельные действия.

В 5-6 летнем возрасте объединение элементов в группу происходило быстрее и легче, возникала ориентировка по отношению к нескольким картинкам сразу. Дети оказывались в состоянии обозначить группу при первоначальном знакомстве с материалом ещё до того, как они осуществят группировку. Название группы предшествовало развёрнутой классификации, опережало её.

Речь детей старшего дошкольного возраста более развита, дети владели большим запасом слов, в том числе и обобщающих, умели использовать их, могли составлять не только простые, но и сложные предложения. Дети выделяли существенные признаки в предметах, соотносили видовые и родовые понятия, выражая это соответствующими словами. В 6-7 лет главным для детей было не перечисление элементов группы, а её обозначение. Дети осуществляли классификацию с опережающим словесным обобщением, то есть группировали картинки в уме. Дети этого возраста способны мыслить не только на базе восприятия предметов или их изображения, но и без наличия их, т. е. на уровне обобщённых образов, которые обозначены словами.

Таким образом, анализ данных констатирующего эксперимента показал,

что с возрастом и общим умственным развитием способность классифицировать приобретает более качественный характер. Вначале ребенок осуществляет классификацию как практическое действие. Затем, на этапе речевого действия, он в состоянии уже рассказать о том, какие картинки можно отнести к одной группе, какие к другой и т. д. И только после этого ребенок переходит к осуществлению классификации в уме, хотя и здесь он имеет дело с наглядно представленным материалом.

Анализ данных повторного исследования.

Повторное обследование этих же детей через год проводилось с целью проследить динамику развития мыслительной операции классификации, а также выяснить, в каком отношении находятся стадии классификации с этапами формирования действий. Условия проведения эксперимента были аналогичны предыдущему. В ходе исследования были получены следующие результаты.

Дети 4-5 лет.

Данные исследования говорят о том, что дети в этом возрасте значительно быстрее и легче классифицируют картинки, чем малыши. Это объясняется тем, что в 4-5 лет начинается развитие наглядно-образного мышления. В младшем дошкольном возрасте дети были недостаточно знакомы с родовыми понятиями (обобщающими словами) и не умели ими пользоваться. Об этом говорит и тот факт, что в 3-4 года по обобщающему слову было классифицировано лишь 12% от общего количества картинок, а 25% материала вообще не могли отнести ни к одной группе. На вопрос экспериментатора они отвечали отказом: “Не знаю”, молчанием, повторением за экспериментатором названного родового понятия или относили его к несоответствующей группе.

Как показали анализ и сравнение результатов, в возрасте 4-5 лет уровень правильной классификации значительно увеличился. Так, по обобщающему слову с указанием существенного признака он составил 20%, по обобщающему слову вырос до 21%, по существенному признаку - с 19,5% до 25%, и ни одна из картинок не вызвала затруднений при классификации. Достигнув среднего дошкольного возраста, дети успешнее преодолевают возникшие перед ними трудности, связанные с самостоятельным нахождением общих признаков в изображенных на картинках предметах, меньше допускают ошибок, раскладывая картинки по группам. Овладение детьми среднего дошкольного возраста классификации сопровождалось значительным ростом самостоятельности в осуществлении действий.

В 3-4 года дети осуществляли классификацию как практическое действие, включающее в себя первые три стадии классификации. Их можно объединить под названием констатирующее обобщение. Достигнув среднего дошкольного возраста, дети осуществляли классификацию в форме внешней речи. На этом этапе классификация также включала первые три стадии, так как по своей структуре речевая классификация еще тождественна практическому действию, т. е. и на этом уровне имеет место постепенное, поэтапное создание группы.

Дети 5-6 лет.

Достигнув старшего дошкольного возраста, дети самостоятельно умели намечать классификационные группы, мысленно распределять по ним

картинки, т.е. осуществлять классификацию с опережающим словесным обобщением. Дети называли группы картинок после вопросов экспериментатора, иногда объединяли картинки в группы по каким-либо внешним признакам, на основе различных практических или игровых ситуаций. Однако эти ошибки вызывались не столько тем, что детям трудно выделить существенные общие признаки в предметах, сколько большей легкостью ситуативных обобщений. Чаще всего такого рода ошибки возникали в результате “поспешных” обобщений, когда ребенок еще недостаточно ознакомился со всеми предъявленными ему картинками. Недостаточным анализом всего материала объяснялась и другая ошибка – нарушение порядка классификации. Такое поведение детей может не казаться ошибочным, учитывая, что в дальнейшем они правильно разложили оставшиеся картинки по уже созданным группам. Однако нарушение порядка классификации затрудняло процесс называния, обозначения группы как целого.

Не случайно, что нарушение порядка классификации наблюдалось чаще у старших дошкольников, так как это явление есть своеобразный, хотя и вовсе необязательный признак роста: у большинства младших детей классификация с самого начала осуществлялась как медленное развернутое действие, требующее ориентировки к каждой картинке по очереди. У старших дошкольников ориентировка происходила иногда по отношению к двум или нескольким картинкам одновременно. В этом возрасте дети были в состоянии обозначить группу до того, как они осуществили группировку. Это объясняется развитием в этом возрасте понятийного или логического мышления.

Ни одна из классификационных групп предметов не вызвала у детей сложностей. При объединении картинок дети опирались на существенный признак, объясняя обобщающее слово. Процент классификации по обобщающему слову с указанием существенного признака вырос с 15% до 30,5%, по обобщающему слову он составил 43,5%, по существенному признаку – 27%, в то время как в средней группе он не превышал соответственно 12,5% и 16,5%.

Дети 6-7 лет осуществляли классификацию по всем группам по обобщающему слову с указанием существенного признака, т.е. давая словесное определение названию группы. Дети до осуществления развёрнутой классификации на основании быстрой ориентировки создавали целостный образ группы, для обозначения которого употребляли родовое название. Дети рассуждали словесно, не опираясь при рассуждении на действия с картинками, группировали картинки в уме.

Повторное исследование детей также показало, что развитие мыслительных операций классификации имеет ряд особенностей.

- 18.С возрастом и общим умственным развитием возрастает и уровень правильной классификации.
- 19.Чем ближе предметы к личному опыту дошкольника, тем более точное обобщение он делает.
- 20.Для детей 3-4 лет характерна классификация в форме практического действия, для детей 4-5 лет – преимущественно в форме речевого действия,

для детей 5-7 лет – преимущественно в форме умственного действия.

Таким образом, мыслительная операция классификации является продуктом достаточно сложного пути развития – от простого синтеза элементов к констатирующему словесному обобщению и на этой основе – к классификации с опережающим словесным обобщением, что означает переход от практического и речевого действия к классификации в умственной форме. Высокая степень овладения классификацией в этой форме обеспечивает ребенку возможность самостоятельно выделить основания классификации и осуществить группировку материала в уме.

*Шоломицкая Н.Д.,
Борисова Н.В.*

Дидактические игры как средство умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста

Дошкольное детство - уникальный возрастной период, обладающий своеобразной логикой и спецификой развития; это особый мир со своими границами, ценностями, языком, образом мышления, чувствами, действиями. Понять детство, значит, найти важнейшие механизмы и факторы развития ребенка.

Мы постигаем мир дошкольного детства, открываем его влияние на развитие ребенка, прежде всего, через детские игры. Игровая деятельность – естественный спутник жизни ребенка.

Дидактическая игра, являясь одним из видов игровой деятельности, позволяет шире приобщить детей к текущей жизни в доступных им формах интеллектуальной и активной практической деятельности, нравственных и эстетических переживаний.

Исследователи и педагоги, воспитавшие не одно поколение дошкольных работников, оставили нам в наследство добротные, не потерявшие своей актуальности материалы по дидактической игре.

Методологической основой изучения проблемы использования дидактической игры в воспитательно-образовательном процессе ДООУ является ряд значимых исследований в области психолого-педагогической науки. Главная направленность, которых разработка различных вопросов теории и практики использования дидактических игр в умственном воспитании и развитии дошкольников (В.Н.Аванесовой, А.К.Бондаренко, Л.А. Венгер, С.Л.Новоселовой); о месте их в педагогическом процессе (З.М.Богуславской, Д.В.Менджеричкой и др.); о систематизации знаний о природе, окружающих предметах и общественной жизни, влиянии на развитие сенсорных, умственных способностей детей (В.А.Дрязгуновой, Н.К.Крупской, А.С.Макаренко,

Е.И.Тихеевой, Е.И.Удальцовой, А.П.Усовой).

Анализ литературы показал, что, несмотря на смену эпох, времен и людей, исследователи (А.К.Бондаренко, А.И.Сорокина, Е.И.Удальцова и др.) единодушно выделяют игру как главное содержание жизни ребенка дошкольного возраста, его основную деятельность, а дидактическим играм придают большое значение в развитии у детей умственной активности.

На современном этапе педагоги-практики широко используют дидактические игры в своей деятельности, поэтому в журналах “Дошкольное воспитание”, “Обруч”, “Игра и дети”, “Дошкольная педагогика” эта проблема также находит отражение. Следует отметить, что исследователи данной проблемы (З.М.Богуславская, О.Дыбина, Е.О.Смирнова, И.Сумина, Р.Шевцова и др.) обращаются к проблеме использования дидактических игр как средства умственного воспитания и развития детей.

Актуальность данной проблемы на современном этапе определила выбор темы дипломного исследования: “Дидактические игры как средство умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста”.

Объектом исследования является умственное воспитание дошкольников.

Предмет исследования – возможность дидактической игры как средства умственного воспитания старших дошкольников.

Цель исследования – изучение форм организации и руководство дидактическими играми в старшей возрастной группе как средства умственного воспитания детей.

Гипотеза исследования: дидактическая игра будет выступать средством умственного воспитания в том случае, если:

- используется в процессе обучения и воспитания, как для создания новых знаний, так и их закрепления;
- ее содержание опирается на опыт ребенка и задает умственную задачу, повышающую умственную активность через практическую игровую направленность.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили выбор **задач:**

1. На основе анализа психолого-педагогической методической литературы рассмотреть современные подходы к сущности, классификации и специфике использования дидактической игры как средства умственного воспитания дошкольников.
2. Изучить возможности дидактической игры как средства умственного воспитания старших дошкольников МДОУ №13 г. Апатиты.
3. Провести количественный и качественный анализ полученных данных.
4. Разработать и провести формирующий эксперимент с целью более широкого применения дидактических игр в умственном воспитании старших дошкольников.

Исследование осуществлялось в два этапа:

I этап – теоретический, где на основе анализа психолого-педагогической методической литературы рассмотрим основные подходы классиков и современных педагогов к роли дидактических игр как средства умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

На данном этапе участвовали методы:

- анализа и синтеза;
- сходства и различия;
- логический метод.

II этап посвящен проведению констатирующего эксперимента, где предметно изучена роль дидактических игр как средства умственного воспитания детей старшей возрастной группы МДОУ №13 г. Апатиты.

На данном этапе проведен количественный и качественный анализ полученных данных, разработан и проведен формирующий эксперимент с целью более широкого применения дидактических игр в умственном воспитании старших дошкольников.

Это потребовало адекватных методов:

- беседа индивидуальная, развернутая;
- наблюдение непосредственное, узкоспециальное;
- изучение документации (план воспитательно-образовательной работы воспитателей группы).

Теоретическая значимость работы заключается в том, что комплексно рассмотрены подходы к проблеме дидактических игр в умственном воспитании дошкольников. А также описана методика проведения дидактических игр в старшем дошкольном возрасте с целью умственного воспитания и развития детей.

Практическая значимость работы: разработанный формирующий эксперимент, включает систему дидактических игр, конспекты, которые могут быть использованы педагогами-практиками в работе со старшими дошкольниками с целью их умственного воспитания.

Апробация исследования: материалы дипломной работы были представлены на педагогическом совете в МДОУ №13 “Игра в жизни детей” в декабре 2005 года.

База исследования: МДОУ № 13 г. Апатиты.

В исследовании участвовало 12 детей старшей возрастной группы.

В структурном отношении дипломная работа состоит из введения, 2 глав, 8 параграфов, заключения, списка литературы (53 источника) и приложения.

Во введении раскрывается актуальность проблемы изучения дидактической игры как средства умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Определены объект, предмет исследования, его гипотеза, цель, задачи. Представлены этапы работы.

В первой главе представлены теоретические подходы к проблеме использования дидактических игр в умственном воспитании дошкольников, понятие, сущность и виды дидактических игр; специфика и структура дидактической игры как средства умственного воспитания дошкольников, а также показаны этапы, организация дидактических игр и позиция взрослого в процессе их проведения.

С развитием дидактики, дошкольной педагогики совершенствовались теория и практика использования дидактических игр в умственном воспитании

и развитии дошкольников.

Анализ литературных источников показал, что в вопросах детской игры накоплен обширный исследовательский опыт. Разработкой различных вопросов теории и практики использования дидактических игр в умственном воспитании и развитии дошкольников занимались педагоги, психологи. Наиболее известны работы следующих авторов: В.Н.Аванесовой, З.М.Богуславской, А.К.Бондаренко, Л.А. Венгер, В.А.Дрязгуновой, Н.К.Крупской, Д.В.Менджеричкой, С.Л.Новоселовой, А.И.Сорокиной, Е.И. Тихеевой, Е.И.Удальцовой, А.П.Усовой и др.

Хочется отметить, что в психолого-педагогической науке существуют определенные подходы к пониманию сущности дидактической игры. Такие авторы как З.М.Богуславская и Л.Клиндова, Е.В.Карпова, А.Н.Леонтьев, Е.И.Тихеева, Б.И.Хачапуридзе и К.Г.Мачабели рассматривали ее с различных позиций, но, несмотря на некоторые различия, все подходы объединяются общими моментами: дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях воспитания и обучения детей.

Дидактическая игра представляет собой совместную деятельность детей с взрослым. Именно взрослый вносит в жизнь детей эти игры, знакомит с их содержанием. Он вызывает у детей интерес к игре, побуждает их к активным действиям, без которых игра невозможна, является образцом выполнения игровых действий, руководителем игры – организует игровое пространство, знакомит с игровым материалом, следит за выполнением правил.

Ценность дидактических игр в воспитании детей всецело зависит от педагога, от того, как он сумеет подобрать эти игры, усложнить дидактическую задачу, правильно направить правила игры для достижения программных задач, т.е. от умелого руководства дидактической игрой. И именно от того, как умело воспитатель руководит игрой, зависит “заиграет” ребенок или нет.

Таким образом, мы рассмотрели дидактическую игру как универсальное средство умственного воспитания детей. Развивающий эффект дидактических игр, имеющих стабильную форму и структуру, определяется содержанием, характером дидактических материалов. Игровые действия и взаимодействия детей определяются правилами игры, а в единстве игровой и дидактической задач заключается сущность и своеобразие дидактической игры. Заданная структура дидактической игры позволяет насыщать ее новым содержанием, отражающим современную жизнь, создавать новые варианты игр.

Во второй главе нами была рассмотрена методика проведения дидактических игр со старшими дошкольниками и описано экспериментальное изучение использования дидактических игр как средства умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста; представлены данные количественного и качественного анализа результатов исследования, сделаны выводы.

За основу изучения были взяты данные “Программы воспитания и обучения в детском саду”/Под ред. М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой. Это послужило основой для проведения **констатирующего экспериментального исследования**.

На данной стадии исследования были использованы следующие методы:

- изучение документации (план воспитательно-образовательной работы педагогов старшей группы детского сада),
- беседа с воспитателем индивидуальная,
- наблюдение непосредственное, узкоспециальное за проведением дидактических игр.

Эксперимент осуществлялся в ряде этапов:

I этап - анализ планирования дидактических игр в старшей группе детского сада, беседа с воспитателем;

II этап - наблюдение за ходом дидактических игр, которые проводились с целью упражнения, систематизации и закрепления знаний детей.

I этап исследования включал изучение документации, т.е. плана воспитательно-образовательной работы воспитателей старшей группы МДОУ №13. Цель этапа – проанализировать использование дидактических игр как средства умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, анализ плана показал, что в течение месяца педагогами планируется от 16 до 18 дидактических игр, как новых, так и хорошо знакомых детям. При планировании дидактических игр педагоги пользуются различными сборниками. Проведя беседу, хочется отметить, что педагог правильно понимает всю важность игры, отводит ей большое место в жизни детей, учитывая их индивидуальные особенности при организации игры.

II этап исследования – это наблюдения за ходом дидактических игр, которые проводились с целью упражнения, систематизации и закрепления знаний детей в области ознакомления с окружающим, труда взрослых, формирования элементарных математических представлений, сформулированных в “Программе воспитания и обучения в детском саду”/ Под ред. М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой.

На этапе констатирующего эксперимента выяснили, что некоторые дети имеют слабое представление о людях разных профессий; не умеют классифицировать предметы по заданному общему слову (мебель, цветы, обувь, одежда, фрукты, овощи, деревья, ягоды, грибы, насекомые, игрушки, птицы), а у 50% детей недостаточно сформированы навыки счета. Для решения этих задач был разработан формирующий эксперимент, который предполагал осуществление отбора и анализа занятий, игр для совместной деятельности с детьми.

Проанализировав планирование дидактических игр в старшей возрастной группе детского сада; проведя беседу с воспитателем и наблюдение за проведением разного вида дидактических игр мы приступили к формирующей стадии эксперимента.

На **формирующей** стадии эксперимента был отобран и проведен ряд последовательных, логично выстроенных мероприятий (дидактические игры, занятия, работа с родителями), направленных на усиление знаний детей старшей возрастной группы в области ознакомления с окружающим, труда взрослых, формирования элементарных математических представлений.

Первый этап формирующего эксперимента был направлен на развитие

умения сравнивать и обобщать, закрепления у старших дошкольников знаний о классификации предметов.

Второй этап – расширить и закрепить представления детей о профессиях людей.

Далее была проведена целенаправленная работа по формированию навыков счета у детей.

Таким образом, комплексно проведенная работа на этапе формирования и преобразования обусловила необходимость проведения контрольного эксперимента.

На стадии **контрольного эксперимента** участвовали те же методы, что и на констатирующей стадии эксперимента с целью определения эффективности мероприятий, использованных на формирующей стадии эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента служат основанием сделать вывод, что организация и проведение дидактических игр с учетом предложенного содержания формирующего эксперимента способствовало повышению у детей умственной активности; интереса к этим играм, кроме того, мотивировало детей к самостоятельному использованию дидактических игр разного вида в свободной от занятий деятельности.

Следовательно, можно сделать вывод об эффективности предлагаемого комплекса мероприятий по систематизации знаний в области ознакомления с окружающим, труда взрослых, формирования элементарных математических представлений и возможности его рекомендации к применению в воспитательной практике дошкольных учреждений.

В заключении, обобщая полученные данные, мы сделали вывод по нашей дипломной работе. Результаты нашего исследования подтверждают необходимость систематического проведения в детских садах дидактических игр с целью умственного воспитания дошкольников, а осуществлять их должны методически грамотные и творческие педагоги.

Целью настоящей дипломной работы являлось изучение форм организации и руководства дидактическими играми в старшей возрастной группе как средства умственного воспитания детей. Данная цель была достигнута посредством решения поставленных задач, что позволило подтвердить выдвинутую рабочую гипотезу исследования: дидактическая игра будет выступать средством умственного воспитания в том случае, если:

- используется в процессе обучения и воспитания, как для создания новых знаний, так и их закрепления;
- ее содержание опирается на опыт ребенка и задает умственную задачу, повышающую умственную активность через практическую игровую направленность.

Таким образом, в настоящее время перед дошкольными специалистами стоит задача дальнейшего изучения игры как наиболее доступного для детей вида деятельности. Можно предположить или утверждать, что теория и практика использования дидактических игр будут и далее совершенствоваться, будут появляться новые приемы и методы руководства дидактической игрой, позволяющие добиться более значительного прогресса в умственном развитии

детей.

ГЛАВА II. Актуальные вопросы психологии подросткового и юношеского возраста

*Зубрицкая Е.М.,
Попова А.А.*

Гендерные особенности представлений старшеклассников о брачных отношениях

Изучение представлений старшеклассников о брачных отношениях с точки зрения их психологического пола является актуальной проблемой современной психологии.

Итоги многочисленных исследований психофизиологических, психологических и социальных различий мужчин и женщин убеждают, что традиционное их сравнение, то есть по генетическому (биологическому) полу, хотя и дает определенные результаты, однако не отвечает в полной мере имеющейся реальности, которая заключается в наличии у людей психологического пола, отражающего выполняемую субъектом роль с позиции маскулинности, фемининности, андрогинности.

Изучением представлений молодых людей о браке и будущем супруге, о

распределении между мужем и женой семейных обязанностей и о других аспектах, связанных с семейными отношениями занимались многие психологи, сексологи, социологи. В исследованиях Г.Айзенка, С.В.Ковалева, Б.Р.Псавко, П.Я.Старожицкого, Л.Н.Тимошенко, Ш.Берн представления старшеклассников о различных сторонах брачных отношений анализировались с учетом биологического пола испытуемых.

