

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Сборник научных статей

Выпуск VI

**Мурманск
2008**

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Мурманского государственного педагогического университета

Научный редактор: А.А. Сергеева, канд.пед.наук, доцент (МГПУ)

Рецензенты: С.В. Кускова, канд.пед.наук, доцент
(НОУ «Мурманский гуманитарный институт»);
Г.И. Горлов, канд. психол. наук, доцент (МГПУ).

Коллектив авторов

Психолого-педагогические условия развития личности: Сборник научных статей студентов, аспирантов, соискателей и преподавателей / Под ред. А.А. Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2008. – Вып. 6. - 223 с.

ISBN

© Мурманский государственный педагогический университет (МГПУ), 2008

Введение

Материалы сборника научных публикаций включают работы студентов, аспирантов, соискателей и преподавателей, которые предложены на основе проведенных исследований в рамках дипломных и научных проектов.

В тематическом плане публикации посвящены проблемам профессионального образования студентов гуманитарных вузов, актуальным вопросам воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, специфическим особенностям развития подростков, учащихся старших классов.

В частности, обозначаются основные направления в работе с детьми по формированию здорового образа жизни, экологизации сознания, развитию творческих способностей средствами изобразительной, театральной и игровой деятельности.

В сборнике затрагиваются вопросы, связанные с взаимодействием дошкольных образовательных учреждений и семьи по формированию здорового образа жизни у детей и родителей. Дошкольный возраст рассматривается в контексте изучения проблем речевого развития: обогащение словарного запаса, ознакомление с многозначным словом, обучение пересказу литературных текстов, становление и развитие культуры речевого общения. Обозначается проблема формирования культуры движений средствами аэробики у детей старшего дошкольного возраста.

Отдельная глава сборника посвящена вопросам психологии искусства и психологии художественного творчества, где предлагаются данные экспериментальных исследований, рассматривающих особенности развития креативности в младшем, старшем школьном возрасте. В качестве средств развития выступают игровая деятельность (учащиеся начальной школы), научно-исследовательская работа (учащиеся старших классов). В главе представляются материалы работы психолога в технике арт-терапии с подростками, а также итоги работы по развитию художественного интереса средствами музейной деятельности с учащимися старших классов по результатам реализации программы «Школа юного музейщика».

Данный сборник может заинтересовать научных работников в области педагогики и психологии, практиков гуманитарной сферы. Материалы публикаций могут представлять интерес для студентов, которые проводят психолого-педагогические исследования в рамках курсовых и дипломных проектов.

ГЛАВА I. Актуальные проблемы психологии профессионального образования

Т.И. Вожицкая

Психологические факторы готовности студентов к развитию интеллектуальной сферы школьников

Интеллектуальное развитие человека определяет степень готовности его к усвоению и переработке знаний и умений, обеспечивает возможность приспособиться к новым условиям, активно их преобразовывать и оценивать свои действия, обобщать свой прошлый опыт.

В современных условиях интеллектуальному развитию школьников придаётся особое значение наряду с другими развивающими целями и задачами обучения. Развитие интеллектуальной сферы школьников рассматривается многими исследователями как условие, пронизывающее весь учебный процесс. Чем выше уровень интеллектуального развития школьника, тем активнее он участвует в учебном процессе. А это служит важнейшей предпосылкой для того, чтобы успешно заниматься дальнейшим образованием и, что особенно важно, самообразованием.

В этой связи своевременным становится вопрос о специальной подготовке будущих учителей к работе по развитию интеллектуальной сферы школьников.

В результате анализа психологической литературы было высказано предположение о том, что готовность студентов педагогических учебных заведений к развитию интеллектуальной сферы школьников - это интегративное, целостное личностно-функциональное образование, обеспечивающее эффективное включение студентов в педагогическую деятельность по развитию интеллектуальной сферы школьников.

Это активное психическое состояние, отражающее степень соответствия субъекта требованиям данной сферы трудовой активности, обеспечивающее на своём высоком уровне быструю адаптацию к выполняемой работе и возможность её оптимального осуществления.

Готовность студентов к развитию интеллектуальной сферы школьников характеризуется взаимодействием следующих компонентов: личностного, интеллектуального, технологического и рефлексивного. В состав личностного компонента входят мотивация и направленность личности, сформированность волевых, эмоциональных и интеллектуальных черт характера. Интеллектуальный компонент включает в себя уровень интеллектуального и умственного развития студентов. Технологический компонент проявляется в сформированности у студентов дидактических

умений, необходимых для организации работы по развитию интеллектуальной сферы школьников. В состав рефлексивного компонента входит самооценка и самоконтроль студентами своих действий и психических состояний.

Для выявления взаимосвязи между определёнными личностными особенностями, уровнем интеллектуального развития и дидактическими умениями студентов было проведено исследование, в котором приняло участие 443 студента педагогического университета четвёртого и пятого курсов. Корреляционному анализу подверглись результаты по «Тесту структуры интеллекта» Р. Амтхауэра (TSI), опроснику «Шестнадцать личностных факторов» Р. Кеттелла (16 PF) и анкеты «Оценка уровня сформированности дидактических умений» в результате которого было обнаружено большое количество значимых взаимосвязей.