Однако в литературе практически не представлены данные о том, оказывает ли влияние психологический пол людей на их представление о браке, в том числе отсутствуют исследования старшеклассников по данному вопросу, хотя именно старший школьный возраст – это возраст, когда многие юноши и девушки начинают задумываться о своей будущей семейной жизни.

Целью нашего исследования являлось изучение и сравнение особенностей представлений старшеклассников о брачных отношениях, связанных с их принадлежностью к определенному психологическому полу.

В ходе исследования ставились и последовательно решались следующие **задачи**:

- определить психологическую сущность понятий “семья” и “брак”;
- изучить особенности ролевой структуры семьи;
- определить место счастливой семейной жизни в иерархии ценностных ориентаций старшеклассников;
- рассмотреть особенности представлений старшеклассников о будущем супруге.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что представления юношей и девушек о критериях выбора спутника жизни, о структуре и распределении семейных ролей имеют различия, связанные с принадлежностью к определенному психологическому полу.

Объектом исследования являлось сознание и самосознание старшеклассников, **предметом** – гендерные особенности представлений старшеклассников о брачных отношениях.

Исследование проводилось на базе гимназии № 3 города Мурманска. В качестве испытуемых были выбраны учащиеся 11-х классов в возрасте 15 – 16 лет. Количество испытуемых составило 62 человека – 31 юноша и 31 девушка.

Для проведения исследования использовались следующие **методики**:

1. Методика “Маскулинность – фемининность” С.Бем, которая использовалась для диагностики психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности старшеклассника.

2. Методика “Ценностные ориентации” М.Рокича. Использовалась с целью установить, насколько совпадают мнения старшеклассников относительно ценностных ориентаций, в том числе и ценности счастливой семейной жизни, в зависимости от их психологического пола.

3. Анкета, которая была разработана нами с целью изучить представления старшеклассников разного психологического пола о некоторых аспектах брачных отношений, в частности выделить критерии, на основании которых, по мнению старшеклассников, делается выбор спутника жизни лицами разного психологического пола.

4. Методика “Функционально-ролевая согласованность”, цель которой - выявление представлений старшеклассников о структуре семейных ролей и их распределения между мужем и женой с учетом психологического пола.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. По результатам методики С.Бем было получено, что из 100 % испытуемых 63 % - андрогинные старшеклассники, 23 % - маскулинные и 15 % - фемининные. Следует отметить, что группа андрогинных старшеклассников составляет большую часть всего количества испытуемых.

2. При сравнении результатов ранжирования терминальных ценностных ориентаций фемининной, маскулинной и андрогинной групп с помощью коэффициента корреляции Спирмена было выявлено, что, между результатами ранжирования фемининной и маскулинной групп не наблюдается никакой связи, фемининные старшеклассники ценность счастливой семейной жизни ставят на шестое место, а маскулинные – на тринадцатое место. Андрогинность оказывается наиболее лабильным проявлением психологического пола, имея сходство в результатах ранжирования как с маскулинной, так и фемининной группами старшеклассников. При этом андрогинные старшеклассники ставят указанную ценность на четвертое место. Таким образом, можно сделать вывод о том, что на появление различий в результатах в большей степени оказывают влияние крайние проявления психологического пола – маскулинность и фемининность.

3. Анализ результатов анкетирования показал, что среди критериев выбора спутника жизни, характерных, по мнению старшеклассников, для типичных женщин и мужчин, все три группы – андрогинные, маскулинные, фемининные старшеклассники – указывают: внешность, интеллект и характер, причем внешность выходит на первое место. То есть старшеклассники считают, что большинство людей при выборе спутника жизни ориентируются на внешность.

Интересным является тот факт, что андрогинные и фемининные старшеклассники не указали среди критериев выбора спутника жизни, характерных для большинства мужчин, “материальную обеспеченность партнера”, но отнесли ее к критериям выбора спутника жизни, характерным для большинства женщин. То есть, они считают, что только у женщин существенным фактором в выборе супруга является то, насколько будущий муж может материально обеспечить семью. Такое мнение испытуемых может быть объяснено стереотипными социальными представлениями о мужчине как “добытчике” материальных средств. Для такого мужчины не важно финансовое положение выбираемой спутницы жизни, так как он может самостоятельно обеспечить свою семью. Поэтому многие женщины, по мнению испытуемых, оценивают мужчин именно с финансовой точки зрения.

В целом, изучив, выделенные старшеклассниками критерии, можно сделать вывод о том, что у них имеется достаточно разностороннее представление о выборе спутника жизни мужчинами и женщинами. Акцент делается не только на внешних особенностях, таких как “физическая привлекательность”, “культура общения”, но учитываются и личные качества,

“внутренняя красота”. Однако, сравнивая списки выделенных критериев выбора спутника жизни, характерных для большинства женщин и большинства мужчин, с точки зрения андрогинных, маскулинных и фемининных групп испытуемых, видим, что наименьшее количество совпадений наблюдается между критериями, выделенными маскулинными и фемининными старшеклассниками. При этом их списки значительно меньше, чем списки андрогинных старшеклассников, которые включили в себя максимальное количество выделенных критериев. Следовательно, андрогинные старшеклассники более четко, дифференцированно представляют будущего спутника жизни.

4. Результаты ранжирования семейных ролей тоже имеют различия. Юноши и девушки разного психологического пола по-разному представляют структуру семейных ролей на нормативном уровне (то есть распределение семейных ролей, с точки зрения нормы, принятой в обществе), желаемом уровне (то есть с точки зрения того, как хотелось бы выполнять роли в семье) и квазиреальном уровне (то есть с точки зрения того, как, скорее всего, сложится ролевая структура в собственной семье).

Только у андрогинных старшеклассников представления о структуре семейных ролей близки по нормативному, идеальному и реальному уровням. Это свидетельствует о том, что представление андрогинных юношей и девушек о структуре семейных ролей с точки зрения нормы принятой в обществе совпадает с их представлением об идеальной структуре. Такая структура, по их мнению, и сложится в собственной семье. У представителей фемининной и маскулинной групп отмечается расхождение между нормативным и двумя другими уровнями. Представители маскулинной группы считают, что в их собственной будущей семье семейная структура сложится иначе, чем им хотелось бы в идеале, а также будет отличной от принятой в обществе нормы. Представители фемининной группы выражают несколько наивную позицию, считая, что в их собственной будущей семье сложится такая структура семейных ролей, которая будет максимально приближена к их идеалу, то есть, что они смогут достичь желаемого “семейного счастья”.

5. Анализируя результаты распределения семейных ролей с точки зрения того, кто какую роль должен выполнять, стоит отметить большой объем разрозненных данных, среди которых трудно выявить определенную тенденцию. Только относительно роли “ответственный за материальное обеспечение” наблюдается доминирование стереотипной точки зрения – муж рассматривается в первую очередь как “добытчик” материальных средств, а на женщину возлагается ответственность за дом, семью, детей. По остальным ролям наблюдаются различия по группам.

Таким образом, в ходе работы мы теоретически обосновали необходимость изучения сходства и различий представлений юношей и девушек о брачных отношениях с учетом их психологического пола и в результате проведенного исследования смогли сделать вывод о том, что представления старших школьников о брачных отношениях имеют гендерные различия. Таким образом, выдвинутая нами в начале исследования гипотеза

подтвердилась.

Действительно, маскулинные, фемининные, андрогинные юноши и девушки по-разному определяют критерии выбора спутника жизни, структуру и распределение семейных ролей, что показывает необходимость их учета при суждении о тех или иных различиях между мужчинами и женщинами. При этом на различия в результатах оказывают большее влияние крайние проявления психологического пола – маскулинность и фемининность. Андрогинность как психологическая характеристика, сочетающая в себе лучшие мужские и женские качества, является фактором, сближающим представления о брачных отношениях у старшеклассников разного биологического пола.

Результаты исследования могут быть использованы для психологического обоснования просветительской работы со старшеклассниками по подготовке их к семейной жизни. На основе полученных результатов была выстроена и апробирована программа работы школьного психолога со старшеклассниками в области семейной психологии, целью которой являлось освещение психологической стороны брачно-семейных отношений и отработка навыков взаимодействия с партнером. Данная программа является частью возможного курса по психологии семейной жизни. Конечно, проведенное исследование не может всесторонне охватить заявленную проблему. Несмотря на то, что в данной работе были глубоко проанализированы некоторые важные аспекты брачных отношений, еще остаются перспективы дальнейшей работы в данном направлении.

Исследование взаимосвязи увлечённости компьютерными играми и особенностей эмоционально-личностной сферы подростков

Различные аспекты проблемы влияния информатизации на личность разрабатываются психологами сравнительно давно. В частности О.К.Тихомировым и его учениками О.Н.Арестовой, Л.Н.Бабаниным, Ю.Д.Бабаевой, А.Е.Войскунским (с 1997 года) и многими другими велись и ведутся исследования структурных и функциональных изменений в психической деятельности человека при взаимодействии с компьютером. Эти изменения затрагивают познавательную, коммуникативную и личностную сферы, трансформируют операциональное звено деятельности, пространственно-временные характеристики взаимодействия субъект-субъект и субъект-информационная система, процессы целеполагания, потребностно-мотивационную регуляцию деятельности.

Вместе с тем, несмотря на имеющиеся фундаментальные разработки проблемы компьютеризации, проблем виртуальной реальности, в настоящее время практически нет работ по изучению эмоциональной сферы компьютерных игроков, а также имеется достаточно мало психологических работ, посвященных психологическим последствиям компьютеризации, происходящим в глобальном, личностном плане, что говорит о научной новизне проблемы. Но всё же обнаружены и экспериментально подтверждены как некоторые конкретные негативные, так и позитивные изменения у людей, увлекающихся компьютерными играми, причем независимо от того, страдают они зависимостью или нет.

Новое увлечение оценивается двояко: с одной стороны, оно сопряжено с восхищением общества по поводу возможностей компьютера, с другой стороны, в средствах массовой информации появляется большое количество сообщений, предупреждающих об опасном влиянии компьютера в целом и компьютерных игр в частности на психику подростков. Этот возрастной период является своеобразным переломным моментом в развитии всех сторон личности человека, и увлечение компьютерными играми может способствовать как дальнейшему прогрессу в становлении личности, так и формированию пассивной зависимости от компьютера, тормозящей ее развитие.

Компьютерные игры занимают у подростков всё больше свободного времени, становятся главной деятельностью, поэтому представляется необходимым и интересным рассмотреть исследования, касающиеся личностных изменений, происходящих под влиянием компьютерной игровой деятельности, а также установить те психологические возможности, которыми обладают компьютерные игры как увлечение, и определить эмоциональные состояния компьютерных игроков, которые как в виртуальной реальности, так и

в обычной жизни имеют место быть.

Цель исследования: эмпирическое изучение эмоционально-личностной сферы подростков, увлечённых компьютерными играми.

В данном исследовании необходимо решить следующие **задачи**:

1. Разделение выборки испытуемых на несколько групп в зависимости от степени увлечённости компьютерными играми:
 - a. Подростки 14 – 15 лет, посвящающие компьютерным играм всё свободное время;
 - b. Подростки 14 – 15 лет, играющие в компьютерные игры часто;
 - c. Подростки 14 – 15 лет, играющие в компьютерные игры иногда;
 - d. Подростки 14 – 15 лет, играющие в компьютерные игры редко.
2. Выявление ведущих эмоций и эмоциональных состояний подростков, увлечённых компьютерными играми.
3. Исследование особенностей эмоционально-личностной сферы подростков, в разной степени увлечённых компьютерными играми.
4. Сопоставить особенности эмоционально-личностной сферы групп подростков между собой.
5. Дать интерпретацию результатов исследования, соотнести их с выдвинутой гипотезой.

Предмет исследования: взаимосвязь особенностей эмоционально-личностной сферы с увлечённостью компьютерными играми.

Объект исследования: эмоционально-личностная сфера компьютерных игроков (“геймеров”).

Выборка: в качестве испытуемых выступили 48 подростков (14-15 лет): 34 мальчика (70,8%), 14 девочек (29,2%).

База исследования: учащиеся гимназии №1 г. Североморск, посетители интернет-клубов г. Мурманск.

Гипотезы:

1. Ведущей эмоцией, вызываемой компьютерными играми у подростков, является интерес.
2. Существует взаимосвязь между увлечённостью компьютерными играми и личностными особенностями.

Исследование проводилось с использованием следующих **методик**:

1. Анкета на выявление степени и характера увлечённости компьютерными играми.
2. Опросник FPI

Описание анкеты на определение степени и характера увлечённости испытуемого компьютерными играми.

Анкета составлена автором. Оснащение: опросники с инструкцией в количестве, соответствующем числу одновременно исследуемых лиц.

Анкета выявляет следующие аспекты:

— Степень увлеченности компьютерными играми.

- Влияние героев компьютерных игр на поведение игрока.
- Влияние компьютерных игр на развитие игрока.
- Каким играм испытуемые отдают предпочтение.
- Какие чувства вызывают у игроков компьютерные игры.
- Место игры.

На основании этого опросника были выделены группы подростков, увлекающихся компьютерными играми:

- a. Подростки 14 – 15 лет, посвящающие компьютерным играм всё свободное время;
- b. Подростки 14 – 15 лет, играющие в компьютерные игры часто (не менее 1 – 2 часов в день);
- c. Подростки 14 – 15 лет, играющие в компьютерные игры иногда (несколько раз в неделю);
- d. Подростки 14 – 15 лет, играющие в компьютерные игры редко.

На первом этапе исследования испытуемым предлагался опросник на определение их степени увлеченности компьютерными играми. Общая выборка подростков была разделена на несколько указанных выше групп с разной степенью увлеченности компьютерными играми. Далее испытуемым была предложена методика FPI на выявление особенностей эмоционально-личностной сферы.

Выборка испытуемых составляет 48 человек, из них 34 мальчика и 14 девочек в возрасте 14 – 15 лет. Выборки была разделена на 4 группы по принципу степени увлечённости компьютерными играми. В первую группу вошли подростки, играющие в компьютерные игры всё свободное время – 9 человек (8 мальчиков и 1 девочка), 18,72% от общего числа испытуемых. Вторую группу составляют подростки, играющие часто – 10 человек (9 мальчиков и 1 девочка), 20,8% от числа всей выборки. Третья группа – подростки, играющие иногда – 16 человек (12 мальчиков и 4 девочки), 33,28%. В четвёртую группу вошли редко играющие подростки – 13 человек (5 мальчиков и 8 девочек), 27,04%.

Испытуемые-подростки, увлекающиеся компьютерными играми, отмечают, что компьютерные игры вызывают у них следующие чувства и переживания. 27 “геймеров” - 56,2% от общего числа игроков - выбрали в качестве ведущей эмоции интерес. На втором месте по значимости находится чувство азарта, его выбрали 15 человек (31,2%). 11 подростков (22,9%) отметили, что компьютерные игры вызывают радостное возбуждение, подъём, увлечённость. 10 человек (20,8%) выделили как ведущее эмоциональное состояние, вызываемое компьютерной игрой, боевое возбуждение, чувство риска. Чувство необычного, таинственного, неизведанного выбрали 4 человека (8,3%), а сопереживание героям игр – всего 2 подростка (4,2%). 6 игроков (12,5%) назвали в качестве эмоций и чувств другие состояния, которые способны вызвать у них компьютерные игры, среди них эмоциональная разрядка (“избавление от негативных эмоций”), неопределённое чувство (“охота

прикольноутся”), а также отсутствие каких-либо эмоций (“никакие”), 1 человек назвал познавательный интерес (“желание разобраться, понять, особенно с точки зрения программирования”).

Процент игроков, выбирающих в качестве ведущей эмоции интерес, постепенно возрастает от четвёртой группы (играющие редко) к первой (играющие всё свободное время): четвёртая группа – 46,2%, третья группа выборки – 56,3%, вторая – 60%, первая – 66,6%. Также возрастает значимость таких эмоциональных состояний, как чувство риска и чувство необычного (особенно чувство риска): в четвёртой группе – 7,7% и 7,7% соответственно, во второй – 30% и 10%, в первой – 55,5% и 11,1%. Таким образом, видно, что чем больше подросток поглощён игрой, тем более явно на первый план выступают эмоции интереса, боевого возбуждения, чувство риска и чувство необычного, таинственного, неизведанного.

В то же время 56,2% всех испытуемых отметили, что в компьютерной игре можно достичь более высоких результатов, чем в реальной жизни, причём более склонны так считать “геймеры” второй (100%) и первой (66,6%) групп. Чувство азарта, а также подъём, увлечённость и сопереживание героям игр наиболее выражены у второй группы испытуемых (часто играющие) – у 60%, 50% и 10% соответственно – что говорит о разнообразии эмоций и чувств, которые вызывают компьютерные игры у этих подростков. Возможно, именно в этом кроется причина их увлечённости этим занятием. Причём у игроков первой группы отмечается оскудение эмоциональных переживаний, видимо, потому, что эта деятельность стала для них ведущей, и они уже не могут переживать более разнообразный спектр эмоций из-за эмоционального пресыщения и “притупления” чувств.

Если рассматривать влияние игр на поведение подростков по группам, то можно отметить более выраженную склонность отрицать это влияние в крайних по увлечённости группах: в группе редко играющих – 100% испытуемых и в первой группе (играющих всё свободное время) – 88,8%. Возможно, это объясняется тем, что подростки, имеющие дело с компьютерными играми весьма поверхностно, не “вживаются” в образ героя и у них не происходит переноса качеств и характеристик виртуального персонажа на себя, смешения своего и виртуального Я. Игроки же, посвящающие этому занятию очень много времени, могут просто не осознавать присутствующего влияния на их поведение, так как у них смешиваются образы героя и свой, отделить их становится очень трудно, иногда невозможно. Ведь по данным различных исследований, а также проведённых нами ранее, у таких увлечённых “геймеров” теряется даже понятие о своём физическом Я, возникают трудности с самоидентификацией, нарушения целостности образа Я. В проведённом нами исследовании, о котором говорилось выше, с помощью проективных методик (“Нарисуй человека” и “Нарисуй себя”) у большинства испытуемых выявились трудности с самовыражением: 2 игрока отобразили только голову, 1 изобразил себя в виде компьютерного “смайла” (только глаза и рот), 1 – в виде животного (ежа), 1 вообще наотрез отказался себя рисовать, аргументируя тем, что себя никак не видит, а 1 после длительных уговоров нарисовал себя как человека с

мускулистым телом, что совершенно не соответствовало реальности. Таким образом, у 6 из 8 испытуемых возникли проблемы с самовыражением. Такая ситуация характерна для людей, у которых возникает своего рода диссонанс между Я виртуальным, сильным и ловким, который бессмертен и может все в виртуальном мире и Я реальным, который является простым смертным человеком. Отсюда появляется нечёткость разграничения представлений о себе. Некоторые люди конструируют виртуальную идентичность, которая является идеалом Я и замещает реальное Я.

Если говорить о влиянии рассматриваемой деятельности на развитие подростков, то результаты практически обратны предыдущим: 31 человек (64,5%) из всей выборки считают, что игры влияют на их развитие. По группам также: в крайних (первой и четвёртой) наблюдается более выраженная склонность считать, что это влияние имеет место быть (77,7% и 69,2% соответственно). Некоторые отмечали, что игры развивают логическое мышление, внимание, стратегические способности. Таким образом, увлечённые игроки склонны преувеличивать положительное значение компьютерных игр и преуменьшать негативное, а подростки из четвёртой группы, скорее всего, из-за недостаточной погруженности в это занятие.

Теперь рассмотрим и проанализируем результаты, полученные в результате исследования подростков, увлечённых компьютерными играми, по FPI.

1. Итак, сравнивая результаты по каждой из групп, можно судить о наличии высокого уровня по шести шкалам из двенадцати у первой группы подростков: по первой шкале (невротичность) – у 55,5% “геймеров”, по второй шкале (спонтанная агрессивность) – у 77,7%, по третьей (депрессивность) – у 77,7%, по седьмой (реактивная агрессивность) и одиннадцатой (эмоциональная лабильность) – все 100%, по двенадцатой – 55,5%. Из этого вытекает, что практически у всех из этой группы игроков высокий уровень психопатизации, создающий предпосылки для импульсивного поведения, характеризующийся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию, а также выраженный невротический синдром астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями. У многих выражены признаки, характерные для психопатологического депрессивного синдрома и проявляющиеся в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде. Высокие оценки по одиннадцатой шкале у всех испытуемых первой группы указывают на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции.

У подростков из второй группы тоже прослеживается высокий процент по этим же шкалам, хотя и меньший, чем в предыдущей. Следовательно, они занимают второе место по количеству игроков, у которых выражены выше описанные особенности эмоционально-личностной сферы. Кроме этого у 30% из этих “геймеров”, большего числа игроков, чем в других группах, высокие оценки по шестой шкале (уравновешенность), которые свидетельствуют о

хорошей защищенности к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующейся на уверенности в себе, оптимистичности и активности.

Говоря о третьей и четвертой группах подростков (наименее увлеченных), можно отметить, что высокие оценки у сравнительно небольшого процента игроков практически по всем шкалам. +Исключения составляют только 53,8% и 69,2% подростков из четвертой группы по первой и четвертой шкалам соответственно, что даже больше, чем проценты во второй группе. Это говорит о наличии невротичности и раздражительности у большего числа игроков по сравнению с другими группами. Также в группе редко играющих самый высокий процент подростков имеет высокий уровень по шкале общительности – 46,1%. Это значит, что у них выражена потребность в общении и присутствует постоянная готовность к удовлетворению этой потребности. Обратная ситуация наблюдается в первой группе – у большинства подростков (55,5%) по шкале общительности низкие оценки. В третьей группе самый высокий процент подростков имеет высокие оценки по шкале открытости – 68,8% и по десятой шкале – 37,5% - и низкие оценки по первым трём шкалам (невротичность, спонтанная агрессивность и депрессивность) – 37,5%, 37,5% и 18,8% соответственно, что говорит о выраженной экстравертированности, о стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности, а также отсутствии невротического синдрома, значительных психосоматическими нарушений, признаков, характерных для психопатологического депрессивного синдрома.

2. Важно отметить, что по шкале маскулинности-феминности высокие оценки, свидетельствующие о протекании психической деятельности преимущественно по мужскому типу, у большинства испытуемых из первой группы – 55,5% - и из второй – 50%. Это связано с тем, что в этих выборках находятся преимущественно мальчики. А вот в третьей и четвертой группах, где девочек больше, этот процент подростков с высоким уровнем меньше – 37,5% и 7,7% соответственно. Из этого можно сделать вывод, что наблюдается тенденция к более яркой выраженности маскулинности с ростом увлеченности компьютерными играми. В качестве причины этого можно предположить, что компьютерная игра способствует формированию такого качества из-за своей специфики. Многие игры содержат насилие, убийство, кровавые сцены, обязывающие виртуального героя к насилию ради выживания, и для большинства играющих служат поводом к неосознаваемому изменению личности, что в конечном итоге приводит и к усилению маскулинности. Эти игры требуют от человека проявления и развития черт и особенностей, характерных больше для мужчины: концентрации внимания, развитию логического мышления, улучшению скорости реакции. Некоторые компьютерные игры провоцируют, по мнению авторов, агрессивное поведение, возвеличивание войн и насилия, а также правого экстремизма. Герой противостоит миру, имея для этого все необходимое: силу, ум, знания, оружие, средства защиты и т. д. Для игроков типично переживание чувства власти, высокая потребность в достижениях,

оскудение эмоциональной сферы, поскольку игрок, если он хочет выиграть, должен постоянно подавлять свои чувства и оставаться хладнокровным. Всё это может влиять на развитие и усиление мужественных черт, а также привлечение внимания и возбуждения интереса к таким играм у мальчиков.

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что наблюдаются такие тенденции: чем больше времени подростки посвящают компьютерным играм, тем более стойко растёт число игроков, у которых проявляется высокий уровень спонтанной агрессивности, реактивной агрессивности, эмоциональной лабильности (эмоциональная неустойчивость), маскулинности и низкий уровень общительности. А также среди подростков, играющих всё свободное время, у большего, чем в других группах, числа человек высокий уровень невротичности и депрессивности и низкий уровень открытости и интроверсии. А у часто играющих больше человек по сравнению с группами иногда или редко играющих находится в высоком уровне по раздражительности и уравновешенности. То есть полученные результаты доказывают, что связь между степенью увлечённости компьютерными играми и особенностями эмоционально-личностной сферы подростков существует.

Выводы:

1. Первая гипотеза, поставленная в исследовании, нашла своё подтверждение: ведущей эмоцией у 56,2% от общего числа, то есть у большинства, подростков, играющих в компьютерные игры, является интерес.
2. Чем больше подросток поглощён игрой, тем более явно на первый план выступают эмоции интереса, боевого возбуждения, чувство риска и чувство необычного, таинственного, неизведанного. Причём у игроков, посвящающих игре всё свободное время, отмечается обеднение эмоциональных переживаний.
3. Если рассматривать компьютерные игры с точки зрения их влияния на поведение подростков по группам увлечённости, то можно отметить более выраженную склонность отрицать это влияние в крайних по увлечённости группах (в группах играющих всё свободное время и редко играющих).
4. 64,5% из всей выборки подростков считают, что компьютерные игры влияют на их развитие: развитие логического мышления, внимания, стратегических способностей. Наиболее увлечённые и наименее увлечённые игроки склонны преувеличивать положительное значение компьютерных игр и преуменьшать негативное.
5. Большинство подростков из общей выборки (66,6%) играют в компьютерные игры дома, но большинство испытуемых, уделяющих всё свободное время компьютерным играм (77,7%), играют в интернет-кафе. Остальные подростки чаще играют дома и у друзей.
6. В результате исследования подростков, увлечённых компьютерными играми, по FPI, выяснилось, что высокий уровень наблюдается у подростков из общей выборки по основным шкалам: спонтанная агрессивность (49,9%), раздражительность (66,6%), реактивная

агрессивность (72,8%). Это свидетельствует о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию, повышенном уровне психопатизации, создающем предпосылки для импульсивного поведения и характеризующем агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. Высокие оценки по дополнительной шкале эмоциональная лабильность (45,8%) указывают на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. У 62,4% оценки высоки и по шкале открытости, что говорит о стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности.

7. По результатам исследования выявлена следующая тенденция: чем больше времени подростки посвящают компьютерным играм, тем более стойко растёт число игроков, у которых выражен высокий уровень по шкалам спонтанная агрессивность, реактивная агрессивность, эмоциональная лабильность, маскулинизм-феминизм и низкий уровень по шкале общительность. Полученные результаты доказывают поставленную в нашем исследовании гипотезу о том, что связь между степенью увлечённости компьютерными играми и особенностями эмоционально-личностной сферы подростков существует. Но на статистическом уровне полностью эта гипотеза подтверждения не нашла, обнаружена взаимосвязь только по шкале маскулинизм-феминизм: чем выше степень увлечённости компьютерными играми, тем выше оценки по шкале маскулинизм-феминизм, что свидетельствует о протекании психической деятельности преимущественно по мужскому типу, и наоборот.
8. Различия в показателях особенностей эмоционально-личностной сферы групп игроков значимы по пяти шкалам из шести проверяемых: спонтанная агрессивность, депрессивность, реактивная агрессивность, эмоциональная лабильность и маскулинизм-феминизм; и малозначимы по шкале общительность.

*Зубрицкая Е.М.,
Ярославцева Ю.С.*

Особенности представлений о личной свободе у подростков

С разрушением тоталитарного режима ушла из нашего общества строгая регламентация поведения и деятельности. Современное общество уже не предъявляет к человеку жестких требований соблюдения тех или иных правил поведения. Отсутствие нравственных ориентиров зачастую приводит к вседозволенности, ощущению безнаказанности, а как следствие – и к росту преступности, в том числе и среди подростков, к общему падению уровня нравственности. В подобных условиях особую роль в регуляции поведения и деятельности людей приобретает их внутренний самоконтроль, который осуществляется на основе собственных моральных представлений, в частности представлений о личной свободе. Так, например, человек, считающий, что свобода – это возможность делать то, что хочется, будет готов к нарушению общественно принятых правил и норм. С другой стороны, слепое подчинение социальным требованиям может привести к потере индивидуальности, невозможности самовыражения. Следовательно, необходимо, чтобы у человека складывалось адекватное представление о свободе, которое он и будет реализовывать через свое поведение и деятельность.

В этом контексте особенно значимым является подростковый возраст, когда у человека интенсивно формируются сознание и самосознание, мировоззрение, система оценочных суждений, нравственная сфера личности, его убеждения и идеалы. Нравственные суждения подростка нередко неопределенны, неустойчивы, а иногда и ошибочны. Кроме того, не так уж редко между нравственными знаниями и поведением подростка обнаруживается разрыв. В этот период особую роль играет та социальная среда, в которой живет и развивается растущий человек. И от того, какие у него сформируются представления о нравственных категориях, будет зависеть его дальнейшая жизнь.

Учитывая важность вопроса формирования морального сознания для подросткового возраста, **целью** нашего исследования стало изучение представлений о личной свободе у подростков.

Для реализации поставленной цели первоначально необходимо было изучить существующие в науке концепции, посвященные проблеме свободы человека.

Философия имеет давнюю историю изучения феномена свободы, однако споры вокруг этой темы не утихают до сих пор. Проблема свободы человека была предметом размышлений И.Канта и Г.Гегеля, А.Шопенгауэра и Ф.Ницше, Ж.-П.Сартра и К.Ясперса, Н.А.Бердяева и В.С.Соловьева. Свобода рассматривалась в соотношении с необходимостью (“познанная необходимость”), с произволом и анархией, с равенством и справедливостью.

Диапазон понимания этого понятия чрезвычайно широк – от полного отрицания самой возможности свободного выбора до обоснования “бегства” от свободы в условиях современного общества.

Кроме того, в философских учениях рассматривается и свобода воли, и свобода выбора, поэтому в данном исследовании возникла проблема соотношения этих понятий с категорией “личная свобода”. Исходя из того, что воля – это характеристика личности человека, и только свободная личность способна на свободный выбор, мы сделали вывод, что понятие личной свободы включает в себя более узкие понятия свободы воли и свободы выбора.

Чтобы понять сущность феномена свободы личности, необходимо было также разобраться в противоречиях волюнтаризма (И.Кант, И.Фихте, А.Шопенгауэр, Э.Гартман, Ф.Ницше) и фатализма (Т.Гоббс, Б.Спиноза, П.Лаплас), определить границы необходимости, без которой немислима свобода.

Несмотря на очевидную значимость свободы и ее составляющих для человека, в психологической науке данная проблема практически не изучена. Существует ряд ярких, но, тем не менее, единичных концепций, которые носят скорее философско-психологический характер. В этом ряду следует отметить, прежде всего, Э.Фромма, описавшего механизмы бегства от свободы, а также представителей экзистенциального направления В.Франкла и И. Ялома. В контексте темы данного исследования также были рассмотрены основные теории нравственного развития (Ж.Пиаже, Л.Колберг, К.Гиллиган, Н.Айзенберг). К сожалению, в нашей стране долгое время все исследования нравственности носили идеологический характер и касались, главным образом, так называемого коммунистического воспитания, “морального кодекса строителя коммунизма”. В современной России проблема нравственности пока не вызывает должного интереса. Очевидно, что подобная ситуация вызвана затянувшимся социально-экономическим кризисом.

Отсутствие внимания к проблемам нравственного развития наиболее существенно отразилось, ввиду специфики возраста, на подростках. Поэтому данное исследование посвящено именно этому возрастному периоду.

Экспериментальное исследование представлений о свободе у подростков проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 41 города Мурманска. В качестве испытуемых выступили учащиеся 9-х классов в возрасте 14-15 лет.

Гипотезой данного исследования явилось предположение о том, что

представления о личной свободе у подростка связаны с некоторыми особенностями его личности, ценностными ориентациями и достигнутым уровнем развития морального сознания.

Объектом исследования стало сознание и самосознание старших подростков, **предметом** – их представления о личной свободе как когнитивный компонент морального сознания и самосознания.

В исследовании были использованы следующие **методики**:

- 1) 16-факторный личностный опросник Р.Кеттелла;
- 2) методика “Ценностные ориентации” М.Рокича;
- 3) гипотетические моральные дилеммы Л.Колберга;
- 4) опросник “Представления о свободе”;
- 5) семантический дифференциал “Я свободен – несвободен”.

16-факторный личностный опросник Р.Кеттелла применялся с целью изучения личностных особенностей испытуемых. При этом наиболее значимыми для данного исследования явились следующие факторы: Е - “подчиненность – доминантность”, G - “подверженность чувствам – высокая нормативность поведения”, Q² - “конформизм – нонконформизм”, Q³ - “низкий самоконтроль – высокий самоконтроль”.

Методика “Ценностные ориентации” М.Рокича использовалась с целью изучения ценностных ориентаций. Испытуемым предъявлялись два списка ценностей (терминальные и инструментальные). Среди терминальных ценностей наибольшее значение в контексте темы исследования имели ценности свободы и уверенности в себе, а среди инструментальных – ценности независимости, самоконтроля, ответственности, твердой воли, смелости в отстаивании своего мнения и широты взглядов (умения понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки).

Для изучения уровня развития морального сознания применялся метод гипотетических моральных дилемм Л.Колберга. Испытуемым предъявлялась авторская моральная дилемма и ряд вопросов относительно ее содержания. Испытуемые должны были не просто ответить на вопрос, но и аргументировать свой ответ. Эта аргументация обрабатывалась путем контент-анализа для выявления степени соответствия тому или иному уровню развития морального сознания. Радикалами для контент-анализа послужили характеристики уровней развития морального сознания, разработанные Л.Колбергом.

Так, поступки людей, находящихся на предконвенциональном уровне, определяются внешними обстоятельствами (правилами) ради избегания наказания или получения награды. Точки зрения людей при этом не учитываются.

Человек, находящийся на конвенциональном уровне, ориентируется на общепринятые, традиционные принципы и нормы поведения, которых придерживаются все или большинство людей.

Истинная нравственность человека характеризуется постконвенциональным уровнем развития морального сознания. Достигнув его, человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев. Жизнь

ценится с точки зрения права каждого человека на нее или как священная с позиции уважения к уникальным возможностям человека. Таким образом, анализируя мотивацию поведения людей можно определить, какого уровня развития морального сознания он достиг.

Для изучения представлений о личной свободе нами был составлен опросник, содержащий 6 вопросов с вариантами ответов, касающихся различных аспектов категории свободы. По результатам опросника проводился качественный анализ представлений о свободе у испытуемых.

Семантический дифференциал “Я свободен – несвободен” использовался для определения степени собственной свободы или несвободы подростков в различных ситуациях: при выражении своей точки зрения; при выборе того, как поступить; при выборе друзей; при выборе развлечений; при распределении своего времени; в возможности распоряжаться своими деньгами. Испытуемым необходимо было оценить по десятибалльной шкале степень своей свободы или несвободы в данных ситуациях.

Полученные в ходе проведенного исследования данные позволили сделать следующие выводы:

1. По развитию морального сознания 60 % подростков находятся на предконвенциональном уровне, 22 % - на конвенциональном и лишь 17 % - на постконвенциональном, что несколько ниже возрастной нормы.

2. Диагностика личностных особенностей показала, что девочки-подростки более конформны, больше склонны к подчиненности и обладают более высоким самоконтролем, чем мальчики. Все испытуемые обладают высоким и средним уровнем нормативности поведения.

3. Среди терминальных ценностей свободу подростки ставят на 6-ое место, однако связанные с ней инструментальные ценности, такие как ответственность и независимость, оценивают значительно выше.

4. Подростки достаточно высоко оценивают степень собственной свободы, причем мальчики даже несколько выше, чем девочки. Во многом они явно преувеличивают свою независимость.

5. Подростки обладают еще достаточно противоречивыми представлениями о свободе. В целом, большая часть подростков считает, что свобода предполагает ограничение своего поведения и деятельности только совестью человека, действие в соответствии со своими желаниями и интересами и ответственность за свои поступки только перед самим собой. При этом они утверждают, что человек должен всегда бороться за свою свободу, однако отвергают возможность ущемления свободы других людей. Кроме того, большая часть подростков считает, что свободному человеку живется легче, чем несвободному.

6. Существует определенная связь между представлением о свободе у подростков и их ценностными ориентациями. Подростки, которые высоко оценивают значимость свободы, более склонны к радикальным представлениям о свободе.

7. Отмечается связь представлений о свободе у подростков и достигнутого ими уровня развития морального сознания: с повышением уровня развития

морального сознания при характеристике свободного человека все больше подчеркивается роль внутренней регуляции поведения.

8. На представления о личной свободе влияют и такие личностные особенности, как доминантность и подчиненность. Доминантные подростки рассматривают свободу как отсутствие внешних регуляторов поведения человека и допускают возможность ограничения чужой личной свободы в борьбе за собственную. Подростки, склонные к подчиненности, при характеристике свободы делают акцент на внутренней регуляции поведения и деятельности.

9. Подростки с высокой нормативностью поведения, характеризуя категорию свободы, чаще указывают на социальную желательность поведения свободного человека.

10. Представления о свободе связаны с такими особенностями личности, как конформизм и неконформизм: только конформные подростки высказали мнение, что свобода человека заключается в соответствии его поведения общепринятым нормам. «Неконформисты» утверждают, что свободный человек ограничен только своей совестью, ни перед кем не несет ответственности за свои поступки и может ущемлять свободу других людей ради собственной свободы.

11. На представления подростков о свободе влияет уровень развития у них самоконтроля: подростки с низким самоконтролем полагают, что человек может считать себя свободным, если он сам себя ничем не ограничивает, и что допустимо в этом случае ограничение свободы других.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, подтвердилась, т. е. представления о личной свободе у подростков действительно зависят от достигнутого ими уровня развития морального сознания, ценностных ориентаций и некоторых личностных особенностей, таких как доминантность-подчиненность, уровень самоконтроля, конформизм-неконформизм, степень нормативности поведения.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволили разработать методические рекомендации для программы психологического тренинга по развитию морального сознания у подростков.

Безусловно, проведенное исследование не может всесторонне охватить все аспекты изучаемой нами проблемы. Поэтому необходима дальнейшая разработка этой темы с расширением выборки испытуемых и распространением проблематики исследования на другие нравственные категории.

*Сергеева А.А.,
Вараксина О.М.*

Особенности развития самосознания у подростков

Внутренний мир личности и ее самосознание издавна привлекали внимание философов, ученых и художников. Сознание и самосознание - одна из центральных проблем философии, психологии и социологии. Ее значение обусловлено тем, что учение о сознании и самосознании составляет

методологическую основу решения не только многих важнейших теоретических вопросов, но и практических задач в связи с формированием жизненной позиции.

Способность к самосознанию и самопознанию - исключительное достояние человека, который в своем самосознании осознает себя как субъекта сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе. Итоговым продуктом процесса самопознания является динамическая система представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой, называемая термином Я-концепция.

Интенсивное формирование личности в подростковом периоде позволяет его назвать вторым рождением личности (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, И.С.Кон, Д.Б.Эльконин и др.). Именно в подростковом возрасте, происходит своеобразный переход от детства к взрослости, причем он подростком осознается и переживается. Это чувство взрослости сопряжено со стремлением утвердиться в мире взрослых, добиться признания своих прав, общественного договора, т.е. быть принятым в обществе. Подростковый возраст – период отчаянных попыток “пройти через все”.

В психологической литературе показано, что самосознание оказывает регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности человека, что оно является “ядром личности”, поэтому проблема развития самосознания для психологической науки наиболее актуальна. Особенности самосознания на возрастном рубеже является важным направлением психолого-педагогических исследований. В подростковом же периоде самосознание определяет и совершенствует личностные новообразования в целом. Именно этим фактом и обуславливается актуальность выбранной мной темы исследования: “Особенности развития самосознания у подростков”.

Цель дипломного исследования: теоретически и экспериментально обосновать особенности развития самосознания у детей подросткового периода развития. На достижение данной цели направлены следующие **задачи**:

1. в историческом контексте рассмотреть концепции и теории возникновения и развития самосознания в работах зарубежных и отечественных психологов;
2. охарактеризовать структуру самосознания и выяснить взаимосвязи между ее компонентами;
3. раскрыть специфику проявлений самосознания в подростковом возрасте;
4. разработать систему приемов и методов, позволяющих изучить особенности самосознания подростков;
5. выработать некоторые практические рекомендации по психолого-педагогическому руководству процессом формирования у учащихся-подростков самосознания как одного из важных факторов развития личности.

Объект исследования выступает личностная сфера детей подросткового периода развития.

Предмет исследования: развитие самосознания подростков 13-14-

летнего возраста.

Методологическая основа исследования: теория “Я-концепции” как фактора личностного самоопределения (Р.Бернс, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл и др.); взгляды отечественных психологов на теорию самопознания (А.А.Бодалев, В.А.Крутецкий, Е.Т.Соколова и др.); структурный подход к пониманию самосознания (В.С.Мерлин, А.Г.Сpirкин, И.И.Чеснокова и др.); изучение самосознания подростка (И.С.Кон, А.Бумезан и др.).

Основными **гипотезами** исследования выступили следующие предположения:

- у подростков преобладает неадекватная самооценка;
- развитие уровня притязаний девочек и мальчиков подросткового возраста носит отличительный характер;
- общий уровень развития самосознания подростков имеет низкие показатели.

В ходе работы были использованы следующие **методы:** сравнительный анализ рассматриваемой по теме литературы, диагностические методы (социометрия, тестирование, анкетирование, опрос), метод количественно-качественной обработки полученных экспериментальных данных.

Экспериментальное исследование проводилось на базе гимназии №4 города Мурманска в октябре-ноябре 2004 года. В эксперименте участвовали учащиеся 8 классов (общее число респондентов – 45 учащихся, среди них 30 мальчиков и 15 девочек).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что на основе анализа литературы мы устанавливаем соотношение между двумя научными понятиями, рассматривая Я-концепцию как фактор личностного самоопределения в ранней юности.