Так, умение диагностировать уровень сформированности интеллектуальных умений у школьников (ДУ₁) связано с высокими показателями по факторам (F⁺), (G⁺), (L⁺), (M⁺) и (N⁺) Кеттелла. То есть, данное умение лучше сформировано у экспрессивных, настойчивых в достижении цели студентов, обладающих развитым воображением, соблюдающих правила и нормы поведения и характеризующихся проницательностью и несентиментальным подходом к событиям и окружающим людям.

Умение анализировать и оценивать уровень сформированности интеллектуальных умений у школьников (ДУ₂) связано с высокими показателями по первому субтесту Амтхауэра и низкими показателями по факторам (C⁻) и (Q4⁻) Кеттелла. То есть, данное умение лучше сформировано у спокойных студентов, обладающих развитым индуктивным мышлением и чутьём языка.

Умение отбирать содержание учебного материала (ДУ₃) взаимосвязано с уровнем интеллектуального развития и факторами (H⁺), (B⁺) и (Q3⁺) Кеттелла. Если студенту свойственна социальная смелость, активность, конкретность мышления, он склонен к риску, настойчив в достижении цели, обладает развитым самоконтролем и высоким уровнем интеллектуального развития, то сформированность у него данного умения выше.

Умение планировать свою работу и руководить деятельностью школьников по формированию у них интеллектуальных умений (ДУ₄) взаимосвязано с факторами (G⁺) и (L⁻) Кеттелла, а также показателями по восьмому субтесту Амтхауэра. Если студент обладает высокой нормативностью поведения, благожелательностью по отношению к людям, терпимостью, уживчивостью, снисходительностью, высокими комбинаторными способностями и пространственным воображением, то уровень сформированности данного умения у него выше.

Умение организовать выполнение системы заданий, направленных на формирование интеллектуальных умений у школьников (ДУ₅) взаимосвязано с фактором (L⁻) Кеттелла. Если студент характеризуется доверчивостью, благожелательностью по отношению к людям, терпимостью, он снисходителен, свободен от зависти и легко ладит с людьми, то данное умение у него сформировано лучше.

Уровень сформированности умения активизировать и стимулировать познавательную деятельность школьников (ДУ₆) взаимосвязан с факторами (E⁺), (H⁺), (Q₁⁺) Кеттелла, а также показателями по первому субтесту Амтхауэра. Если у студента хорошо развито индуктивное мышление и чутьё языка, он независимый и самоуверенный, социально смел и активен, характеризуется наличием интеллектуальных интересов и стремится быть хорошо информированным, то уровень сформированности по данному умению у него выше.

Умение прогнозировать возможные ошибки школьников в процессе работы по формированию у них интеллектуальных умений (ДУ₇) взаимосвязано с уровнем интеллектуального развития студентов, а также факторами (G⁺) и (H⁺) Кеттелла. Сформированность данного умения выше, если студент настойчив в достижении цели, социально смел и активен, ему свойственна ответственность, организованность, деловая направленность, а также он обладает высокими показателями IQ.