Практическая значимость исследования: в дипломной работе предлагается программа экспериментального изучения уровня развития самосознания подростков, а также приведены психолого-педагогические рекомендации по развитию Я-концепции учащихся, которые могут быть использованы в практической деятельности психолога и педагога.

Структура: дипломная работа состоит из введения, трех глав (9 параграфов), заключения, списка библиографических источников 97 наименований), приложения.

Первая глава посвящена рассмотрению самосознания как понятия, его структурных компонентов и их характеристике, а также психологическим условиям развития самосознания в подростковый период становления личности ребенка.

Самосознание - это сознание человеком самого себя, своих физических сил и умственных способностей, поступков, действий, их мотивов и целей, своего отношения к внешнему миру, другим людям и самому себе.

Подростковый период является сензитивным в онтогенезе самосознания, когда формируются когда формируются новые компоненты структуры самосознания личности, специфичные именно для этого этапа.

Вторая глава носит экспериментальный характер и раскрывает суть

констатирующего исследования по выявлению особенностей развития самосознания старших подростков: описывается диагностический инструментарий исследования и предлагается анализ полученных экспериментальных данных на количественно-качественной основе.

Цель исследовательской работы: выявить особенности самосознания подростка 13-14 летнего возраста.

Задачи:

1. выявить степень адекватности самооценки личности, а также оценить уровень самопознания подростков;
2. выявить систему ценностных ориентаций учащихся 13-14 лет, изучить жизненные цели и ценности подростков, а также их представления об осмыслении жизни;
3. определить оценку самочувствия, активности и настроения,
4. оценить межличностные взаимоотношения в 8-х классах между учащимися.

В процессе констатирующего эксперимента использовались следующие методики:

1. в целях исследования самооценки и самопознания детей – методика самооценки личности подростка (Т.А.Ратанова, Н.Ф.Шляхт), методика изучения уровня притязаний В.Гербачевского;
2. с целью выявления ценностных ориентаций – методика “Ценностных ориентаций” М.Рокича, методика “Тест жизненных целей” Крамбо;
3. с целью определения состояния учащихся – опросник САН;
4. в условиях изучения самоотношения подростков – метод социометрии.

Для изучения *самооценки личности подростка* была использована методика Т.А.Ратанова и Н.Ф.Шляхта. Методика дает представление о степени адекватности самооценки личности и самопринятии. Шкала оценок бала связана с рядом слов характеризующих качества личности. Всего было предложено 40 слов: агрессивность, беспечность, бескорыстие, гордость, дружелюбие, жестокость, заботливость, застенчивость, изнеженность, искренность, легковерие, лицемерие, мнительность, навязчивость, небрежность, непринужденность, нерешительность, обаяние, отзывчивость, осторожность подвижность, принципиальность, презрительность, равнодушие, расчетливость, самозабвенность, сдержанность, скупость, терпеливость, трусость, увлекаемость, уступчивость, холодность, черствость, честность, эрудиция, энтузиазм, эмоциональность, язвительность. Испытуемому предлагалось оценить себя в соответствии с этими качествами

В этой методике предложено 5 уровней самооценки:

- *заниженная* – люди с такой самооценкой ставят перед собой более низкие цели, чем те, которых могут достичь, преувеличивают значение неудач;
- *несколько заниженная* – человек реально оценивает свои возможности, но в последний момент может отступить, если на горизонте появится хотя бы малейшая опасность;
- *адекватная* – личность осознает свои способности и возможности, трезво относится к успехам и неудачам;

- *несколько завышенная* - человек реально оценивает свои способности, и возможности, но могут пуститься совершенно в рискованное дело, если есть хоть маленький шанс их победы;
- *завышенная* – люди с такой самооценкой ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые они могут достичь.

После обработки данных мы получили следующие результаты (таблица 1).

Методика оценки уровня притязаний представлена в виде опросника В.К.Гербачевского. Этот опросник предназначен для выявления уровней притязаний испытуемого посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности. Опросник содержит 42 высказывания. Проблемные ситуации, возникающие в процессе ответов на высказывания опросника, приводят к актуализации потребностей, среди которых выделяются познавательные, социальные, потребности самосознания, повышения самоуважения и т.п. На основе этих потребностей субъект оценивает значимость и трудность задания, затраты времени и сил, прогнозируемые оценки развития личностных качеств.

Таблица 1

Уровни самооценки	Класс		Пол		Всего
	8 “А”	8 “В”	Девочки	Мальчики	
завышенный	26 %	28 %	33 %	27 %	27 %
несколько завышенный	63 %	55 %	53 %	70 %	60%
адекватный	11 %	17 %	14 %	13 %	13 %
несколько заниженный	0%	0%	0%	0%	0%
заниженный	0%	0%	0%	0%	0%

По результатам тестирования определяется мотивационная структура личности испытуемого. В этой структуре различают 15 компонентов, которые можно разделить на четыре блока:

I блок – ядро мотивационной структуры личности:

1. Внутренний мотив
2. Познавательный мотив
3. Мотив избегания
4. Состязательный мотив
5. Мотив к смене текущей деятельности
6. Мотив самоуважения

II блок – образуют компоненты, связанные с достижением достаточно трудных целей:

7. Придание личностной значимости результатам деятельности

8. Уровень сложности задания
9. Проявление волевого усилия
10. оценка уровней достигнутых результатов
11. Оценка своего потенциала

III блок – составляющие прогнозные оценки деятельности субъекта:

12. Намеченный уровень мобилизации усилий
13. Ожидаемый уровень результатов деятельности

IV блок – отражает причинные факторы соответствующей деятельности:

14. Закономерность результатов
15. Инициативность

В результате выяснилось, что уровень притязаний у испытуемых обоих классов достаточно высок. Хотя уровень притязаний у учащихся 8 “А” класса более высокий, чем у учащихся 8 “В” класса (таблица 2):

Таблица 2

Уровень притязаний	Класс		Всего	самооценка
	8 “А”	8 “В”		
Высокий	11 %	16 %	14 %	89 %
Средний	66 %	57 %	62 %	11 %
Низкий	23 %	27 %	24 %	0%

Если провести параллель между этими двумя методиками, то можно увидеть явную связь между самооценкой и уровнем притязания. Уровень притязания, во многом, влияет на то, какой будет самооценка. В данном исследовании мы увидели, что у учащихся 8 –х классов преобладает средний уровень притязаний, но также есть процент низких и высоких результатов, откуда и вытекает нереалистичная оценка себя и своих возможностей, что и ведет к формированию неадекватной самооценки подростка, в данном случае к формированию завышенной самооценки.

Тем не менее, при применении U- критерия Манна- Уитни изначальная гипотезе подтверждения не нашла ($U_{эмп}=192$ при $U_{кр}(p \leq 0,01)=127$ $U_{кр}(p \leq 0,05)=156$).

Для изучения жизненных целей и ценностей подростка нами используется “Тест жизненных целей и ценностей” Крамбо, разработанный на основе концепции В.Франкла. Методика выявляет не столько сами жизненные цели и ценности, сколько общее представление об осмысленности (или бессмысленности) жизни, которое, без сомнения, тесно связано с наличием жизненных целей и с характером ведущих ценностей. Методика, используемая в данном исследовании, адаптирована под подростковый возраст и представлена в несколько измененном виде. Внесены следующие изменения:

1. вместо семибалльной использована пятибалльная шкала;
2. исключены два пункта, тем самым количество высказываний в данной методике уменьшено с 20 до 18.

Методика “Ценностные ориентации” М.Рокича. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе сомой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и “философии жизни”. Методика М.Рокича основана на прямом ранжировании списка ценностей. М.Рокич различает два класса ценностей:

- *терминальные* – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться.
- *инструментальные*- убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Испытуемому предъявляется два списка ценностей (по 18 в каждом).

На основе полученных результатов можно выявить более или менее значимые ценностные ориентации для подростка. В 8 “А” классе:

- наиболее важные для всех ценностные терминальные ориентации – это материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание; наименее важные – это красота природы и искусства, познание, развитие, творчество.
- наиболее важные для всех ценностные инструментальные ориентации - это смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, независимость, образованность; наименее важные - исполнительность, рационализм, чуткость, непримиримость к недостаткам в себе и других.

В 8 “В” классе:

- наиболее важные для всех ценностные терминальные ориентации – это материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, свобода; наименее важные – это красота природы и искусства, познание, развитие, творчество.
- наиболее важные для всех ценностные инструментальные ориентации - это смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, независимость, твердая воля; наименее важные - это исполнительность, рационализм, чуткость, непримиримость к недостаткам в себе и других.

Опросник САН – оперативная оценка самочувствия, активности и настроения. Результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни САН	С	А	Н	САН
Благоприятный	87 %	42 %	89 %	73 %
Удовлетворительный	0%	2 %	2 %	1 %
Неблагоприятный	13 %	56 %	9 %	26 %

На результаты могли повлиять следующие причины: тестирование проводилось на 7-м уроке; в начале учебного года классы расформировали и собрали новые, и дети еще не успели освоиться, адаптироваться в новом коллективе; неуспеваемость по учебным предметам; конфликты с учителями

или учениками; семейные проблемы; соматические заболевания; высокая учебная нагрузка; личностные особенности детей; неадекватность самооценки и уровня притязаний; отсутствия целей и смысла в жизни; неудовлетворенность своим социальным статусом в классе, противостояние между микрогруппами; неуверенность в себе и т.д.

Социометрическая техника применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения, и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

Социометрический срез позволил определить популярность одних и непопулярность других, выявить наличие малых групп и характер внутригрупповых и межгрупповых отношений. Подростки должны были проявить свое отношение к тому или иному однокласснику. Выяснилось, что испытуемые в 8 «В» классе образовалось три микрогруппы, а в 8 «А» классе шесть микрогрупп. Практически в каждой из микрогрупп есть свой лидер.

Суммируя все полученные экспериментальные диагностические данные по 4-м основным показателям развития самосознания подростков, следует выявить общие результаты. Для этого нами были определены три уровня развития самосознания учащихся: высокий, достаточный и низкий, которые отличаются следующими характеристиками:

Высокий уровень развития самосознания предполагает наличие адекватной самооценки (данные социометрического среза, методики изучения самооценки и уровня притязаний), осмысленности жизни и ценностных ориентаций, с хорошим самочувствием

Достаточный уровень связан с неадекватной устойчивой самооценкой, среднем уровне осмысленности жизни, с переменным самочувствием, настроением.

Низкий уровень – неадекватная неустойчивая самооценка, не принятие себя и не видение целей жизни, плохое самочувствие.

В результате обработки экспериментальных данных выяснилось, что большинству детей свойственен достаточный уровень развития самосознания (таблица 4):

Таблица 4

Уровни развития самосознания	Итоговые процентные значения
<i>Высокий</i>	22 %
<i>Достаточный</i>	49 %
<i>Низкий</i>	29 %

Следует заметить, что самые яркие показатели находятся в области компонентов жизненных ценностей и межличностных отношений, что определяется низким уровнем развития. Это еще раз доказывает, что у подростка уровень осмысления занимает низкие позиции.

Стоит обратить внимание на то, что полярные уровни самосознания равны. Это может свидетельствовать о недостаточном уровне сформированности компонентов самосознания: самооценки, самопознания, саморегуляции.

Таким образом, полученные данные экспериментальной работы свидетельствуют о том, что у учащихся неадекватная самооценка, результаты тестирования на уровень притязаний у мальчиков и девочек не различаются. Эксперимент показал, что у подростков преобладает достаточный уровень самосознания.

В третьей главе предлагается проект преобразующего эксперимента по развитию самосознания учащихся подросткового возраста на основе разработанных психолого-педагогических рекомендаций для учителей, психологов и родителей.

В рамках проекта формирующего эксперимента предлагается программа тренинговых занятий, способствующих развитию самосознания подростков. Тренинг построен на основе упражнений, лекций, дискуссий и игр предложенных Л. Анн и А.Г.Лидерс.

Цель данного тренинга: саморазвитие подростка, развитие различных структур его самосознания.

Программа тренинга состоит из 8 занятий.

Принципы проведения: Специфичность обстановки. Занятия проводятся в комнате, где достаточно места для передвижения, для рисования, где есть игрушки, которые поступают в распоряжение детей. Выбор и инициатива принадлежат детям. Ограничения их активности минимальны: не покидать пределы комнаты до конца занятий и не выносить из нее игрушки.

Оборудование: магнитофон, аудиокассеты, методические материалы для игр и упражнения (рисунки, фотографии, схемы и др.), куклы — манекены для ролевых игр, видеоманитофон, видеокассеты, реквизит для игр и этюдов, ароматизаторы, бумага разных форматов, краски, карандаши, фломастеры, восковые и пастельные мелки, небольшие сувениры для поощрений, награждений.

Используемые средства: групповые дискуссии, минилекции, ролевые игры, игры на интенсивное физическое взаимодействие, работа в парах и тройках и т.д.

С целью эффективности, успешности процесса развития самосознания подростков следует обозначить необходимые для этого условия:

- Развитие самосознания с учетом воздействия на его три структурные составляющие – самопознание, самоотношение, саморегуляция.
- Обеспечение школьников средствами самопознания как на уроках, так и на внеклассных занятиях.

- Повышение представления подростка о собственной значимости и о собственных потенциальных личностных возможностях.
 - Самооценивание, саморецензирование учебных заданий способствуют осознанию учеником качества выполненного задания, помогают увидеть свои недостатки, положительно влияют на формирование самоконтроля.
 - Включение в активную оценочную деятельность является важным фактором активности ученика в учебной деятельности, претворение его в субъект этой деятельности, способствует становлению в системе “учитель – ученик” эффективной обратной связи, поскольку учитель постоянно получает от самих учеников информацию о ходе овладения ими знаниями.
 - Для формирования у учеников адекватной самооценки и критичного отношения к себе важно применять не только оценку конечного результата деятельности, но и самого процесса, хода деятельности.
 - Важно осуществлять дифференцированный подход к ученикам, учитывая тенденции в характере их самооценки: степень адекватности, устойчивости.
 - Развитие осознания своей активности подростком в значении самоуправления.
 - Формирование и дальнейшее стимулирование самоуважения подростка на основе накопленного индивидуального опыта общения и деятельности.
 - Стимулирование внутренней рефлексии ребенка через игровые упражнения, беседы, тренинги, творческие мероприятия и т.д.
 - Использование целенаправленной, обогащенной окружающей среды учащихся с целью развития у него социального познавательного аспекта, фактора направленности личности.
 - Учет психофизиологических изменений подростка.
 - Создание условий для самораскрытия личности каждого ребенка, индивидуально-дифференцированный подход в работе.
 - Развитие адекватного умения осознания и познания себя, своих возможностей подростка опосредованно (через семью, друзей, школу).
 - Самооценка и связанный с ней самоконтроль, усовершенствование саморегуляции учебной деятельности являются важным фактором формирования у учащихся положительного отношения к учению и самокритичности как качества.
 - Организация само- и взаимоконтроля и соответствующих им форм само- и взаимооценивания поможет воспитать у учеников не только самокритичность по отношению к их учебной деятельности, но и самокритичность как личностную черту.
 - Установление демократического стиля общения, доброжелательной, эмоционально комфортной атмосферы с ребенком и в рамках семьи, и в условиях школы.
 - Сотрудничество в работе над самосознанием подростка с семьей.
- В заключении, следует заметить, что предложенное исследование не

исчерпывает проблемы развития самосознания, а указывает на дальнейшие перспективы ее изучения. В частности, исследователя могут заинтересовать темы, связанные с развитием самосознания в других возрастных группах, в условиях разных стилей воспитания (в том числе семейного), исследование самосознания детей группы риска, в условиях сравнительных характеристик уровней развития самосознания и эмоционально-волевой, познавательной сферы и т.п.

*Зубрицкая Е.М.,
Большакова А.А.*

**Особенности восприятия агрессивного поведения
в юношеском возрасте**

Проблема агрессивности детей и подростков становится все более актуальной для современного общества. Факторами, существенно осложняющими процесс социализации сегодняшних школьников, являются, во-первых, высокий темп технических преобразований, во-вторых, насыщенный характер информации, глубинно воздействующей на школьника, у которого еще не выработано четкой жизненной позиции, в-третьих, экологический и экономический кризисы, поразившие наше общество. Все это вызывает у детей чувства безнадежности и раздражения из-за того, что старшие поколения оставляют им такое наследство. Свою лепту вносят и средства массовой информации, а также поток кинофильмов, заполненных сценами обмана, насилия, научающих подростка агрессивности. В целом, сегодня в обществе имеется серьезный дефицит позитивного воздействия на растущих детей. Тем более что качественные изменения макросреды сопровождаются и деформацией семьи, которая не выполняет таких важнейших функций, как формирование у детей чувства психологического комфорта, защищенности. В результате для многих школьников характерна неразвитость нравственных представлений, потребительская ориентация, эмоциональная грубость, агрессивный способ самоутверждения.

Различными исследователями предложено множество определений агрессии, ни одно из которых не может быть исчерпывающим и общеупотребляемым. В тоже время многие авторы разводят понятия агрессии как специфической формы поведения и агрессивности как психического свойства личности.

Целью нашей работы являлось изучение особенностей восприятия старшеклассниками агрессивного поведения.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что восприятие агрессивного поведения в юношеском возрасте обусловлено:

- общими закономерностями межличностной перцепции такими, как склонность объяснять поведение других людей с точки зрения их черт и установок, а свое собственное – с точки зрения ситуации,
- особенностями возрастного развития, в частности, такими, как юношеский максимализм и эгоистичность,
- некоторыми индивидуальными свойствами личности, а именно, уровнем агрессивности старшеклассников.

Объектом исследования стал процесс социальной перцепции у старшеклассников.

Предметом исследования стали особенности восприятия старшеклассниками жестокости и агрессии в поведении окружающих.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №11 г. Мурманска. В качестве испытуемых были выбраны учащиеся 11 классов, 16 – 17 лет, численность которых составляла 40 человек, из них 25 девушек и 15 юношей.

Основными **методами** исследования стали: опрос, анкетирование, контент – анализ и методы математического анализа.

Для реализации методов использовались следующие методики:

- опросник Басса – Дарки, направленный на диагностику мотивационной агрессии;
 - контент – анализ (испытуемым и экспертам (студентам 5 курса, специальности “Педагогика и психология”) предлагалось выделить категории вербальной и физической агрессии в содержании демонстрируемого художественного фильма “Фанатик” и зафиксировать их в специальном бланке);
3. Также нами были разработаны 2 анкеты, одна из которых была направлена на выявление отношения школьников к поведению героев фильма, а другая - на изучение отношения старшеклассников к агрессивному поведению.

При исследовании агрессивного поведения старшеклассников, было выявлено, что у 42.5 % ребят среди различных видов агрессии доминирует враждебность как способ поведения, при котором главной целью агрессора является причинение страданий и вреда жертве. Однако, агрессивность как свойство личности присуща лишь 12.5% школьников. Вероятно, эта разница объясняется тем, что враждебность является все же ситуативным проявлением в поведении школьников, в то время как агрессивность является уже устойчивой чертой сформировавшейся личности.

Из 8 шкал, приведенных А. Бассом и А. Дарки в своем опроснике, нами было выбрано две шкалы: шкалы вербальной и физической агрессии, поскольку при просмотре кинофильма старшеклассникам предлагалось оценить именно акты вербальной и физической агрессии. Полученные по выбранным шкалам данные показывают, что учащиеся 11-х классов допускают как использование физической силы против других (37,5%), так и выражение негативных чувств в словесной форме (35%). Следует также отметить, что у юношей данные формы агрессивного поведения выражены больше, чем у девушек (физическая агрессия: юноши – 53.3%, девушки – 28%, вербальная агрессия: 53.3% и 36% соответственно).

Тенденция большей выраженности различных форм агрессии у мальчиков, скорее всего, обусловлена социальной допустимостью мужской агрессии и неприемлемостью женской.

В процессе просмотра художественного фильма “Фанатик” старшеклассники отмечали от 5 до 22 актов вербальной агрессии и от 5 до 18 актов физической, в то время как эксперты фиксировали от 20 до 37 актов вербальной агрессии и от 21 до 34 актов физической. При этом школьники, в отличие от экспертов, видели только наиболее яркие сцены агрессии (драки, словесные перебранки, зверское разрушение синагоги и т.д.), не отмечая менее выраженные акты агрессии (осознанное наступление на ногу как проявление физической агрессии, обзывание как проявление вербальной агрессии и т.п.).

Возможно, это связано с тем, что у старшеклассников сложилось лишь общее представление о том, что такое агрессия (причинение сильной боли, проявление жестокости), а у экспертов сформирована целостная, научно обоснованная система представлений об агрессии и возможных ее проявлениях. При этом школьники не считают проявлением агрессии то, что склонны проявлять сами (обзывания, ссоры, ругань, в том числе и проявление

физической силы, о чем свидетельствует достаточно высокий уровень вербальной и физической агрессии самих испытуемых). Подобное поведение, с их точки зрения, является приемлемым и для героев фильма.

Это свидетельствует о влиянии на процесс восприятия старшеклассниками агрессивного поведения закономерностей межличностной перцепции, в частности склонность человека объяснять поведение окружающих, недооценивая влияние ситуации и переоценивая степень проявления черт и установок индивида, а свои действия интерпретировать с точки зрения одной ситуации.

В ходе исследования не было выявлено связи между уровнем физической агрессии и особенностями восприятия физической агрессии и между уровнем вербальной агрессии и особенностями восприятия вербальной агрессии в поведении окружающих людей, а также не было выявлено различий в восприятии агрессивного поведения старшеклассниками с разным уровнем агрессивности.

Демонстрируемое в фильме поведение неонацистов подавляющее большинство старшеклассников (95%) считают жестоким и агрессивным. Причинами такого поведения они называют расизм (62%), психические нарушения (8%), особенности воспитания (3%). При этом 80% ребят не видят причин, которые могли бы оправдать жестокость и агрессию в поведении неонацистов. Такой способ действий не является с точки зрения большей части школьников приемлемым в современном обществе и допустимым для себя (82.5% и 97.5% соответственно).

Обобщение результатов контент-анализа содержания кинофильма и анкетирования, проведенного после просмотра, позволило сделать вывод о том, что школьники называют агрессивным лишь то поведение, которое отличается наибольшей жестокостью.

В целом, под агрессией старшеклассники понимают причинение боли, проявление жестокости, злости и силы (74%), выплеск негативных эмоций (13%), способ защиты (3%). Современное общество 80% школьников называют обществом, где правит жестокость и насилие, более 50% считают проявление жестокости и насилия нормой среди молодежи. Причины и факторы агрессивного поведения в молодежной среде ребята видят в особенностях воспитания (20%), проблемах, возникающих дома и в школе (13%), деятельности средств массовой информации (25%), общей ситуации, которая сложилась в обществе (33%), относительной безнаказанности такого способа действий (3%), употреблении алкоголя и наркотических веществ (25%). Многие школьники (85%) не считают агрессию необходимым инструментом и условием для достижения жизненных целей, однако, говорят о существовании ситуаций, в которых ее применение является оправданным (ситуации самообороны). Почти все ребята (90%) соглашались с тем, что высокий уровень преступности во многом зависит от "пассивного" отношения взрослых к агрессии среди детей и подростков, в тоже время, по их мнению, подросток должен нести ответственность за проявление жестокости. Среди мер, которые необходимо предпринять для снижения проявления агрессии и насилия в молодежной среде,

учащиеся называют изменение отношения к молодежи в целом (16%), проявление любви, заботы и понимания со стороны взрослых (12%), использование наказаний (32%), а также профилактические беседы, объясняющие “вред” проявления агрессии (8%).

Выраженное при заполнении анкеты отношение школьников к агрессивному поведению отражает в основном лишь внешние причины агрессивного поведения, внешние меры, направленные на ее предотвращение, что подтверждает ранее сделанный нами вывод о влиянии на процесс восприятия старшекласниками агрессивного поведения закономерностей межличностной перцепции.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у старшекласников сформирована общая система взглядов на то, что такое агрессия и каковы причины ее проявления. Также следует заметить, что школьники понимают необходимость ответственности за агрессивные действия, и говорят о целесообразности принятия мер для снижения проявлений жестокости среди молодежи.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования позволил сделать вывод о том, что восприятие старшекласниками агрессии и жестокости в поведении обусловлено общими закономерностями межличностной перцепции такими, как склонность объяснять поведение других людей с точки зрения их черт и установок, а свое собственное – с точки зрения ситуации, и особенностями возрастного развития, в частности, такими как юношеский максимализм и эгоистичность.

ГЛАВА III. Психология художественного творчества в системе комплексных исследований

*Синкевич И.А.,
Ульяновская Н.А.*

Музыкальное восприятие старших дошкольников в процессе интеграции искусств

Актуальность настоящего исследования обусловлена появлением новых тенденций в современном эстетическом образовании. Б.В.Асафьев, В.Н.Шацкая, Б.М.Теплов, С.М.Шоломович, Н.А.Ветлугина, К.В.Тарасова, О.П.Радынова и др. считали слушание музыки основой системы музыкального воспитания.

Анализ научно-исследовательской литературы показал, что особенности музыкального восприятия детей обусловлены системой детерминант: воспринимаемым музыкальным произведением; музыкальным и жизненным опытом ребёнка; внешними и внутренними (личностными) условиями;

характером музыкальной деятельности ребёнка. Восприятие, слушание музыкальных произведений - сложный процесс, тесно связанный с процессом музыкального мышления и требующий активных действий со стороны педагога и ребенка. Качественный уровень эстетического восприятия видоизменяется под воздействием педагога в сторону большего уточнения и дифференцированности.

Цель работы - изучить специфику и особенности развития музыкального восприятия у детей 5-7 летнего возраста в процессе интеграции искусств.

Объект исследования - музыкальное восприятие детей 5-7 летнего возраста.

Предмет исследования - психолого-педагогический процесс развития восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста на основе интеграции искусств.

Гипотеза исследования: развитие музыкального восприятия у старших дошкольников будет эффективной в том случае, если:

- определены критерии и уровни диагностики музыкального восприятия детей старшего дошкольного возраста;
- составлен цикл интегрированных занятий, направленных на повышение уровня музыкально-эстетического восприятия у детей 5-7 лет.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили **задачи исследования:**

- 1) изучить и проанализировать литературные источники по данной проблеме, сопоставить точки зрения и теоретические подходы разных авторов, выделить актуальный материал для настоящего исследования;
- 2) на основе изученного материала выбрать методику исследования особенностей музыкального восприятия детей старшего дошкольного возраста, определить методы и приёмы проведения исследования;
- 3) определить комплекс мер, направленный на развитие музыкального восприятия у детей 5-7 лет в процессе интегрированных занятий;
- 4) провести анкетирование родителей детей старшего дошкольного возраста с целью выявления их собственных музыкальных интересов, обуславливающих музыкальные интересы и вкусы ребёнка, а также понимания родителями значения развития музыкального восприятия для совершенствования его общих способностей;
- 5) провести качественный и количественный анализ полученных результатов, сформулировать выводы и практические рекомендации педагогам-музыкантам, родителям, воспитателям, практическим психологам.

Методы, использованные при проведении исследования:

- изучение, анализ и обобщение материалов литературных источников по теме, способствующих определению методологических и теоретических положений работы;
- экспериментально-эмпирические методы: наблюдение, беседа,

анкетный опрос родителей детей старшего дошкольного возраста, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты;

- изучение рисунков детей экспериментальной группы и документации;
- методы количественного и качественного анализа данных;
- методы математической обработки и обобщения результатов исследования.

Исследование осуществлялось в **три этапа**:

1 этап - поисково-теоретический (анализ литературы, изучение проблемы);

2 этап - опытно-экспериментальный: проведение эксперимента, разработка и апробация цикла интегрированных занятий по совершенствованию способности восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста;

3 этап - заключительно-обобщающий: систематизация материала исследования, обобщение результатов, формулирование выводов и рекомендаций прикладного характера.

Экспериментальное исследование проводилось по методике кандидата педагогических наук, доцента кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета Н.Г.Куприной, опубликованной в 10-м номере журнале “Начальная школа плюс до и после” за 2003 год на базе дошкольного образовательного учреждения № 102 “Золотой петушок” Октябрьского района г. Мурманска в течение 3-х месяцев (сентябрь-ноябрь).

Цель констатирующего эксперимента: выявление начального уровня восприятия музыкальных произведений у детей старшего дошкольного возраста на основе анализа музыкально-игровой полихудожественной деятельности.

Метод исследования: наблюдение за детьми в условиях выполнения специально подобранных музыкальных игр.

В исследовании участвовало 16 детей 5-7 летнего возраста, разделенных на 4 подгруппы по 4 человека. Такое количество детей при проведении эксперимента рекомендовано Ветлугиной Н.А. При меньшем количестве дети чувствуют себя скованно, не хотят играть, а при большем количестве трудно наблюдать каждого ребенка.

Содержание игровых заданий предполагает возможность выявления у детей старшего дошкольного возраста следующих критериев музыкально-эстетического восприятия:

- соответствие характеру музыкального произведения выбранных ребёнком танцевальных движений, уместность мимических и вокально-речевых реакций ребёнка, увлечённость музыкой и оригинальность придуманных игровых сюжетов в рамках музыкальной композиции;
- использование в рисунке соответствующих характеру музыки тонов, выразительность линий, создание композиции, соответствующей музыкальному образу, увлечённость заданием, наличие словесных пояснений к рисунку;
- соответствие настроению музыкального произведения тембра,

шумового эффекта выбранного ребёнком музыкального инструмента, естественность, гибкость эмоционально-ритмической подстройки при темброво-шумовом аккомпанировании музыкальному звучанию.

Констатирующий эксперимент в три серии проводился с каждой подгруппой в течение одной недели. При проведении эксперимента наблюдали за поведением детей в игровой деятельности при восприятии ими музыки, оценивали качества применения художественных средств выразительности при передаче образа в игре на музыкальных и шумовых инструментах, движении под музыку и рисунке.

Представим последовательность проведения констатирующего эксперимента:

Музыкальный ряд: П.И. Чайковский “Времена года” “Осенняя песня” (аудиозапись).

Краткая аннотация: в сборнике “Времена года” 12 пьес, что соответствует количеству месяцев в году, и каждая пьеса имеет название определенного месяца и подзаголовок. “Октябрь” “Осенняя песнь” — жемчужина инструментальной лирики П. Чайковского. Это пьеса настроения: печальная, тоскливая, задумчивая, грустная. Умеренный, спокойный темп, долгие звуки, мягкая, но выразительная динамика создают в воображении образ тишины, осеннего парка с голыми стволами деревьев. Мелодические обороты с нисходящими линиями напоминают падающие листья.

Первая серия: двигательная импровизация.

Вторая серия: темброво-шумовой аккомпанемент.

Третья серия: рисование музыки.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать вывод о том, что у большинства детей экспериментальной группы способность к сотворчеству (одного из структурных компонентов музыкального восприятия) сформирована недостаточно. Это указывает на необходимость проведения углублённой работы по развитию восприятия музыкальных произведений у детей старшего дошкольного возраста. Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни музыкального восприятия старших дошкольников в процессе интеграции искусств (констатирующий эксперимент)

уровни музыкального восприятия	1 серия		2 серия		3 серия		средний показатель %
	кол-во детей	%	кол-во детей	%	кол-во детей	%	
3 балла (высокий уровень)	7	43,75	6	37,5	2	12,5	31,25
2 балла (средний уровень)	2	12,5	5	31,25	8	50	31,25

1 балл (низкий уровень)	7	43,75	5	31,25	6	37,5	37,5
----------------------------	---	-------	---	-------	---	------	------

На **формирующей стадии** эксперимента мы составили и провели консультацию для родителей на тему “Как организовать слушание музыки в семье”, а также составили мини-цикл интегрированных занятий, направленный на раскрытие и закрепление собирательного образа осенней природы.

Интегрированные занятия проводились в экспериментальной группе 1 раз в две недели во второй половине дня в течение трёх месяцев (сентябрь-ноябрь). При написании конспектов занятий, составляющих цикл, мы использовали некоторые задания, репертуар Н.А.Ковалёвой.

На стадии контрольного эксперимента испытуемым предлагались задания, аналогичные констатирующему эксперименту с целью определения эффективности занятий, использованных на формирующей стадии эксперимента. Данные, полученные в результате диагностики, мы занесли в таблицу 2:

Таблица 2

**Уровень музыкального восприятия старших дошкольников
в процессе интеграции искусств (контрольный эксперимент)**

уровни музыкального восприятия	1 серия		2 серия		3 серия		средний показатель %
	кол-во детей	%	кол-во детей	%	кол-во детей	%	
3 балла (высокий уровень)	8	50	9	56,25	8	50	52,08
2 балла (средний уровень)	4	25	5	31,25	6	37,5	31,25
1 балл (низкий уровень)	4	25	2	12,5	2	12,5	16,67

Контрольный эксперимент показал, что после формирующего эксперимента:

1. Больше количество детей стало использовать в интерпретации музыки в суждениях свой жизненный и музыкальный опыт, об этом говорят такие выражения, как: “музыка похожа на ветерок”, или “похоже на девочку”, или “музыка похожа на маленьких эльфов, они будто летают”.

2. Задание передать образ в движении вызвало яркий положительный эмоциональный отклик у большинства детей. В движениях двух детей прослеживается сюжетная линия. Достаточно высокий уровень показали в процессе выполнения задания 50% детей. Низкий уровень выполнения задания детьми уменьшился по сравнению с результатами констатирующего эксперимента на 20,83% (16,67%). Детям, особенно, мальчикам, сложно за

такой короткий срок формирующего эксперимента (3 месяца) преодолеть свою стеснительность, скованность, стереотипность движений.

Уровень выполнения задания подобрать подходящий инструмент и проаккомпанировать музыке оказался достаточно хорошим: успешно справились с заданием 52,8% детей (это на 21,55% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента), низкий уровень выполнения задания уменьшился на 18,75% (12,5%);

3. На этапе констатирующего эксперимента наибольшую трудность вызвало задание нарисовать музыку. В результате контрольного эксперимента многие дети стали более обдуманно выбирать сюжет, цветовую гамму, соответствующие звучанию музыки, стало больше оригинальных сюжетов, повысилась техника рисования. Высокий уровень выполнения этого задания показали 50% детей (это на 37,5% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента), низкий уровень — 12,5% (это меньше результата констатирующего эксперимента на 25%);

4. Характеристика эмоционально-образного содержания музыки детьми стала более насыщенной и развёрнутой, что подтверждается в высказываниях старших дошкольников: “музыка кружащаяся, яркая”, “волнительная”, “золотая”, “похожа на ленточки”, “блестящая, тонкая” и др.”.

Анализ проведённого исследования показывает, что на интегрированных занятиях музыкально-эстетическое восприятие старших дошкольников успешно развивается и приобретает творческий характер, который выражается в ориентировке детей в игровых ситуациях, требующих творческих действий, эмоциональной готовности, интереса, увлечённости к выполнению творческих заданий, способности чувствовать себя в определённом образе в ситуации восприятия музыки. К негативным чертам можно отнести небольшой опыт восприятия музыки старших дошкольников, а также достаточно низкий уровень исполнительских навыков, так как часто интересный замысел, возникший в воображении ребёнка при непосредственном восприятии музыки, получается обеднённым.

Математический анализ полученных результатов экспериментального исследования показал, что количество детей: с высоким уровнем восприятия музыки увеличилось на 20,83%; со средним уровнем осталось неизменным; с низким уровнем уменьшилось соответственно на 20,83%.

Это позволило сделать вывод, что интегрированные занятия способствуют развитию музыкального восприятия, дают возможность обобщить знания, представить то или иное явление целостно в продуктивных видах деятельности, что переводит музыкальное восприятие старших дошкольников на более высокий, качественно новый уровень.

На основе проведенного исследования разработаны следующие психолого-педагогические рекомендации:

1. Для обеспечения правильного музыкального развития ребенка нужно установить предварительный “диагноз”, найти сильные и слабые стороны в природных музыкально-ритмических задатках ребенка. Опираясь на сильные стороны, совершенствуя их, можно постепенно

развить и более слабые задатки.

2. Необходимо с малых лет заботиться о создании условий для формирования основ музыкальной культуры. Принимая во внимание результаты анкетного опроса родителей детей экспериментальной группы, а также то, что изначально музыкальные предпочтения ребёнка обуславливаются семейным воспитанием, необходимо вести систематическую работу с родителями с целью объяснения им важности формирования у детей интереса к классической музыке, приобщения их к культурным ценностям, накопления различных музыкальных впечатлений.
3. Детям дошкольного возраста с самых ранних лет необходимо знакомиться с различными выразительными средствами искусства, накапливать определенный “багаж” навыков и умений, иметь возможность применять свой опыт в исполнительстве и творчестве.
4. Необходимо использовать на музыкальных занятиях только высокохудожественный репертуар (классика, народная музыка, музыка, написанная композиторами специально для детей), профессионально исполняемый на инструменте. Только на фоне переживаний музыки у ребенка (музыка должна волновать детей, вызывать интерес) зарождается любовь, интерес, потребность в ней.
5. Разрабатывая методику музыкальных занятий, необходимо использовать интегративно-тематический подход, при котором художественный образ рассматривается взаимосвязано. Детям предоставляется возможность познать, как одно и то же явление выражается в разных видах искусства, какие художественные средства композитор, художник, поэт использовал. Такие занятия позволяют музыкальному руководителю или воспитателю не только дать ребенку знания, умения, но их обобщить, представить то или иное явление целостно.
6. Для проведения интегрированного занятия желательно, чтобы в предварительной работе была осуществлена связь различных видов деятельности, близкая по содержанию тема изучалась в те же дни, что и тема, связанная с музыкальным развитием ребенка. Такая взаимосвязь позволит повысить познавательную детскую активность и творчество. Составляя циклы занятий, важно спланировать работу таким образом, чтобы все три положения (восприятие, осознание и воплощение) были соблюдены.

Целью настоящей экспериментальной работы являлось выявление специфических особенностей развития музыкального восприятия детей 5-7 летнего возраста в процессе интеграции искусств, знание которых позволит воспитателям, музыкальным руководителям, психологам, педагогам дополнительного образования более эффективно организовывать образовательный и воспитательный процессы в дошкольных учреждениях. Данная цель была достигнута посредством решения поставленных задач, что позволило подтвердить выдвинутую рабочую гипотезу исследования.

Данные, полученные в экспериментальной работе, позволили провести качественный и количественный анализ музыкального восприятия детей старшего дошкольного возраста, а также доказать целесообразность и эффективность применения интегрированных занятий для совершенствования данного вида деятельности.

Полученные практические результаты могут быть использованы педагогами при организации музыкально-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Обобщая результаты данного исследования, можно выделить следующие особенности музыкального восприятия детей 5-7 летнего возраста:

- 1) проведённая диагностика уточнила определённое индивидуальное своеобразие каждого ребёнка при выполнении заданий. Цели были поставлены перед всеми детьми одинаковые, но к успешному выполнению заданий они приходили различными путями и с различными результатами;
- 2) в своих суждениях и действиях в процессе восприятия музыки дети старшего дошкольного возраста опираются на, хоть и не очень большой, жизненный опыт и опыт музыкальной деятельности. Причем и тот и другой очень неоднороден у разных детей по характеру и объёму. Дети, имеющие определённый опыт музыкальной деятельности в младших группах, а так же в семье, как правило, имеют достаточный “багаж” музыкально-ритмических движений, с лёгкостью самостоятельно выбирают музыкальный инструмент для аккомпанемента и передают образ музыкального произведения в рисунке. Дети с очень малым музыкальным опытом затрудняются определить даже общее настроение пьесы, их движения под музыку стереотипны и не отличаются самостоятельностью;
- 3) характеристика эмоционально-образного содержания музыки является уязвимым моментом для детей данного возраста. Дети без труда выделяют отдельные средства выразительности (темп, динамику): громкая, тихая, быстрая, медленная. Однако их высказывания о характере музыкального произведения, чувствах, настроениях, выраженных в нем, не отличаются разнообразием;
- 4) детский рисунок, аккомпанемент и пластический этюд являются одной из форм непосредственного отклика на музыку. Данные виды деятельности помогают детям более глубоко постичь музыкальный образ, содержание и выразительные средства музыки. Необходимым

- условием является также владение графическими навыками и умениями, позволяющими передавать музыкальный образ в рисунке;
- 5) интегрированные занятия позволяют музыкальному руководителю или воспитателю не только дать ребенку знания, умения чувственного восприятия музыкального образа, но дают возможность его обобщить, представить и рассмотреть целостно, что переводит музыкальное восприятие старших дошкольников на более высокий, качественно новый уровень творческого осмысления музыки;
 - 6) музыкальная игра является активной творческой деятельностью старших дошкольников, она облегчает, углубляет, эмоционально окрашивает процесс восприятия классической музыки. Музыкальная игровая деятельность объединяет слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игру на музыкальных инструментах, а также может являться основой для интеграции различных видов искусств;
 - 7) участие детей 5-7 лет в интегрированных занятиях — действенное средство их интеллектуально-творческого развития. Оно способствует развитию интереса к искусству и творческой деятельности, повышению художественного уровня детского творчества и культуры общения, улучшению психологической атмосферы, созданию творческого микроклимата, стимулирующего ребёнка к самопознанию, саморазвитию и самореализации.

Результаты данного исследования ещё раз подчёркивают необходимость обновления музыкального репертуара, глубокой работы с родителями, разработки новых педагогических технологий и средств диагностики развития у детей музыкального восприятия.

Практическая значимость данной работы заключается в её направленности на развитие музыкально-эстетического восприятия в процессе интегрированных занятий, поскольку стихийное слушание музыки, обособление этого детского вида деятельности от других не способствует по настоящему разностороннему развитию маленького человека, формированию его целостного видения мира, на что ориентируют нас современные направления дошкольного образования.