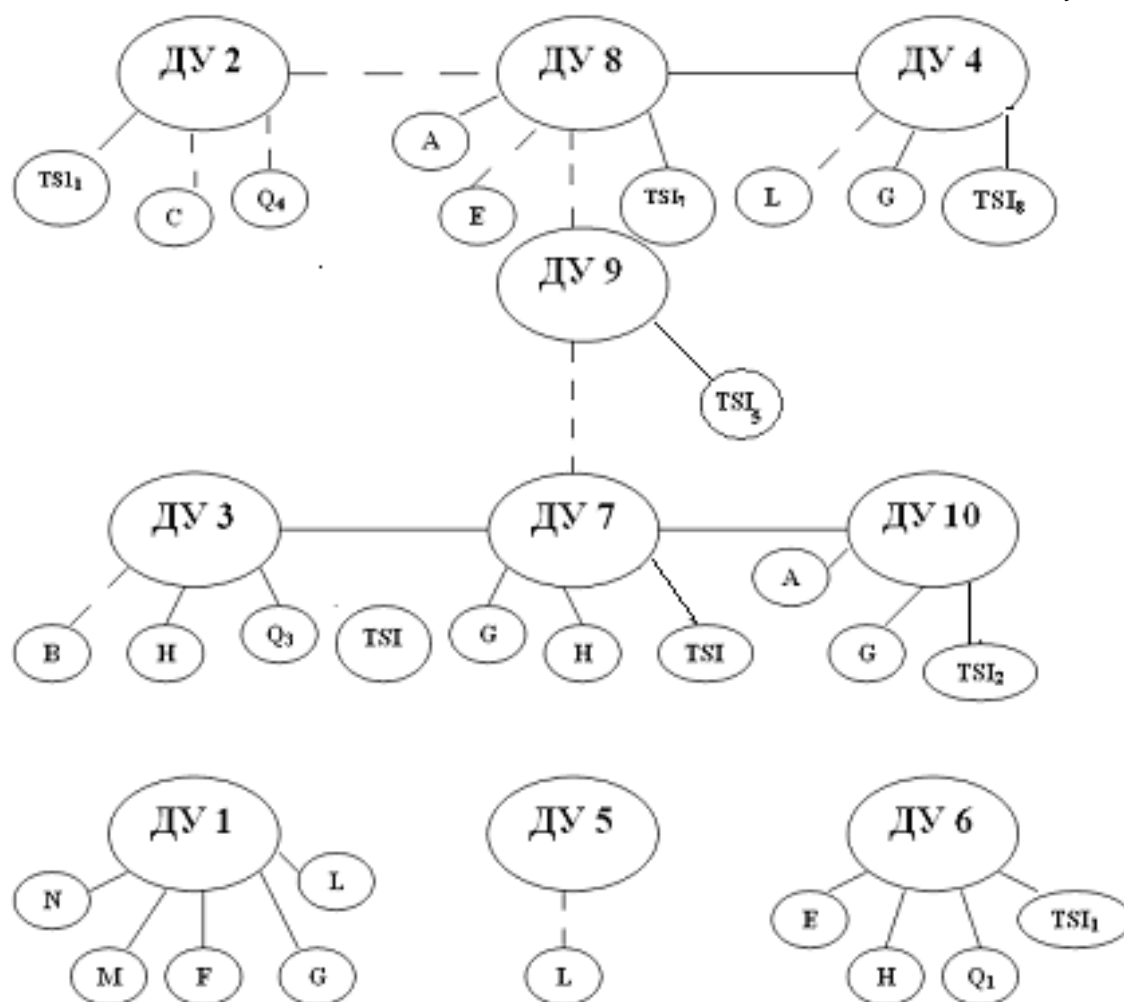
Умение осуществлять оперативный контроль за качеством формирования интеллектуальных умений у школьников (ДУ₈) взаимосвязано с факторами (A⁻) и (E⁻) Кеттелла, а также показателями по седьмому субтесту Амтхауэра. То есть, уровень сформированности данного умения выше у студентов, которым свойственна замкнутость, излишняя строгость в оценке людей, покорность, осторожность и развитое пространственное воображение.

Уровень сформированности умения объективно оценивать результаты познавательной деятельности школьников (ДУ₉) выше у студентов с хорошо развитым практическим математическим мышлением.

Умение анализировать результаты своей работы по формированию интеллектуальных умений у школьников (ДУ₁₀) связано с уровнем интеллектуального развития, а также факторами (A⁺) и (G⁺) Кеттелла. То есть, сформированность данного умения выше у общительных и добродушных студентов, которым свойственна естественность и непринуждённость в поведении, доброта, мягкосердечность в отношениях, а также настойчивость в достижении цели, точность, ответственность, организованность и высокие показатели IQ.

Наглядно характер взаимосвязей между интеллектуальным развитием студентов, их личностными особенностями, а также уровнем сформированности дидактических умений студентов представлен на рисунке 1.

Рисунок 1



Корреляционные плеяды взаимосвязей между дидактическими умениями, интеллектуальным и личностным развитием студентов

ДУ₁ - ДУ₁₀ - дидактические умения;

A, B, C, ...Q₄ - личностные факторы Кеттелла;

TSI_{1, 2, 5, 7, 8} - субтесты Амтхауэра;

представлены только корреляции достигшие уровня статистической достоверности; сплошной линией показаны связи с положительным знаком, пунктиром - с отрицательным

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности дидактических умений студентов, необходимых для организации работы по развитию интеллектуальной сферы школьников связан с уровнем интеллектуального развития студентов, а также их личностными качествами.

Также по результатам исследования было выявлено, что 28,4 % обследованных студентов педагогического университета имеют высокий уровень готовности к развитию интеллектуальной сферы школьников, 52,4 % - средний уровень и 19,2 % - низкий уровень готовности. Данное соотношение в значительной степени обусловлено индивидуальными и личностными характеристиками студентов.

Так студентам с высоким уровнем готовности к развитию интеллектуальной сферы школьников свойственна высокая мотивация, убежденность в необходимости формирования у школьников интеллектуальных умений, высокий уровень интеллектуального развития. Для данной группы студентов характерны такие личностные качества, как: общительность, быстрая обучаемость, независимость, высокая нормативность поведения, социальная смелость, высокий творческий потенциал, наличие интеллектуальных интересов, развитый самоконтроль.

Студенты с низким уровнем готовности к развитию интеллектуальной сферы школьников проявляют эпизодический интерес к работе по формированию интеллектуальных умений у школьников, не осознают значимости данной работы. Для этой группы студентов свойственны такие личностные качества, как: зависимость, подозрительность, тревожность и беспокойство.

Решение психологических задач как средство повышения качества профессиональной подготовки воспитателей дошкольных образовательных учреждений

Психологическое образование, предполагающее усвоение определенной системы психологических знаний и умение применять их в педагогической деятельности, занимает важное место в общей системе профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Усвоение знаний об общих закономерностях психической деятельности человека и умственного развития ребенка в единстве с педагогическими знаниями способствует наиболее совершенной организации педагогом процесса воспитания детей. При изучении курса психологии закладываются основы профессиональных умений и навыков, требуемых Положением о детском дошкольном учреждении, профессиограммой воспитателя.

Одним из важнейших звеньев в психологическом образовании воспитателя является усвоение основ детской психологии. Наряду с педагогикой, физиологией, педиатрией и другими науками, детская психология изучает ребенка, но имеет свой особый предмет, в качестве которого выступает развитие психики на протяжении детства. Детская психология показывает механизмы перехода от одной возрастной стадии к другой, отличительные признаки каждого периода и их психологическое содержание. Анализу и обобщению добытых фактов в детской психологии подвергаются все проявления умственных и физических особенностей ребенка, его поведения в самом широком понимании в зависимости от детерминирующих это поведение условий жизни. Усвоение основных знаний о закономерностях умственного и физического развития ребенка на разных ступенях учебно-воспитательной работы позволяет педагогу дифференцированно подходить к каждому акту педагогической деятельности, целесообразно направлять ее и предвидеть возможные результаты [1, 13].

Изучение детской психологии, ее связь с педагогической практикой убеждают студентов в возможности оказания воздействия на развитие ребенка на основе понимания его психической жизни, умения анализировать и, применяя законы психологии, воспитывать внимание, мышление, чувство, волю, характер каждого ребенка. Психологические знания дают возможность понять необходимость изучения ребенка, суть основных положений педагогики об индивидуальном подходе к ребенку, значение единства требований к его воспитанию в детском саду и в семье.

Изучение детской психологии раскрывает студентам – будущим воспитателям роль коллективной жизни детей в детском саду, совместных игр, занятий, труда в формировании всех сторон психики ребенка. Психологические знания помогают находить правильные приемы организации детского коллектива, вскрывать причины успешного воздействия на ребенка, а также причины неудач в работе воспитателя, вооружают студентов умением вести работу с родителями ребенка [4, 5].

Важным вопросом психологической подготовки будущих педагогов является усвоение студентами теоретических знаний и умение применять их на практике. Как показывают исследования по проблеме профессиональной подготовки выпускников к практической педагогической деятельности, у молодых педагогов отмечается бедность арсенала средств и способов педагогического воздействия, наблюдаются сложности в четкой постановке его цели, они нередко испытывают трудности в организации воспитательной работы. Выпускники педвуза затрудняются перевести общие педагогические принципы на язык конкретных педагогических ситуаций. Они могут быть знакомы с теоретическими положениями психологии, педагогики, но, как правило, не владеют тем, что можно назвать практической педагогикой, т.е. педагогикой как искусством обучения и воспитания, как конкретной «технологией» деятельности [8].

Трудными для понимания и усвоения студентами оказываются вопросы детской и педагогической психологии. Студенты обнаруживают пробелы в понимании и усвоении ряда вопросов, касающихся особенностей развития ребенка на разных возрастных ступенях. Проявляя формализм в знаниях, студенты в своих ответах дают преимущественно общую характеристику того или иного возраста, но испытывают сложности в описании конкретных форм поведения детей, психических процессов, их закономерностей. Учащиеся затрудняются самостоятельно приводить примеры из жизни, характеризующие те или иные особенности в поведении детей разных возрастов, провести психологический анализ приведенных преподавателем примеров. При усвоении курса психологии, студенты указывают на трудности в «запоминании» характеристики развития ребенка, отмечают, что знания о ребенке они больше черпают из своего собственного недавнего прошлого или наблюдений над близкими детьми, чем из учебника и лекций. Студенты испытывают затруднения в процессе выполнения заданий по психологической практике [1].

Вопросу улучшения преподавания психологии в высшей школе в психолого-педагогической литературе посвящен ряд работ, содержание которых свидетельствует о необходимости совершенствования психологического образования студентов педагогических институтов (С. Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.И. Львов, А.А. Смирнов, Т.А. Корман, В.С.

Мерлин, Б.С. Братусь, А.В. Петровский, И.И. Ильясов, Е.А. Климов, В.Я. Ляудис, А.Б. Орлов, А.И. Щербаков, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко, Б.А. Сосновский и др.). В области педагогического образования важное значение имеет сближение теории с практикой работы педагога. Без непосредственного сближения психологии с педагогическим процессом теоретические положения психологии усваиваются студентами абстрактно и быстро забываются. Поэтому необходимо профессионально направлять, приближать к педагогической практике отвлеченные теоретические познания студентов. Студенты должны уяснить теоретические положения психологии в их конкретном проявлении, в том, как учитывает педагог закономерности психической деятельности детей. Через сближение усвоенной психологической теории с педагогическим процессом реализуется значимость курса психологии в системе педагогического образования [6].