*Синкевич И.А.,
Иванова М.В.*

Развитие творческого воображения в процессе изодейтельности детей старшего дошкольного возраста

Формирование творческой личности – одна из наиболее важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. По мнению Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, Н.Н.Поддьякова, С.Л.Рубинштейна, творческим воображением нельзя управлять, допустимо

лишь создавать для него соответствующие условия. Творчество рассматривается учеными как человеческая деятельность высшего уровня по познанию и преобразованию окружающего, природного и социального мира.

Отечественные психологи и педагоги - Н.А.Ветлугина, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Н.Н.Поддьяков, Н.П.Сакулина, Е.А.Флерина доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте и развитие их происходит при овладении общественно выработанными средствами деятельности в процессе специально организованного обучения. Исследователи Е.И.Игнатьев, Т.С.Комарова, Н.П.Сакулина выделяют творческое воображение обязательным компонентом творческих способностей, без которого невозможно реализация замысла. Изобразительная деятельность является одной из разновидностей продуктивной деятельности. Е.Е.Кравцова утверждает, процесс воображения носит глубоко личностный характер, и его результатом является формирование особой внутренней позиции. Г.С.Комарова отмечает, что вопросы техники рисования нельзя изучать в отрыве от создания изображения образа. Навыки, входящие в технику рисования, по-разному компенсируются в умение и играют важную роль в освоении изображения. В.С.Мухина рассматривает рисование как форму усвоения ребенком социального опыта. Новые образовательные программы и технологии ориентируют специалистов дошкольных учреждений и системы дополнительного образования на введение в учебно-воспитательный процесс приоритетного компонента, связанного с развитием творческого воображения детей.

Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями развития социокультурной ситуации в стране, которые порождают возрастающий интерес к творчеству вообще и каждого человека в частности. Важным моментом становится возможность развития творческого потенциала каждой личности, то есть развития способностей каждого человека к активному и сознательному творчеству.

Цель данной работы: изучить специфику и особенности развития творческого воображения детей в процессе изобразительной деятельности.

Объект исследования: творческие способности детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: процесс развития творческого воображения в рисовании у детей старшей группы.

Гипотеза исследования: развитие творческого воображения старших дошкольников в процессе рисования по замыслу будет эффективным в том случае, если: определены критерии развития способности к рисованию по замыслу; разработана программа, ориентированная на развитие творческого воображения в процессе рисования у старших дошкольников.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы рассмотреть особенности развития творческого воображения в процессе изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста.
2. Выявить возможности рисования как средства развития творческого

воображения дошкольников и определить уровни развития творческого воображения в процессе занятий ИЗО (рисования) детей старшего дошкольного возраста.

3. Провести количественный и качественный анализ полученных результатов и разработать проект формирующего эксперимента с целью углубления работы воспитателей и родителей по развитию творческого воображения детей старшего возраста.
4. Подвести итоги исследования, сформулировать выводы в соответствии с поставленными задачами, разработать психолого-педагогические рекомендации.

Методологическую основу исследования составляют следующие научные принципы: принцип единства сознания и деятельности; принцип индивидуального личностного подхода (С.Л.Рубинштейн).

Цель, объект, предмет, задачи потребовали проведения двух этапов исследования. **Первый** – теоретический, где на основе анализа психолого-педагогической литературы, рассмотрены основные взгляды классиков и современных педагогов на роль занятий ИЗО как средства творческого воображения. На данном этапе использовались следующие методы: анализа и синтеза, сходства и различия, логический метод. **Второй** – практический этап исследования посвящен определению уровней развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста в ДОУ № 13. Данный этап исследования потребовал адекватных методов: индивидуальная и развернутая беседа (интервью); изучение детских работ; анализ полученных результатов.

Апробация: материалы дипломной работы были представлены на педагогическом совете в ДОУ “Развиваем творческие способности детей” в ноябре 2005г.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании психолого-педагогических условий развития творческого воображения старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности.

Практическая значимость - в направленности исследования на совершенствование способности к изобразительной деятельности и оптимизацию условий развития творческого воображения старших дошкольников. Разработанная программа, методы и формы работы, оптимальные для решения поставленных задач в соответствии с выявленными недочетами, конспекты для развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста могут быть использованы в работе с детьми, для обогащения практического опыта воспитателей, родителей.

База исследования – детский сад № 13 г. Апатиты. В исследовании участвовало 14 детей старшей возрастной группы.

В первой главе рассматриваются теоретические аспекты психолого-педагогической проблемы исследования творческого воображения детей: раскрывается исторический аспект исследования творческого воображения детей дошкольного возраста в трудах отечественных и зарубежных ученых; определяются творческое воображение детей старшего дошкольного возраста

как психологический феномен и приемы создания творческого воображения (агглютинация, аналогия, преувеличение, акцентирование, типизация); раскрываются теоретические основы исследования творческого воображения детей дошкольного возраста, представленные на современном этапе следующими программами: “Семицветик” В.И. Ашикова, С.Г.Ашиковой; “Гармония развития” Д.И.Воробьевой; “Красота – радость – творчество” Т.С. Комаровой, А.В.Антоновой и М.Б.Зацепиной; “Росток” А.М.Страунинг; “Умка – ТРИЗ” Л.М.Курбатовой; “Северное сияние” О.С.Грушаниной и др.

Во второй главе определены цель, задачи и методы экспериментального исследования. Для исследования развития творческого воображения в процессе изобразительной деятельности детям предложено задание по методике Г.А.Урунтаевой “Изучение в изобразительной деятельности (рисование) воображения и самооценки на материале рисования по замыслу у детей старшего дошкольного возраста”. Исследование проводилось с целью изучения воображения и творческих способностей детей старшей группы в процессе изобразительной деятельности. Основанием для определения уровней развития творческого воображения и самооценки детей старшего дошкольного возраста послужила программа “Детство”.

Были определены критерии исследования развития творческого воображения: наличие замысла до начала рисования; композиционные способности; соответствие готового рисунка первоначальному замыслу; оригинальность рисунков. На основе указанных критериев определены уровни развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста.

Низкий уровень. Стереотипные рисунки. Мало выразительных средств. Изображение на рисунке не дополнено, детали не прорисованы. В рисунках нет индивидуальности изображения. Не проявляется творчество. Ребенок не может оценить свой рисунок. Не может мотивировать изображенный рисунок, перекладывает решение на взрослого.

Средний уровень. Ребенок выделяет основные признаки объектов окружающего, их сенсорные и эстетические проявления, выразительность образов, выразительность эмоционального состояния, присутствует в рисунке цветовая гамма. Выразительные средства (цвет, линия, форма). Проявляет самостоятельность, творчество, индивидуальность. Сомневается в оценке рисунка. Присутствует нерешительность в ситуации выбора. Отмечает неудавшееся в рисунке, но все же предлагает на выставку.

Высокий уровень. В рисунках передает сходство с реальным объектом, обогащает образ выразительными деталями, цветовой гаммой, расположением. Самостоятельно выбирают тему изображения. Самостоятельно получает результат. Наблюдается индивидуальность в рисунке. Проявляет самостоятельность, творчество в подборе цветовой гаммы, дополняя образ деталями. Оригинальные рисунки, сложная вербализация. Уверен, что рисунок получился положительно. Признает, что годится для выставки, дает обоснованное объяснение.

Первый этап исследования посвящен выявлению творческого

воображения в процессе рисования. Ребенку предлагалось: “Нарисуй, какую хочешь картинку. Если твоя картинка получится хорошо, то я возьму ее на выставку”.

Второй этап посвящен изучению особенностей самооценки исследуемых. После окончания рисования индивидуально с каждым ребенком проводится беседа – интервью (таблица 1).

Выполненные детьми рисунки помещаются на заранее подготовленный стенд. Потребность в отображении своих жизненных впечатлений, дети удовлетворяли в изобразительной деятельности. По итогам проведенного исследования было выявлено, что все дети любят рисовать, и относятся к этой деятельности с огромным желанием. Инструкцию исследователя приняли все дети (таблица 2).

Таблица 1

Результаты интервью детей старшего дошкольного возраста

№	Фамилия, имя	возраст	Вопрос 1	Вопрос 2	Вопрос 3	Вопрос 4	Вопрос 5
1.	Кристина В.	5л.1м.	+	+	+	+	+
2.	Вика П.	5л.4м.	+	+	-+	+	+
3.	Настя Х.	5л.2м.	+	- +	-+	-+	?
						переклад. на взросл.	
4.	Владик С.	5л.6м.	+	+	+	+	+
5.	Рита В.	5л.7м.	+	-+	-+	-	-+
6.	Лера И.	5л.5м.	+	+	+	+	+
7.	Никита А.	5л.8м.	+	-	-	-+	-
8.	Арина Ш.	5л.8м.	+	+	+	+	+
9.	Гоша С.	5л.6м.	+	+	+	+	+
10.	Света К.	5л.7м.	+	-+	-+	-+	?
							постар. нарисовать лучше
11.	Юля С.	5л.7м.	+	+	+	+	+
12.	Артем М.	5л.9м.	+	-+	-+	?	?
13.	Ангов В.	5л.6м.	+	+	+	?	+
14.	Катя А.	5л.9м.	+	+	+	+	+

+ положительный ответ; -+ неопределенный ответ; - отрицание;
? сомневается.

Таблица 2

Особенности рисования детей старшего дошкольного возраста

Особенности процесса рисования	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%
1. Эмоциональное отношение			1	7%	13	93%

2. Замысел	1	7%	4	30%	9	63%
3. Средства выразительности	3	20%	6	45%	5	35%
4. Расположение на листе			4	30%	10	70%
5. Самостоятельность			3	22%	11	78%
6. Речь	3	20%	5	35%	6	45%
7. Содержание рисунка			8	60%	6	40%

Анализируя детские работы, можно выделить несколько уровней в рисунках детей. Выделены уровни оригинальности рисунков:

1. Высокий уровень - 3 детей (20%). Вика с рисунком зайчика, прыгающего по поляне и “ждущего маму”. Катя живет Новым годом, праздником, оставившим в памяти девочки незабываемое впечатление. Света с солнечным зайчиком от яркого солнечного дня. Яркое творческое воображение, умение наблюдать и подмечать особенности окружающего мира (не каждый способен увидеть солнечные зайчики “на всем”).
2. Средний уровень - 9 детей (66%), ребята сумели передать окружающую действительность, использовали украшения своих работ цветовой гаммой, мелкими элементами.
3. Низкий уровень - 2 детей (14%). Никита А. хотел нарисовать героев мультфильма, рисунок исполнен одним цветом, линии не четкие, рисунок дорисовывать и подрисовывать не стал. Антон рисовал воздушные шары, рисунок представляет собой графический стереотип: овальная, круглая форма. Дети рисовали в удобном для них темпе, старались, дорисовывали.

Анализ интервью позволяет сделать следующие выводы: 100% испытуемых с удовольствием делились содержанием своих рисунков.

Анализируя особенности самооценки, выделяем уровни (таблица 3.):

- высокий уровень - 6 детей (45%) - дети содержательно делятся сюжетами своих рисунков и ставят высокую оценку (...Мне очень хотелось нарисовать бабушку и себя...). Влад С. (дельфин у меня получился похож...), Лера (...мы ходили в лес, мне очень понравилось...).
- средний уровень - 3 ребенка (20%). Положительно относятся к интервью, обсуждают содержание рисунка с репортажем. Сомневаются в оценке рисунка. Ждут подсказки: (Вика: ... кажется получилось хорошо...), (Антон: ...ну, не знаю).
- низкий уровень - 5 детей (35%). Низкая самооценка. Дети рассказывают, что нарисовали, но Настя не уверена, старается оценку своего рисунка переложить на взрослого. Рита: ...ну она получилась, но не совсем.... Света: “ну я не все умею рисовать, можно я ее дорисую. Артем ничего не может ответить. Ребята и хотят, чтобы работа попала на выставку, но и знают, что не все получилось.

Таблица 3

Особенности самооценки старших дошкольников

Особенности самооценки	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий

	кол. чел	%	кол. чел	%	кол. чел	%
1.Мнение ребенка о рисунке	1	7%	4	30%	9	63%
2.Самооценка рисунка	1	7 %	5	35 %	8	58%
3.Мотивация оценки	1	7 %	5	35%	8	58%
4.Решение участвовать в выставке	1	7%	4	30%	9	63%

Следует отметить, что в процессе изодейтельности ребенок раскрывается как индивидуальность. Детям хочется показать свой рисунок и услышать слова одобрения в свой адрес. Вопросы “Почему?” приводят ребенка в растерянность, они заставляют думать, оценивать. Дети старшей группы могут видеть неправильность, незаконченность рисунка, и хотя, что-то не получилось, свой рисунок самый лучший. В неуверенности детей может помочь взрослый, помочь каждому ребенку отметить в рисунке удавшийся момент и научить исправить недостаток.

Необходимо развивать у детей наблюдательность; обогащать знаниями, представлениями и на других занятиях, в процессе прогулок, на экскурсиях; научить ребенка работать с палитрой, получать разные оттенки красок; создавать условия для проявления творчества, способностей, развития воображения, эмоций; совершенствовать успешность во владении техническими умениями; помогать ребенку освоить средства выразительности.

Исследования показали недостаточно высокий уровень развития творческого воображения и самооценки детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования. Это позволяет сделать предположение об отсутствии систематического обучения детей данной группы основам изобразительной деятельности и развитию у них творческого воображения.

На формирующей стадии исследования представлена программа развития творческого воображения в процессе изодейтельности детей старшего дошкольного возраста, включающая ряд последовательных мероприятий, направленных на развитие творческого воображения, на обогащение познавательного опыта, на совершенствование способности к рисованию.

Первый этап направлен на развитие воображения и речи детей. Были проведены следующие мероприятия: игры – путешествия; этюды на развитие воображения; игры-импровизации.

На втором этапе были проведены игры, направленные на развитие эмоций и воображения детей: “Большой – маленький”; “Хоровод”; “Облака”; “Наседка и цыплята”; “Садовник”; “Бабочки и слоны”; “Радость, горе, страх”; “Хорошая погода” и др.

На третьем этапе были проведены занятия по изодейтельности, направленные на развитие творческого воображения: “Как я провел лето”; “Вкусные дары щедрой осени”; “Хоровод осенних листьев”; “Лес в осеннем убранстве”; “Я и мой дом; зимушка-зима”; “Страна цветочных снов”; “Сказочные птицы”; “Капельки – кляксы нам с детства знакомы” и др.

Четвертый этап направлен на развитие творческого воображения в свободное от занятий время: “Тычок” жесткой кистью”; “Рисование

пальчиками”; “Рисование ладошкой”; “Оттиск поролоном”; “Оттиск смятой бумагой” и др. Игры с рисованием: “Перевертыши”; “Чудесный лес”; “Превращение”; “Что на свете не бывает”; “Рисунок в несколько рук” и др. В работе с детьми старшего дошкольного возраста использовались дидактические игры: “Собери пейзаж”; “Перспектива”; “Придумай и собери портрет”; “Конструктор “Животные”; “Составь натюрморт”. Следует развивать у детей наблюдательность, умение видеть в окружающем мире особенности, подмечать индивидуальность предметов и явлений, малозаметные свойства. Комплексно проведенная работа по программе обусловила необходимость проведения сравнительного анализа полученных результатов.

В контрольном исследовании использовались те же методы, что и на констатирующей стадии исследования. Сравнительный анализ полученных результатов исследования свидетельствуют об эффективности методики. На основании полученных данных можно сделать вывод, что после предложенной программы развития творческого воображения в процессе изобразительности (рисования) испытуемые показали в целом хороший уровень сформированности способности к творческому воображению. У ребят на основе полученных знаний, умений и навыков повысилась самооценка, уверенность в себе, а также способность к адекватной оценке полученного результата. Данные сравнительного анализа готовых рисунков и протокольных записей представлены в таблице 4.

Таблица 4

Особенности рисования детей старшего дошкольного возраста

Особенности рисования	Динамика изменений в ходе исследований				
	До		После		Изменения уровня %
	Кол. чел.	%	Кол. Чел.	%	
1. Эмоциональное отношение					
-высокий	13	93	14	100	7
-средний	1	7		-	
-низкий	-	-	-	-	
2. Замысел					
-высокий	9	63	14	100	37
-средний	4	30	-	-	
-низкий	1	7			
3. Средства выразительности					
-высокий	5	35	12	85	50
-средний	6	45	2	15	30
-низкий	3	20	-	-	-
4. Расположение на листе					
-высокий	10	70	13	93	23
-средний	4	30	1	7	23
-низкий	-	-	-	-	-
5. Самостоятельность					
-высокий	11	78	13	93	15

-средний	3	22	1	7	15
-низкий	-	-	-	-	-
6. Речь					
-высокий	6	45	10	70	25
-средний	5	35	4	30	5
-низкий	3	20		-	-
7.Содержание рисунка					
-сюжетные	6	40	7	50	10
-предметные	8	60	4	30	30
-жанр пейзажа	-	-	3	20	-

В целом, исследование особенностей рисования детей дошкольного возраста показало, что все исследуемые дети с большим интересом и положительными эмоциями относятся к процессу рисования. Способность к продумыванию темы рисунков и устойчивости замысла в процессе рисования сформирована, что позволяют судить данные таблицы. У всех детей замысел устойчив.

Средства выразительности при рисовании использует большее количество детей на 50%. В выборе средств выразительности наблюдается разнообразие. Это украшение рисунка деталями, яркой цветовой гаммой передают изображение разными кистями. Отмечается умение детей правильно располагать предметы на рисунке. Высокий и средний уровни изменились в положительную сторону на 23%. Повысилась самостоятельность, уверенность в себе, так как у детей есть знания, навыки, умения. Изменение уровня составляет 15%.

В процессе рисования испытуемые вели себя по-разному. Контрольное исследование показало, что ребята стали более сосредоточены в своей деятельности. Изменение уровня составляет 25%. Низкого уровня – отвлекающихся детей от своих рисунков нет. Содержание рисунков более разнообразное. Сюжетных рисунков на 10% больше, предметных рисунков больше на 30%, еще у ребят получились интересные рисунки в жанре пейзажа.

Данные констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице 5. Анализируя данные особенностей самооценки детей старшего дошкольного возраста на сравнительном этапе можно отметить, что на контрольном исследовании ребята стали более уверенно высказывать мнение о своем рисунке. Изменения уровней составляют 30% - высокого, 23% - среднего. Низким уровнем ребята свои рисунки не отмечают (таблица 5).

Таблица 5

Особенности самооценки детей старшего дошкольного возраста

Особенности самооценки	Динамика изменений в ходе исследования				
	До		После		Изменение уровня
	Кол. ч.	%	Кол. ч.	%	
					%

1. Мнение ребенка о рисунке					
высокий	9	63	13	93	30
средний	4	30	1	7	23
низкий	1	7	-	-	-
2. Самооценка рисунка					
высокий	8	58	9	65	7
средний	5	35	3	20	15
низкий	1	7	2	15	8
3. Мотивация					
высокий	8	58	13	93	35
средний	5	35	1	7	28
низкий	1	7	-	-	-
4. Решение участвовать в выставке					
высокий	9	63	12	85	22
средний	4	30	2	15	15
низкий	1	7	-	-	-

Изменение уровня мотивации на 35% больше показывает то, что дети уверены в своей работе. Детям нравится рисование, свою работу они считают самой лучшей и самой красивой. Решение участвовать в выставке – изменение высшего уровня произошло на 22%. Средний уровень изменился на 15% - эти ребята все-таки хотели услышать мнение взрослого. Низкого уровня нет – отрицание к своей работе не высказывает никто.

По-прежнему остаются коварными вопросы “Почему?”. Высокий уровень изменился на 7%, средний уровень - на 15%. С низким уровнем самооценки на контрольном этапе получилось больше детей на 8%. Эти ребята не смогли дать оценку своей работе, чувствовалось стеснение, растерянность, дети ждали одобрения взрослого, полностью перекладывая ответственность на него.

На констатирующем и контрольном исследовании использовалась методика: “Изучение в изобразительной деятельности творческого воображения и самооценки на материале рисования по замыслу у детей старшего дошкольного возраста” Г.А.Урунтаевой.

На основании сравнительного анализа готовых рисунков и выделенных уровней развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования составлена таблица 6.