Одним из приемов, активизирующих умственную деятельность студентов на занятиях по психологии, способствующих осознанию студентами практической значимости психологических знаний в будущей профессиональной деятельности, является решение задач. Решение психологических задач относится к практическим методам обучения и может быть направлено на закрепление теоретических знаний или на применение этих знаний для решения практических задач. В преподавании психологии могут применяться задачи на установление соответствия между теоретическими понятиями и закономерностями и примерами их использования, задачи по психологическому анализу поведения литературных героев или известных людей, задачи по психологическому анализу частных жизненных или учебных ситуаций и др. [2]. Как отмечает А.И. Клименко, выбор типа задач зависит от многих факторов, прежде всего от цели, преследуемой при решении задач, состава студентов, уровня их подготовленности, специфики факультета, вида учебной работы [3].

Вопрос об упражнениях в решении задач при преподавании психологии в школе был поставлен Ю.А. Самариним. Первоначальные попытки создать задачи по психологии (работы А.П. Нечаева, Э. Торндайка) не привели к широкому распространению задач в методике преподавания. В настоящее время научный материал современной психологии позволяет составить достаточное количество психологических задач, имеющих научное содержание и отвечающих определенным методическим требованиям, и дает возможность использовать решение задач в процессе преподавания психологии, особенно в высших учебных заведениях [9]. Примеры психологических задач опубликованы в учебниках для средней школы Б.М. Теплова (1947), Е.А. Климова (1997), учебных пособиях Ю.А. Самарина (1950), Я.Л. Коломинского (1986). Задачи широко используются при изучении общей, возрастной, педагогической психологии в вузах (Сборник задач по общей психологии, 1974; Ф.И. Иващенко, 1979;

Практикум по общей психологии, 1979; Практикум по возрастной и педагогической психологии, 1987; Ф.С. Таратунский, Н.Ф. Таратунская, 1988; О.В. Турусова, 1994; Е.А. Климов, 1999; Практикум по возрастной психологии, 2002 и др.). Задачи по детской психологии представлены сборниками Г.Я. Кудриной (1986), Б.С. Волкова, Н.В. Волковой (1991), И.Е. Валитовой (1997), Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1996) и др.

Важной проблемой является построение классификации учебных задач. Конструктивный подход к классификации учебных задач предложен Д.А. Толлингеровой и пересмотрен применительно к обучению психологии В.Я. Ляудис. Учебные задачи делятся на шесть классификационных групп согласно когнитивным характеристикам (таблица 1):

Таблица 1

Задачи, предполагающие воспроизведение знаний.	1.1. Задачи на узнавание. 1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий). 1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т.д.). 1.4. Задачи на воспроизведение текста (стихотворений и др.).
1. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции.	2.1. Задачи на определение фактов (измерение, взвешивание, решение простых математических задач и пр.). 2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень). 2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности. 2.4. Задачи на анализ и синтез. 2.5. Задачи на сравнение и различение (компарация, дискриминация). 2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация). 2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и пр.). 2.8. Задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение. 2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле.
2. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции.	3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах). 3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.). 3.3. Задачи на индукцию. 3.4. Задачи на дедукцию. 3.5. Задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация). 3.6. Задачи на оценку явлений, событий, процессов, решений.
4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение.	4.1. Задачи на сочинение обзора (конспекты, резюме и пр.). 4.2. Задачи на сочинение доклада, отчета, обзора и пр. 4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов и пр.
5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление.	5.1. Задачи на применение на практике. 5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций. 5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов. 5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных. 5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления. 5.6. Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных

	<p>задач.</p> <p>5.7. Задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов (моральный поступок, процессы смыслополагания, особенности решения нравственной проблемы).</p> <p>5.8. Задачи на выработку «чувства ситуации», поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации.</p> <p>5.9. Групповые решения сложных проблем с открытой структурой. Конкретными разновидностями здесь могут выступать задачи следующего типа: учебно-производственная проблема с открытой структурой, теоретико-экспериментальная проблема открытой структуры (т.е. задачи из области практической и научной работы психолога, педагога).</p>
6.Рефлексивные задачи	<p>6.1. Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания.</p> <p>6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик.</p> <p>6.3. Рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста (разных типов научного текста).</p> <p>6.4. Задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем.</p> <p>Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач.</p>

Как указывает В.Я. Ляудис, данная таксономия может быть использована для построения типологии учебных задач по психологии, а также для дальнейшего расширения подгруппы задач в каждом классе и, по усмотрению психологов, для выделения новых классов задач. В.Я. Ляудис предлагает расширить некоторые группы задач применительно к преподаванию психологии, в частности 4-ю и 5-ю группы.

В задачах 4-й группы объединяются репродуктивные и продуктивные формы мыслительной деятельности. В этой связи можно выделить разные типы психологических описаний и объяснений, обеспечивающие многообразие форм осмысления психологической реальности в их генетической взаимосвязи. Так, описания могут иметь форму повествования, проекции логических взаимосвязей, могут создаваться с использованием метафор, метонимий и других приемов художественного мышления. Объяснения могут быть построены с использованием аппарата понятийного логического мышления, а также как интерпретация символов, использование символических аналогов (притча, миф, художественный образ).