Таблица 6

Динамика развития творческого воображения в процессе рисования

Критерии и уровни		Динамика изменений в ходе исследования			
		до		после	
		Кол.ч.	%	Кол.ч.	%
1	Наличие замысла до начала рисования				
	-высокий	13	93	14	100
	-средний	1	7	-	-
	-низкий	-	-	-	-
2	Композиционные способности при рисовании				
	-высокий	5	35	12	85

	-средний	6	45	2	15
	-низкий	3	20	-	-
3	Соответствие готовых рисунков первоначальному замыслу				
	-высокий	13	93	14	100
	-средний	-	-	-	-
	-низкий	1	7	-	-
4	Оригинальность рисунков				
	-высокий	3	20	8	58
	-средний	9	66	6	42
	-низкий	2	14	-	-
	Среднее		60,25		85,75
	-высокий		29,5		14,25
	-средний		10,25		-
	-низкий				

При сравнительном анализе результатов констатирующего и контрольного экспериментов видно, что после проведения “Программы развития творческого воображения в процессе изодейтельности детей старшего дошкольного возраста” показатели по всем критериям стали более высокими. Данные сравнительного анализа самооценки детей дошкольного возраста занесенные в таблицу 7. Следует отметить, что самооценка детей повысилась, дети стали увереннее в себе, в выполнении своих работ.

Таблица 7

Динамика развития самооценки детей дошкольного возраста

Особенности самооценки и уровни		Динамика изменений в ходе исследования			
		до		После	
		Кол.ч.	%	Кол.ч.	%
1. Мнение ребенка о рисунке					
	-высокий	9	63	13	93
	-средний	4	30	1	7
	-низкий	1	7	-	-
2.					
-	8	58	9	65	
	5	35	3	20	
	1	7	2	15	
-					
-					

3.				
-	8	58	13	93
	5	35	1	7
	1	7	-	-
-				
-				
4.				
-	9	63	12	85
	4	30	2	15
	1	7	-	-
-				
-				

	Среднее		60,5		84
	-высокий		32,5		12,25
	-средний		7		3,75
	-низкий				

Таким образом, можно сделать вывод, что целенаправленное развитие творческого воображения детей в ходе изобразительной деятельности ведет к улучшению качества рисунков, к развитию творческого воображения, самооценки и мотивации. Составленная программа развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности может быть рекомендована воспитателям дошкольных учреждений, использована педагогами в ходе проведения простых обучающих занятий, при проведении специальных развивающих занятий по изобразительной деятельности с дошкольниками.

*Сергеева А.А.,
Вдовенко В.М.*

Развитие творческого мышления старших дошкольников на занятиях оригами

Изменение приоритетных направлений развития современной системы

образования ставит перед образовательными учреждениями задачу формирования творческой личности, способной ориентироваться в многообразии окружающего мира. Это обусловлено качественными изменениями социального заказа общества, потребностями в творчески мыслящих людях, обладающих нестандартным взглядом на проблемы, владеющих навыками исследовательской работы. Одной из составляющих этой проблемы является задача развития у детей творческого мышления.

В последнее время в практике работы дошкольных учреждений более характерным является отход от традиционного, информативного обучения, не приводящего к полноценному развитию ребёнка, и ориентация на развивающее, проблемное обучение, имеющее своей целью формирование в ребёнке творческих способностей.

Проблема выявления и развития творческих способностей, определения механизмов творческой деятельности широко разрабатывается в отечественной психологии (Л.А.Венгер, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, Н.Н.Поддъяков, Д.Б.Эльконин). Она ставится как проблема творческого, продуктивного мышления, в отличие от репродуктивного. Вопросам развития творческого мышления дошкольников посвящены исследования А.Л.Венгера, О.М.Дьяченко, Н.Е.Вераксы, И.В.Дубровиной и других.

Огромные возможности для развития творческих способностей, творческого мышления детей заложены в процессе их обучения художественному конструированию и, в частности, конструированию из бумаги в технике оригами. Этот вид художественной деятельности имеет большое значение для развития познавательных и психомоторных способностей у детей.

Проблема творческого конструирования из бумаги поднимается в исследованиях Л.А.Парамоновой, О.А.Сафоновой, Г.В.Урадовских. Вопросы методики конструирования из бумаги в технике оригами разрабатывались Л.А.Парамоновой, Н.Ф.Тарабариной, Т.И.Тарловской, Л.А.Топорковой. Однако проблема использования занятий оригами как средства развития творческого мышления дошкольников в психолого-педагогической литературе недостаточно разработана. Этому вопросу посвящены крайне малочисленные и отрывочные публикации, в основном прикладной направленности, содержащие инструкции по изготовлению поделок из бумаги в технике оригами.

Актуальность, практическая значимость и вместе с тем недостаточная разработанность проблемы позволили определить выбор темы дипломного исследования: “Развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста на занятиях оригами”.

Объект исследования - познавательная сфера старших дошкольников.

Предмет исследования - развитие творческого мышления детей 6-7 лет средствами оригами.

Цель дипломного исследования заключалась в теоретическом

обосновании и экспериментальной проверке особенностей развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий оригами.

Постановка цели обусловила **задачи** исследования:

1. рассмотреть теоретические подходы к проблеме формирования творческого мышления дошкольников на основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы;
2. обозначить возрастные особенности формирования и развития творческого мышления детей 6-7 лет;
3. изучить особенности творческого мышления дошкольников на занятиях оригами;
4. разработать и экспериментально проверить систему преобразующих мероприятий по развитию творческого мышления старших дошкольников средствами оригами.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы указывает на разносторонность освещения проблемы развития и формирования творческого мышления креативными способами. Как правило, во всех определениях творчества (А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.М.Матюшкин, С.Л.Рубинштейн, О.К.Тихомиров) отмечается, что это деятельность, в результате которой создаётся новый, оригинальный продукт, имеющий общественное значение.

Исследования творческого мышления позволили выделить *дивергентное* продуктивное мышление, которое служит средством порождения оригинальных творческих идей и *конвергентное* мышление, связанное с решением задач, имеющих единственный правильный ответ.

Именно с разделением дивергентного и конвергентного интеллекта или, в других терминах, креативности и интеллекта, были связаны первые вопросы, посвящённые креативности. Эта сравнительно новая психологическая характеристика появилась в науке в начале 50-х годов прошлого века.

Э.Д.Телегина, В.В.Гагай обосновали необходимость учёта особенностей взаимосвязи творческого мышления с познавательными способностями. Исследователи определили продуктивные функции восприятия, находящие выражение в творческой деятельности и соотнесли их с этапами творческого процесса (таблица 1).

Таблица 1

Этапы творческого процесса	Функции восприятия
1. Принятие или постановка цели	Целеобразующая
2. Анализ ситуации	Моделирующая
3. Выдвижение гипотез и их проверка	Преобразующая и регулирующая
4. Нахождение решения	Эвристическая и регулирующая

Исследователи творческого мышления выделяют в качестве его ведущего фактора такую психологическую характеристику как креативность.

Существует несколько подходов к понятию креативности. В одних

теориях она определяется как дивергентная или преимущественно дивергентная способность и противопоставляется интеллекту, отождествляемому с конвергентными способностям. В других теориях креативность представляется важной характеристикой интеллекта или высшего уровня его развития. В ряде теорий, напротив, логические интеллектуальные способности включаются в структуру креативности, как общего творческого потенциала.

Исследователи детского творчества выделяют следующие стадии развития творческого мышления у детей: наглядно-действенное мышление, причинное мышление, эвристическое мышление.

В дошкольном возрасте предпосылками творческого мышления является развитие образных форм мышления и деятельности воображения.

Развитие образного мышления дошкольников происходит на основе оперирования детьми представлениями, обобщёнными, схематизированными образами. Складываются такие свойства ума как самостоятельность, гибкость, пытливость, которые позволяют не только без помощи взрослого решать новые задачи, но и достигать новых решений в процессе поисковой деятельности, экспериментирования.

Творческое мышление дошкольников проявляется на основе оригинальности, гибкости, продуктивности и разработанности продуктов творческой деятельности.

Показатели такой ключевой характеристики творческого мышления как оригинальность у детей дошкольного возраста существенно возрастают только при условии специального обучения, направленного на развитие творческого потенциала.

Экспериментальное исследование включало три этапа, связанных с диагностикой исходного уровня развития творческого мышления дошкольников, программой развития творческого потенциала детей и контрольного эксперимента.

Гипотезы исследования:

- ⌚ творческое мышление дошкольника проявляется на основе оригинальности, гибкости, продуктивности, разработанности продуктов творчества;
- ⌚ повысить уровень творческого мышления детей старшего дошкольного возраста позволит система занятий оригами с учётом следующих условий:
 - индивидуальные и подгрупповые формы проведения занятий с детьми;
 - применение различных форм организации деятельности дошкольников (аппликативное украшение поделок, включение их в сюжетные композиции; использование поделок в творческих играх детей; составление творческих рассказов на основе изготовленных из бумаги фигурок);
 - использование пооперационных карт - схем в обучении детей складыванию бумаги в технике оригами.

Основные методы исследования: эксперимент, наблюдение, анализ

детских работ, количественно-качественная оценка результатов исследования.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГОДОУ Д/С № 24 г. Кандалакши в период с апреля по ноябрь 2005 г. В нём участвовало 16 детей 6-7 лет.

Констатирующий эксперимент проведён в апреле 2005 года с 16-ю детьми шести лет.

Цель констатирующего исследования: изучение исходного уровня развития творческого мышления детей 6 лет.

Задачи: проанализировать данные рисуночного теста; определить уровень развития творческого мышления старших дошкольников по показателям беглости, гибкости, оригинальности, разработанности.

Диагностика включала в себя использование методики “Дорисовывание фигур” (фигурный тест Е.П.Торренса), где фигуры теста подобраны таким образом, что навязывают определённые устойчивые образы и вызывают стремление завершить их простейшим способом.

Цель методики: определение уровня развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста на основании анализа результатов творческой деятельности по основным показателям – беглости, гибкости, оригинальности, разработанности.

Поскольку каждому из 16 детей в ходе эксперимента было предложено по 10 стимульных фигур, в результате получилось 160 рисунков. После проведения исследования каждый рисунок был оценен по четырём основным компонентам творческого мышления (таблица 2).

Таблица 2

Соотношение рисунков по показателю продуктивности

Общее количество стимульных фигур	Количество завершённых рисунков	Количество рисунков, получивших название
160	157	154

Соотношение рисунков по показателю гибкости

общее количество рисунков	количество не повторяющихся рисунков	количество однотипных рисунков
157 (100%)	132 (84,1 %)	25 (15,9 %)

Показатель уровня оригинальности

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%
4	25	5	31,25	7	43,75

Соотношение рисунков по степени оригинальности

Оригинальные рисунки		Неоригинальные рисунки	
количество	%	количество	%
48	30,5	109	69,5

Оценка показателя разработанности творческих решений производилась по количественному принципу: баллы начислялись за каждую существенную деталь общего ответа, выход за рамки задания, каждую подробность в названии сверх необходимого минимума.

Для оценки степени разработанности рисунков дошкольников предпочтительнее использовать качественную оценку рисунков теста Е.П.Торренса, впервые предложенную М.Калмар и применённую в нашей стране О.М.Дьяченко и её коллегами (таблица 3).

Таблица 3

**Шкала “комплексности” М.Калмар
(в соответствии с интерпретацией О.М. Дьяченко)**

Уровень	Степень разработанности
0	Ребёнок не принимает задачу, рисует рядом со стимульной фигурой, не включая её в основной сюжет.
1	“Отдельные объекты”. Минимум дополнительных линий, ребёнок дорисовывает фигуру так, что получается схематичное изображение отдельного предмета (например, из овала получается огурец).
2	“Объекты с деталями”. Изображается отдельный предмет, но с разнообразными деталями (например, девочка в шапочке).
3	“Сюжеты”. Предмет включён в какой-либо сюжет, либо это одиночный персонаж, выражающий некоторое действие (например, девочка делает зарядку).
4	“Сюжет с добавлением объектов”. Ребёнок рисует несколько объектов по воображаемому сюжету (например, девочка гуляет с собачкой).
5	“Включение”. Стимульная фигура видится качественно по-новому, не являясь основной частью картинки (например, овал превращается не в огурец или туловище человека, а в ботинок девочки, гуляющей с собачкой).

Очевидно, что чем выше уровень степени разработанности, тем меньшее количество рисунков детей к нему было отнесено.

Большинство детей завершили фигуры простейшим способом, создав схематичное изображение, лишённое деталей. В некоторых случаях (3,12 %) дети использовали стимульную фигуру в качестве точки опоры для полёта своей фантазии и превратили её в незначительную деталь композиции. Эти работы были отнесены к пятому уровню - “Включение” - по шкале “комплексности”. Среди выполненных таким образом изображений - “Телефон звонит”, “КАМАЗ дымит”, “Кораблик на волне”. Низкий показатель детализации, выявленный в ходе обследования, свидетельствует о неспособности большинства детей к наилучшему воплощению замысла, высокому уровню реализации своих идей.

По результатам констатирующего обследования для каждого ребёнка был составлен индивидуальный профиль, отражающий успешность выполнения задания по всем четырём основным показателям творческого мышления: беглости, гибкости, оригинальности, разработанности. Исследование

позволило выявить только 3-х дошкольников, которые наиболее успешно справились с заданиями фигурного теста. Эти дети составили 18,75 % от всей группы испытуемых.

На основе определения среднегрупповых значений по всем четырём параметрам творческого мышления для детей 6 лет нами была составлена итоговая таблица (таблица 4):

Таблица 4

**Исходные показатели уровня творческого мышления детей 6 лет
(по результатам констатирующего эксперимента)**

Показатели		Средние процентные значения
Продуктивность		96,25 %
Гибкость	84,1 %	
Оригинальность	30,5 %	
Разработанность		26,1 %

В ходе эксперимента было установлено, что ключевые показатели творческого мышления (оригинальность, разработанность) у детей 6 лет, участвовавших в исследовании, имеют достаточно низкие значения. Высокий средний уровень зафиксирован по показателям беглости и продуктивности, которые не являются специфическими характеристиками творческого мышления, но взаимосвязаны с показателями оригинальности и разработанности идей. Высокие показатели гибкости при низкой оригинальности и разработанности могут отражать метание испытуемого от одного аспекта к другому, неспособность придерживаться единой линии в мышлении. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном исходном уровне развития творческого мышления испытуемых, особенно, судя по проценту оригинальности и разработанности творческих решений.

На основании выводов по проведённому исследованию возникла необходимость наметить пути формирования творческого мышления старших дошкольников и разработать ряд преобразующих мероприятий с использованием занятий оригами в целях развития творческого мышления детей.

Цель формирующего эксперимента: создание и реализация программы развития оригинальности мышления старших дошкольников средствами оригами.

Задачи формирующего эксперимента:

- развивать творческое мышление детей в процессе специальных занятий по конструированию в технике оригами;
- учить создавать поделки из бумаги в технике оригами с помощью схем поэтапного складывания.

Для достижения поставленной цели нами определены следующие необходимые условия:

- использование пооперационных карт - схем в обучении детей складыванию бумаги в технике оригами, что благоприятствует овладению детьми творческим “подходом” решения конструктивных задач;
- подгрупповые формы организации занятий с детьми;
- использование интегрированного подхода к обучению детей оригами (аппликативное украшение поделок, включение их в сюжетные композиции; использование поделок в творческих играх детей; составление творческих рассказов на основе фигурок из бумаги).

В ходе разработки программы формирующего эксперимента по развитию оригинальности мышления детей средствами оригами мы наметили основные направления работы: специально организованное обучение и самостоятельная деятельность детей; работа с родителями и педагогами.

Специально организованные занятия по обучению складыванию фигурок из бумаги способом оригами проводились по подгруппам. Вся остальная работа велась вне занятий, во время, отведённое для игр, самостоятельной деятельности детей. Для каждого занятия были разработаны и изготовлены пооперационные карты (демонстрационные и индивидуальные).

После серии мероприятий, проведённых в рамках программы формирующего эксперимента, был проведён контрольный эксперимент. Цель контрольного эксперимента: определение изменений в познавательной сфере (творческом мышлении) детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в исследовании.

Задачи контрольного исследования:

- 1). Изучить уровень творческого мышления детей 6-7 лет на заключительном этапе исследования;
- 2). Провести сравнительный анализ данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов.

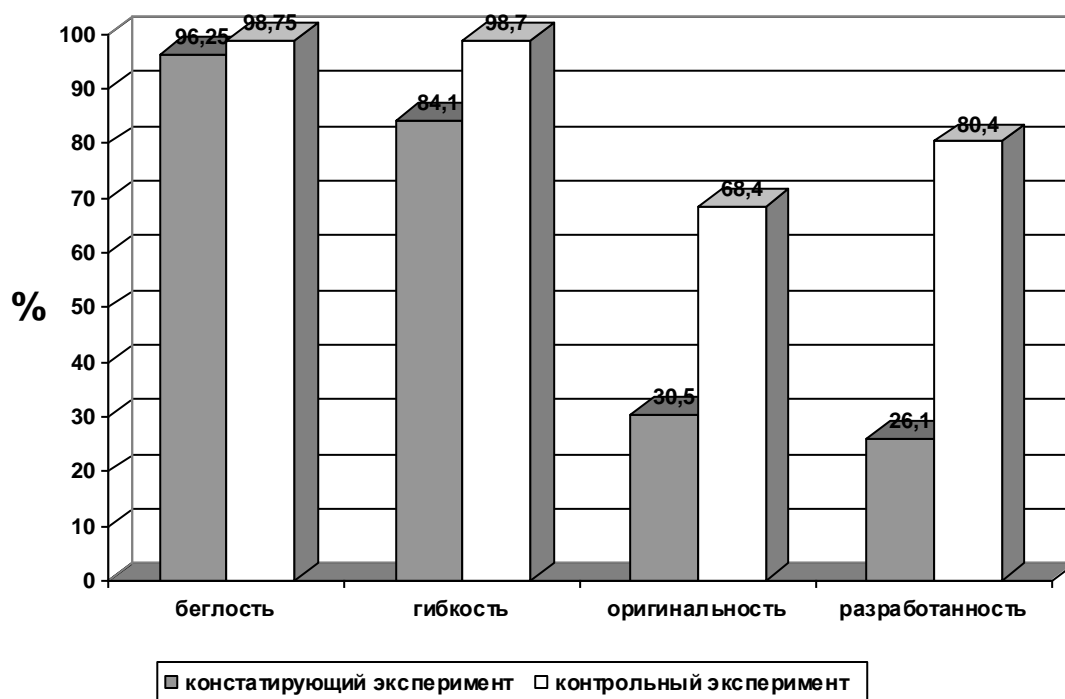
В результате было отмечено, что многие дети рисовали более уверенно и энергично, чем в констатирующем эксперименте. Некоторые из них делали эскиз карандашом, потом стирали изображение, если оно их не удовлетворяло, а затем рисовали вновь и раскрашивали картинки. Большинство детей последовательно воплощали замысел, активно использовали цвет в своих рисунках. Так, у некоторых испытуемых все картинки были тщательно прорисованы и ярко раскрашены. Во многих рисунках продемонстрирован высокий творческий уровень выполнения заданий.

Среди ответов детей на задания теста значительно уменьшилось количество шаблонных, однотипных. В ходе выполнения предложенного задания все стимульные фигуры были завершены рисунком у каждого ребёнка. Однако не у всех испытуемых завершённые изображения получили название. Поэтому по показателю беглости (продуктивности идей) у двух детей было снижено по одному баллу. Общее количество продуцированных идей составило 158.

Таким образом, процент продуктивности по результатам контрольного эксперимента составил 98,75 %. Это незначительно выше, чем в

констатирующем эксперименте. Однако цифровые данные других показателей творческого мышления дошкольников (гибкость, оригинальность, разработанность) свидетельствуют о положительной динамике в своем развитии:

Динамика показателей творческого мышления детей



В заключении следует отметить, что система занятий оригами с использованием схем поэтапного складывания поделок, подгрупповых форм проведения занятий с детьми, а так же интегрированный подход к организации творческой деятельности создаёт возможность для повышения продуктивности решения детьми творческих задач, способствует развитию, в целом, эмоционально-волевой и познавательной сфер личности ребенка. Поэтому неслучайно ориентация сегодня на выявление и развитие творческого потенциала детей, формирование у них умения творчески мыслить является мировоззренческой установкой современного дошкольного образования.

*Синкевич И.А.,
Пряженкова Е.А.*

Развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительности

Дошкольный возраст имеет огромное значение в жизни человека, в развитии многих его психических свойств, процессов, качеств личности. Велико значение этого возраста в формировании и развитии способностей к изобразительной деятельности.

Современные тенденции развития социокультурной ситуации в стране порождают возрастающий интерес к творчеству вообще и каждого человека в частности. Важным моментом становится возможность развития творческого потенциала каждой личности, то есть развития способности каждого человека к активному и сознательному творчеству, творческой инициативе, чтобы каждый мог творить, а не только воспроизводить. Новые образовательные программы и психолого-педагогические технологии ориентируют специалистов дошкольных учреждений и системы дополнительного образования на введение в учебно-образовательный процесс приоритетного направления, связанного с развитием художественно-творческих способностей детей.

Актуальность данной проблемы раскрывается на страницах журналов “Дошкольное воспитание”, “Обруч”, “Дошкольная педагогика”, “Вопросы психологии”, “Детское творчество”. И.Аюева в статье “Воспитавай личность” говорит о том, что необходимо предоставлять свободу в отражении своего видения мира доступными для ребенка художественными средствами. Большую роль в формировании художественно-творческих проявлений ребенка она отводит педагогу, который вводит ребенка в “большое искусство”, становясь посредником между ним и нежной, хрупкой, эмоциональной и отзывчивой на все новое, удивительное, яркое душой ребенка. Важность изучения развития и формирования художественно-творческих способностей детей позволило сделать выбор темы исследования: “Развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности”.