Пятая группа задач дополнена новыми подгруппами, связанными со спецификой психологии как учебного предмета [2, 7, 11, 12].

В. Я. Ляудис дополнила таксономию Д. Толлингеровой 6-й группой – рефлексивные задачи. Данные задачи «обеспечивают переход к метапознавательной деятельности, то есть к осознанному использованию

собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа сложных открытых проблемных ситуаций и пр.» [7, с. 54].

Для решения 6-й группы задач требуется создание особых ситуаций учебных взаимодействий, которые характеризуются тем, что «студент ставится перед необходимостью осознания и выделения собственных способов когнитивных действий и сознательной разработки когнитивных стратегий во всех типах проблем» [7, с. 55]. В такой ситуации студенты осваивают новую личностную позицию, связанную с переходом «от установки освоения предметного знания к установке на выявление способов собственной мыслительной работы» [7, с. 55]. Решение таких задач возможно лишь в условиях создания определенных типов учебных ситуаций, вводящих учащихся в систему внутригрупповых и межгрупповых взаимодействий, имеющих целью совместную разработку оптимальных стратегий решения того или иного типа задач с последующей демонстрацией решения и обоснованием найденного решения на основе анализа и сопоставления различных когнитивных стратегий [2, 7, 11, 12].

Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская рассматривают особенности метода решения педагогических задач в процессе профессиональной подготовки педагога. Как указывают авторы, организуя учебную работу студентов по решению педагогических задач, преподаватель должен учитывать: во-первых, какое место занимает метод решения педагогических задач в общей системе подготовки педагога; во-вторых, какие формы учебной работы наиболее рациональны для того, чтобы организовать решение педагогических задач разного типа; в-третьих, как оценить эффективность деятельности студентов при решении педагогических задач.

Говоря о месте учебных педагогических задач в общей системе профессиональной подготовки, авторы указывают на их «промежуточный» характер. Решение педагогических задач является связующим звеном между педагогической теорией и непосредственной педагогической практикой. Смысл педагогических задач состоит в том, что, с одной стороны, в процессе их решения студенты должны применять теоретические знания, полученные при изучении различных психолого-педагогических и специальных дисциплин, с другой стороны, решение педагогических задач развивает «педагогическое мышление» студентов, является средством их подготовки к непосредственной практической деятельности.

При организации процесса решения учебных педагогических задач деятельность студентов должна быть соответствующим образом мотивирована. Студент должен осознать учебную ценность задач, принять эти задачи как посильные и доступные для него. Принятие студентом задачи обусловлено рядом мотивов, к которым относится познавательный интерес к предложенной проблеме, понимание

практической значимости решения задач данного типа для развития определенных умений и навыков, мотивации достижений и т.д. Преподаватель должен учитывать уровень готовности студентов к решению задач разной степени сложности и отбирать такие задачи, которые лежат в диапазоне «среднего уровня трудности» для студентов данной группы.

Педагогические задачи могут использоваться в лекциях и выступать в качестве иллюстраций к рассматриваемым теоретическим положениям, а также использоваться на семинарских и практических занятиях. В последнем случае возможна организация самостоятельной работы студентов по решению педагогических задач, обсуждений и дискуссий по анализу педагогических ситуаций и проектированию способов педагогического воздействия, а также ролевых педагогических игр и упражнений. Педагогические задачи могут решаться в ходе педагогической практики, в частности, использоваться в процессе подготовки студентов к урокам или в процессе анализа проведенных уроков и других форм учебно-воспитательной работы. Большое значение для организации деятельности студентов по решению педагогических задач имеют спецкурсы и спецсеминары. Педагогические задачи учебного характера начинают находить свое применение в ходе педагогической практики студентов, а также на практических занятиях в системе повышения квалификации учителей.

Формы организации учебной деятельности студентов по решению педагогических задач могут быть охарактеризованы: во-первых, как индивидуальные (задачи распределяются между отдельными студентами в виде заданий для самостоятельной проработки); во-вторых, как групповые (задания даются небольшим группам студентов, которые решают их в совместной деятельности); в-третьих, как фронтальные (задачи ставятся перед всей аудиторией и их решение происходит в общей дискуссии между студентами). Организация деятельности студентов по решению учебных педагогических задач зависит от содержания и характера самих задач.

Для проведения оценки эффективности действий студента, обучающегося решать педагогические задачи, преподавателю необходимо заранее разработать специальные оценочные шкалы применительно к конкретным педагогическим задачам. Как правило, такие шкалы даются не только студенту, решающему задачу (шкалы самооценки), но и всей группе студентов, принимающих участие в решениях.

Авторы предлагают схему организации деятельности студента по решению педагогических задач, которая включает следующие компоненты:

1. Определение места педагогической задачи в общей системе учебной работы: а) какая цель (ожидаемый результат) планируется при решении задач данного типа; б) где и когда будет организовано решение задач (на семинарских занятиях, в ходе педагогической практики и т. д.); в) каким образом будет соотноситься решение задач с теоретическими занятиями и практической работой студентов в школе.

2. Организация самостоятельной деятельности студентов по решению педагогической задачи: а) как мотивировать необходимость и значимость решения той или иной задачи; б) в какой форме будет организована деятельность студентов (индивидуальной, групповой, фронтальной); в) по каким критериям и показателям будет оцениваться эффективность деятельности студентов (оценочные шкалы).

3. Обсуждение результатов: а) в какой форме будет организовано обсуждение (между преподавателем и студентом, в группе студентов, в широкой аудитории); б) каким образом будут подводиться итоги обсуждения; в) какие советы и указания будут даны студентам по дальнейшей работе [8].

А.И. Клименко рассматривает возможность использования различных типов задач-вопросов в следующих видах учебной работы со студентами: 1) при чтении лекций; 2) на практических (лабораторных) занятиях; 3) во время групповых и индивидуальных консультаций (а также на коллоквиумах); 4) при выполнении контрольных письменных работ по отдельным темам; 5) в ходе подготовки студентов к практическим занятиям и к экзамену; 6) на экзаменах.

При чтении лекций задачи можно успешно использовать в начале, процессе чтения и в конце лекции в зависимости от преследуемой цели.

1. В начале лекции, до изложения нового материала: а) с целью привлечения внимания студентов для того, чтобы возбудить у них интерес к соответствующей теме, для стимулирования студентов к активной работе (могут использоваться «задачи-интриги», «задачи-проблемы», «вопросы-задачи»); б) с целью контроля подготовленности студентов к лекции, а также уровня понимания ими лекционного материала.

2. В ходе чтения лекции: а) для того, чтобы выделить в материале наиболее сложные, значимые понятия и стимулировать усвоение их сущности; б) с целью конкретизации тех или иных теоретических положений и проверки понимания этих положений или с целью получения оперативной информации о процессе овладения знаниями по данной конкретной теме; в) с целью подведения студентов к раскрытию той или иной психологической закономерности или для обоснования некоторых теоретических положений.

3. В конце лекции: а) с целью дать студенту возможность еще раз осмыслить изложенный материал на лекции или для усиления текущего контроля за усвоением лекционного материала; б) с целью закрепления, углубления усвоенного материала и стимулирования самостоятельной работы дома.

На практических (лабораторных) занятиях задачи используются в тех же целях, что и на лекциях, при этом студенты получают возможность глубже и разностороннее проанализировать материал задачи. Например, при решении задач с наглядным материалом студенты должны дать психологическое объяснение каждого конкретного случая, провести психологический анализ разнообразных ситуаций.

Во время групповых и индивидуальных консультаций, а также на коллоквиумах, особенно по темам, вынесенным на самостоятельное изучение, с помощью решения задач можно получить информацию от большого количества студентов об усвоении ими психологических положений и выяснить, какие вопросы необходимо повторить.

Задачи могут быть использованы при выполнении контрольных письменных работ по отдельным темам учебного курса на лекциях и практических занятиях.

В ходе подготовки к практическим занятиям, а также к экзамену решение задач помогает студентам глубже понять, осмыслить и запомнить тот или иной учебный материал. На экзаменах решение задач может использоваться как дополнительный вопрос к билету [3].

И.М. Палей, Л.Н. Ланда предлагают методику проведения практикума по решению задач. Перед занятиями студентам предлагается повторить теоретический материал лекционного курса, по которому им предстоит решать задачи на следующем занятии. В начале занятия проводится краткое собеседование по повторенному материалу, после чего студенты приступают к решению задач. Если занятие является первым по новой теме или предлагается трудная задача, то решение задач происходит с помощью преподавателя. В других случаях вызванный студент рассказывает о своем решении, а остальные сопоставляют с ним свои ответы. Как правило, на дом предлагается 4 – 6 задач. Выполнив домашнее задание, студенты отдают тетради на проверку. В начале следующего занятия преподаватель кратко сообщает о результатах выполнения домашнего задания и анализирует наиболее характерные ошибки [9].

Как указывает М.М. Эбзеев, включение психологических задач в систему практической подготовки студентов педвуза на первом этапе ее реализации может осуществляться в рамках факультатива и способствовать решению личностных проблем, снятию психологических барьеров в общем жизнедеятельностном контексте. На втором этапе решение психологических задач может осуществляться в рамках специализации, когда основным методом

обучения становится моделирование профессиональной деятельности и происходит совершенствование навыков рефлексивного анализа педагогической ситуации в сочетании со специальной психотерапевтической работой, что позволяет повысить возможности субъекта в управлении своим мышлением, способствует развитию профессионального мышления будущего педагога. По мнению автора, формой усвоения психологических знаний в процессе обучения, адекватной развитию творческого мышления и творческой направленности личности, является не только решение психологических задач в том виде, в каком они представлены в учебниках по психологии, но прежде всего их самостоятельная постановка. В процесс овладения психологическими знаниями следует включать возможность их применения для самостоятельного выдвижения гипотез, предсказаний (предвидения как основного элемента творческого акта) относительно развития рассматриваемых ситуаций (задач), разрешения конфликтов, решения личностных проблем и т.д. М.М. Эбзеев указывает, что идентификация ситуаций, разрешение которых основано на использовании психологических знаний, и выделение их в качестве задач является действенным средством формирования у студентов самостоятельного целеобразования как одного из существенных компонентов творческой деятельности и направленности личности [15].