Объект исследования — художественно-творческие способности детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности.

Предмет исследования — процесс развития художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования — исследовать специфику развития художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности.

Гипотеза исследования: развитие художественно-творческих

способностей старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности будет эффективным, если:

- определены уровни развития способностей к художественному творчеству, на основе критериев, разработанных Г.А.Урунтаевой и Ю.А.Афонькиной;
- разработана программа, ориентированная на развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили выбор **задач**:

- 1) изучить литературные источники по данной проблеме, рафинировать актуальный материал для настоящего исследования;
- 2) на основе изученного материала выбрать методику исследования проявления и развития художественно-творческих способностей, определить методы и приемы проведения исследования;
- 3) разработать программу, ориентированную на развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности;
- 4) сравнить и проанализировать художественно-творческие способности на первом и третьем этапах исследования;
- 5) сформулировать выводы в соответствии с поставленными задачами, разработать психолого-педагогические рекомендации.

Анализ литературных источников показал, что в вопросах детской изобразительной деятельности накоплен обширный исследовательский опыт. Целесообразно отметить глубину, основательность, непреходящую ценность и актуальность фундаментальных исследований отечественных и зарубежных ученых. Проблемой изучения детского художественного творчества, своеобразия детской изобразительной деятельности и развития художественно-творческих способностей к ней занимались педагоги, психологи, художники. Наиболее известны работы следующих ученых: А.В.Бакушинского, Л.А.Венгер, Н.А.Ветлугиной, Н.Н.Волкова, Л.С.Выготского, О.М.Дьяченко, Е.И.Игнатьева, В.И.Киреенко, Т.Г.Казаковой, Т.С.Комаровой, А.А.Мелик-Пашаева, В.С.Мухиной, Н.П.Сакулиной, О.О.Соломенниковой, Б.М.Теплова, Е.А.Флериной и др.

Создание соответствующих педагогических условий в процессе изобразительной деятельности является гарантом художественно-творческого развития ребенка. В качестве особенностей развития изобразительной деятельности в дошкольном возрасте выделены: развитие знаковой функции сознания, творческого мышления и воображения, формирование ручной умелости, становление образной речи, развитие первоначальных умений создавать и воплощать замысел, развитие художественно-творческих способностей, освоение специфических выразительных средств изобразительности и обобщенных способов изображения.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка формируются предпосылки к самостоятельной художественно-творческой деятельности, что заключается в умении создавать оригинальный замысел, планомерно воплощать его в своем рисунке, используя при этом все разнообразие усвоенных приемов и способов

изображения. Особое значение для творческой деятельности приобретают различные личностные качества. Прежде всего – это интересы и склонности, постепенно приобретающие в условиях воспитания все более выраженную общественную направленность. Другая существенная группа психических качеств – это те индивидуально- психологические особенности, которые позволяют ребенку легко, быстро и качественно овладевать способами художественно-творческих действий и успешно справляться с ними: находить новое решение, применять усвоенное в совершенно иных и неожиданных ситуациях.

Немалую роль в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста играют волевые проявления, среди которых особенно существенны самостоятельность и инициативность, так как именно самостоятельные действия, отмеченные личностным своеобразием, относятся к действиям творческим. Инициативность же выражается в стремлении находить и применять новое в своей деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось по методике Г.А.Урунтаевой, Ю.А.Афонькиной “Изучение зависимости качества изображения от мотивов деятельности”. В ходе эксперимента использовались следующие исследовательские методы: словесное указание; открытое наблюдение за ходом рисования; индивидуальные беседы с испытуемыми по готовым рисункам; анализ продуктов детской деятельности – детских рисунков.

База исследования: ДОО № 102 г. Мурманска. В исследовании принимали участие воспитанники подготовительной группы в количестве 15 человек (8 девочек, 7 мальчиков).

На констатирующей стадии эксперимента вышеуказанная методика использовалась с целью определения исходного уровня развития художественно-творческих способностей испытуемых. Для этого нами были выделены критерии исследуемой способности:

- содержание рисунка;
- наличие замысла до начала рисования;
- уровень технических умений и навыков;
- использование средств выразительности;
- оригинальность рисунков.

Уровни проявления художественно-творческих способностей оценивались по трехбалльной шкале.

Анализ результатов позволил сделать вывод о недостаточном уровне сформированности художественно-творческих способностей у большинства испытуемых. Это позволило сделать предположение об отсутствии систематического, комплексного обучения данной группы основам изобразительной деятельности. В исследовательской работе уделили внимание одной из сторон проявления художественно-творческих способностей у детей – зависимости качества изображения от мотива деятельности, так как, на наш взгляд, данное направление наиболее полно и всесторонне дает возможность пронаблюдать и проанализировать детское творчество.

Цель исследования – изучить зависимость качества изображения от мотивов деятельности.

Задачи исследования:

- исследовать проявления художественно-творческих способностей детей в процессе изобразительной деятельности, способы реализации творческой активности;
- сравнить и проанализировать художественно-творческие способности на констатирующем и контрольном этапах исследования;
- определить комплекс мер, направленных на целенаправленное развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности, проверить их эффективность;
- подвести итоги исследования, сформулировать выводы в соответствии с поставленными задачами, дать при необходимости психолого-педагогические рекомендации по коррекционно-воспитательной работе.

Исследование проводилось с интервалом в 7 дней: 5 серий индивидуально и одна (шестая) в парах.

Описание констатирующего эксперимента:

Первая серия. Нарисовать картинку на тему “Рыбки в аквариуме”.

Вторая серия. Нарисовать картинку, чтобы потом подарить ее малышам.

Третья серия. Нарисовать картинку, которую, если получится хорошо, поместят в альбом и покажут родителям.

Четвертая серия. У куклы день рождения и надо нарисовать ей подарок.

Пятая серия. Дети играют в “художников” и рисуют картину.

Шестая серия. Дети в парах соревнуются: кто лучше нарисует картинку.

В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что проявление художественно-творческих способностей зависит от мотива деятельности, наличия у детей определенного уровня технических умений и навыков. Больше всего дети проявили свои способности при рисовании в парах. Все дети показали средний уровень – 2 балла, кроме двух человек. У этих детей низко развиты технические навыки и умения, от чего страдает и выразительность, и оригинальность рисунков.

Содержание рисунков бедно по разнообразию. В основном присутствуют бытовые сюжеты. Очень мало сказочных, общественных сюжетов, совсем нет по музыкальным произведениям. Причина, видимо, в бедности творческого воображения, в отсутствии полета фантазии. Замысел будущего рисунка создают до начала работы, формулируют в речи и придерживаются его в процессе рисования, поэтому можно сделать вывод, что замыслы у детей устойчивы, хотя и не очень разнообразны.

Как видно из выполненных работ, у испытуемых средний уровень технических умений и навыков. Четверо детей имеют низкий уровень владения техникой рисования. Причина в незаинтересованности к процессу рисования, что не свойственно детям дошкольного возраста, и в осознании своей

технической неумелости. Однако надо отметить, что двое детей очень заинтересовались и старательно рисовали во второй и шестой сериях, видимо, мотив данных заданий их увлек.

При создании рисунков дети используют разнообразные цветовые сочетания, хотя в среднем рисунки не отличаются яркой цветовой палитрой – увлекаются одним цветом. В основном дети правильно изображают предметы, их форму, пропорции, а вот окраска предметов не всегда точна. Рисунок в основном располагают на всем листе. Совсем не выделяют ближний, средний и задний план, рисунки выполнены линейно, на одной плоскости.

Оригинальностью рисунки тоже не отличаются, хотя есть и интересные темы: во второй серии – “Девочки с шарами гуляют в деревне”, “Слон на поляне с цветами”, “Пингвины во льдах”, “Жираф со своим сыночком”, “Спящая красавица на лугу”; третья серия – “Я с мамой в ресторане “Царская охота”, “Корабль плывет на необитаемый остров”.

Следует отметить, что в процессе игры в “художников” при общей заинтересованности, рисунки выполнены небрежно, с низкими техническими качествами. Дети в основном нарисовали автопортреты, но допустили ряд неточностей в изображении: огромная голова; мелкие, не пропорциональные черты лица; искажение в передаче цвета и др. Причина опять в недостаточно высокой технической умелости.

В шестой серии дети старались, чтобы было лучше, чем у товарища, и в результате рисунки получили средний уровень. Данные констатирующего эксперимента занесены в таблицу 1:

Таблица 1

Зависимость качества изображения от мотивов деятельности

	1 серия		2 серия		3 серия		4 серия		5 серия		6 серия		%
	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	
1 уровень	6	40	4	26,7	5	33,3	5	33,3	10	66,7	2	13,3	35,5
2 уровень	9	60	10	66,7	8	53,3	10	66,7	5	33,7	13	86,7	61,2

3 уровне нь	0	0	1	6,7	2	13,3	0	0	0	0	0	0	3,3
-------------------	---	---	---	-----	---	------	---	---	---	---	---	---	-----

По итогам констатирующего эксперимента появилась необходимость в разработке методики формирующего эксперимента и методических рекомендаций для педагогов, психологов, родителей с целью улучшения технических навыков и умений, развития художественно-творческих способностей.

На формирующей стадии эксперимента были отобраны и проведены занятия, направленные на совершенствование художественно-творческих способностей у испытуемых.

На контрольной стадии эксперимента вышеуказанная методика использовалась с целью определения эффективности методик, использованных на формирующей стадии эксперимента. В результате контрольного эксперимента было выявлено, что после проведения формирующего этапа исследования у детей повысился уровень художественных способностей, что проявилось в улучшении технических навыков и умений, расширении тематики содержания, оригинальности рисунков. По сравнению с предыдущим исследованием появились рисунки по сказкам: “Горшочек каши”, “Царевна Лебедь”, “Гадкий утенок”, “Три медведя”, “Златовласка”, “Летающий домик Элли”, “Гуси-лебеди”. В связи с приближающимся праздником в рисунках детей отражена новогодняя и музыкальная тематика по разученным песням и хороводам: “Стряхнула елка с веток снег”, “К детям елочка пришла”. После посещения Лапландского заповедника шестеро детей отобразили эту поездку в своих рисунках.

Дошкольники стали лучше владеть техникой рисования цветными карандашами: четче прорисовывают контур, используют по мере возможности разный нажим на карандаш, добиваясь сочетания цвета и оттенков, отчего рисунки приобрели выразительность и яркость. Изображения предметов в рисунках более детализировано, больше внимания уделяется украшению и прорисовке мелких деталей.

Дети усвоили, что предметы и объекты надо располагать с учетом дальней и ближней перспективы. В работах прослеживается передний, средний и задний план, но есть рисунки, выполненные в линейной перспективе. С этими детьми необходимо продолжить работу над умением видеть перспективу и отображать ее в своих рисунках.

Разнообразнее и оригинальнее стали придумывать названия своим работам: “Лето в Кисловодске”, “Танец цветов”, “Радуга”, “Солнечный денек”, “Улица, на которой происходят разные смешные события”, “Северный олень на закате дня”, “В пустыне Сахара”, “Город строится”, “Космическое путешествие”, “Чучело огородное и летающие тарелки”, “Пещерные ужастики”, “Светомузыкальный фонтан”.

На данном этапе исследования лучше всего представлен мотив первой серии, где дети рисовали на заданную тему. Уровень проявления художественно-творческих способностей повысился на 31,1%. Это произошло потому, что была проведена предварительная работа: целенаправленное

наблюдение и рассматривание разных видов рыб, организовано дежурство по уходу за обитателями аквариума, беседа о подводных жителях планеты, обучение способам передачи разнообразия строения тела рыб и их окраски.

Мотив игры в “художников” показал более высокую разницу в качестве изображения, но в данном случае средний уровень поднялся за счет содержательности и оригинальности рисунков.

Шестая серия показала невысокий рост качества изображения – на 6.7%, это объясняется тем, что на констатирующей стадии эксперимента в данной серии был самый высокий уровень – 62,2%. Данные контрольного эксперимента занесены в таблицу 2:

Таблица 2

Зависимость качества изображения от мотивов деятельности

	1 серия		2 серия		3 серия		4 серия		5 серия		6 серия		%
	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	Кол. дет.	%	
1 уровень	1	6,7	2	13,3	0	0	4	26,7	3	20	3	20	14,5
2 уровень	5	33,3	6	40	10	66,7	9	60	6	40	8	53,3	48,8
3 уровень	9	60	7	46,7	5	33,3	2	13,3	6	40	4	26,7	36,7

Анализ математической обработки данных экспериментального исследования показал, что сдвиг по рассматриваемым критериям до и после применения методик достоверен на уровне 18,1%. Следовательно, можно сделать вывод об эффективности предлагаемого комплекса мер по совершенствованию исследуемой способности и возможности его рекомендации к применению в воспитательной практике дошкольных учреждений.

В целом исследование показало, что у большинства испытуемых качество изображения, творческие проявления зависят от мотива деятельности. Художественно-творческие способности развиты недостаточно, низок уровень технических умений и навыков, что повлекло за собой однообразие и скудность творческих проявлений, что в свою очередь обусловило невыразительность и не оригинальность большинства детских работ.

Выделив критерии сформированности художественно-творческих способностей в процессе изобразительной деятельности, мы смогли более детально проанализировать процесс создания рисунков, выяснить характер наиболее типичных затруднений у испытуемых при создании задуманного изображения, а также определить уровень исследуемой способности у каждого ребенка.

На основании анализа данных констатирующего эксперимента были разработаны и апробированы психолого-педагогические рекомендации, направленные на развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности. Результаты

контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности предлагаемых рекомендаций.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза экспериментального исследования полностью подтверждается. Формирование творческой личности – одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. В процессе изобразительной деятельности ребенок испытывает разнообразные чувства: радуется красивому изображению, которое он создал сам, огорчается, если что-то не получается. Но самое главное: создавая изображение, ребенок приобретает различные знания; уточняются и углубляются его представления об окружающем; в процессе работы он начинает осмысливать качества предметов, запоминать их характерные особенности и детали, овладевает изобразительными навыками и умениями, учится осознанно их использовать.

Весьма значимый фактор и с точки зрения психического развития. Ведь каждый ребенок, создавая изображение того или иного предмета, передает сюжет, включает свои чувства, понимание того, как оно должно выглядеть. В этом суть детского изобразительного творчества, которое проявляется не только тогда, когда ребенок самостоятельно придумывает тему своего рисунка, но и тогда, когда создает изображение по заданию педагога, определяя композицию, цветовое решение и другие выразительные средства, внося интересные дополнения, и т.п. Из всего этого следует вывод о необходимости целенаправленного обучения в освоении богатого художественного опыта под руководством методически грамотных воспитателей, педагогов, психологов.

Изобразительная деятельность с ее спецификой образного эмоционального познания и отражения предметов и явлений действительности имеет ярко выраженную творческую направленность. Поэтому очень важно осуществлять правильное целенаправленное руководство этой деятельностью, обеспечивая овладение изобразительными навыками и умениями, формировать и развивать художественно-творческие способности детей.

На примере истории отечественного дошкольного воспитания можно убедиться, что совершенно недостаточно только предоставлять детям возможность действовать самостоятельно и ожидать от них творческого развития. Художественно-творческие способности, умения и навыки необходимо начинать развивать как можно раньше, так как занятия эстетического цикла способствуют развитию творческих способностей, воображения, наблюдательности, художественного мышления и памяти детей, естественно при условии правильного руководства, учитывающего не только возрастные, но и индивидуальные особенности дошкольников. А это означает, что, развивая интерес к изобразительной деятельности, следует придерживаться личностно-ориентированного подхода к каждому ребенку, помогать ему, поддерживать стремление творчески выполнять работу, объективно оценивать его старания. Важно помнить, что именно в процессе изобразительной деятельности каждый ребенок может проявить свою индивидуальность.

Руководство изобразительной деятельностью требует от воспитателя знания того, что представляет собой творчество вообще, и особенно детское,

знания его специфики и особенностей. Эффективное руководство возможно при условии, что педагог знает и учитывает такие психические процессы как восприятие, воображение, творческое мышление.

Данные опытно-экспериментального исследования показали, что проблема развития художественно-творческих способностей в процессе изобразительной деятельности у старших дошкольников является актуальной. Качество изображения, творческие проявления напрямую зависят от замысла рисунка и мотива деятельности. Ребенку старшего возраста свойственно неустойчивость замысла, неполное его осознанность. Большей частью замысел у ребенка оформляется в процессе рисования. Даже в тех случаях, когда замысел предложен воспитателем, воплощение его в рисунке не дает совершенно одинакового результата у всех детей. Рисунки индивидуальны, отражают творческий потенциал каждого ребенка. Основная цель занятий изобразительной деятельности – дать детям средства образного выражения, провести их через этапы творческого процесса, дать им возможность испытать радости и трудности, связанные с творческими достижениями.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ	3
ГЛАВА I Экспериментальное исследование познавательного и эмоционально-волевого развития дошкольников	4
<i>Смага А.А., Воробьева Т.П.</i>	
Системно-комплексный подход к воспитанию культуры общения у детей 5-6 лет	4
<i>Игнатович И.И., Авраменко Л.В.</i>	
Роль художественной литературы в нравственном воспитании личности дошкольника	14
<i>Шоломицкая Н.Д., Седунова О.А.</i>	
Формирование трудовых навыков у детей старшего дошкольного возраста	18
<i>Смага А.А., Терехова О.В.</i>	
Преемственность лексической работы в старшей группе детского сада и в 1 классе (на примере природоведческого словаря)	26
<i>Синкевич И.А., Королева Л.Е.</i>	
Исследование психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе	30
<i>Тучкова Т.В., Сазонова Т.Г.</i>	
Особенности развития мышления детей 3-7 лет	39
<i>Шоломицкая Н.Д., Борисова Н.В.</i>	
Дидактические игры как средство умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста	46
ГЛАВА II Актуальные вопросы психологии подросткового и юношеского возраста	53

<i>Зубрицкая Е.М., Попова А.А.</i>	
Гендерные особенности представлений старшеклассников о брачных отношениях	53
<i>Скиотис Е.И., Жукова А.А.</i>	
Исследование взаимосвязи увлеченности компьютерными играми и особенностей эмоционально-личностной сферы подростков	58
<i>Зубрицкая Е.М., Ярославцева Ю.С.</i>	
Особенности представлений о личной свободе у подростков	67
<i>Сергеева А.А., Вараксина О.М.</i>	
Особенности развития самосознания у подростков	72
<i>Зубрицкая Е.М., Большакова А.А.</i>	
Особенности восприятия агрессивного поведения в юношеском возрасте	83
ГЛАВА III Психология художественного творчества в системе комплексных исследований	87
<i>Синкевич И.А., Ульяновская Н.А.</i>	
Музыкальное восприятие старших дошкольников в процессе интеграции искусств	87
<i>Синкевич И.А., Иванова М.В.</i>	
Развитие творческого воображения в процессе изобразительности детей старшего дошкольного возраста	96
<i>Сергеева А.А., Вдовенко В.М.</i>	
Развитие творческого мышления старших дошкольников на занятиях оригами	106
<i>Синкевич И.А., Пряженкова Е.А.</i>	
Развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительности	117

ОБ АВТОРАХ:

- Авраменко Л.В.* – студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Большакова А.А. – студентка 5 курса ФДВ;
Борисова Н.В. – студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Вараксина О.М. – студентка 5 курса ФДВ;
Вдовенко В.М. - студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Воробьева Т.П. – студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Жукова А.А. – студентка 5 курса ФДВ;
Зубрицкая Е.М. - кандидат педагогических наук, доцент Мурманского гуманитарного института;
Иванова М.В. – студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Игнатович И.И. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики МГПУ;
Королева Л.Е. – студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Попова А.А. – студентка 5 курса ФДВ;
Пряженкова Е.А. – студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Сазонова Т.Г. – студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Седунова О.А. – студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Сергеева А.А. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии МГПУ;
Синкевич И.А. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии МГПУ;
Скиотис Е.И. - кандидат педагогических наук, доцент Мурманского гуманитарного института;
Смага А.А. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики МГПУ;
Терехова О.В. – студентка 5 курса ФДВ ЗФО;
Тучкова Т.В. - кандидат философских наук, доцент МГТУ;
Ульяновская Н.А. – студентка 5 курса ФДВ ОЗО;
Шоломицкая Н.Д. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики МГПУ;

Ярославцева Ю.С. – студентка 5 курса ФДВ.

Коллектив авторов

Психолого-педагогические условия развития личности: Сборник научных статей / Под ред. А.А.Сергеевой.

Подписано в печать

Отпечатано в редакционно-издательском отделе (РИО) МГПУ.

Мурманский государственный педагогический университет.
183720, г.Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.