Обычно материалом для психологических задач служат ситуации, описывающие те или иные факты, которые подлежат анализу. Как указывает Г.А. Урунтаева, большие возможности для психологического анализа предоставляет художественная литература, в том числе детская. В детской литературе глубоко отражается жизнь, психология детей. Эта литература обладает скрытым дидактизмом, что позволяет использовать ее в обучающих целях. Произведениям для детей присуща ярко выраженная эмоциональность. Они воздействуют не только на познавательную, но и на эмоциональную сферу, обеспечивая активность усвоения содержания. Ассоциативность такой литературы помогает перейти от конкретного факта к выделению общей закономерности, стоящей за ним. Ситуация, описанная в произведении, выступает как повод для рассуждения, как толчок для разворачивания цепи ассоциаций. Важным является и то, что в детских произведениях отражаются не только внешние, но и внутренние психологические факты, описывается не только поведение и действия, но также переживания и мысли. Литературный материал в образной форме показывает повседневные ситуации из жизни ребенка, самого ребенка, взаимодействия взрослого с ним. Произведения детской литературы были использованы Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной при разработке системы задач по детской психологии.

Как отмечает Г.А. Урунтаева, в задаче должно быть представлено не просто описание психологических фактов или педагогических ситуаций. Задача должна помочь студентам увидеть общее в конкретном, стимулировать их активность в усвоении знаний. Поэтому в структуру задачи наряду с литературным произведением Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина ввели комментарий и вопросы. Комментарий ставит соответствующую психологическую проблему. В нем дается описание не конкретных фактов, а общих понятий, закономерностей и законов. Комментарий может содержать определенные выводы, советы, указывать, что следует делать в подобных случаях, как педагогически оправданно поступать. Цель вопросов заключается в том, чтобы помочь студентам проанализировать конкретный факт, описанный в литературном произведении, с позиций детской психологии.

Г.А. Урунтаевой были выделены следующие группы вопросов:

1) констатирующие — направлены на распознавание психических явлений по их внешним признакам и установление на основе анализа ситуации того или иного психологического факта;

2) причинно-следственные — предполагают установление причин, вызвавших тот или иной психологический факт;

3) связующие — дают возможность установить взаимосвязи между отдельными сторонами психологического факта;

4) выявляющие — определяют закономерность, лежащую в основе психологического факта;

5) обобщающие — обеспечивают переход от единичного факта к общей закономерности развития и формирования психики;

6) сопоставляющие — предполагают сравнение нескольких фактов или ситуаций между собой с целью выявления общего и частного, индивидуального и типического в психическом развитии ребенка (в этом случае сравнивается материал двух — трех текстов);

7) активизирующие знания — направлены на установление фактов собственной педагогической деятельности, аналогичных тем, которые описаны в произведении;

8) педагогически направленные — предполагают формулирование педагогических рекомендаций, установление взаимосвязей между педагогикой и психологией.

Решение психолого-педагогических задач в процессе изучения курса детской психологии способствует установлению связей между теоретическими знаниями и практикой работы в дошкольном учреждении. Применение данного метода позволяет студентам не только освоить научные понятия и положения, но развивает умение применять их в педагогической деятельности [14].

Таким образом, решение психологических задач является важным средством повышения качества профессиональной подготовки

будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Решение задач изменяет отношение студентов к психолого-педагогическим знаниям, способствует более глубокому пониманию ими учебного материала, усиливает мыслительную активность учащихся, развивает их творческие способности, формирует исследовательский подход к практическим ситуациям.

Литература

1. Драпкина С.Е. Некоторые вопросы улучшения психологического образования в педагогическом институте // Известия Академии педагогических наук РСФСР. - 1955. - Выпуск 74. - С. 235 - 266.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2007. – 250 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
3. Клименко А.И. Решение задач студентами на занятиях по психологии // Вопросы психологии. - 1984. - № 6. - С. 85 - 86.
4. Колобаева А. Любить, знать, понимать ребенка // Дошкольное воспитание. - 1986. - № 4. - С. 45 - 49.
5. Колобаева А. Любить, знать, понимать ребенка // Дошкольное воспитание. - 1986. - № 5. - С. 57 - 63.
6. Корман Т.А. Практические занятия по психологии мышления // Вопросы психологии. - 1956. - № 4. - С. 153 - 159.
7. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. – СПб.: Лидер, 2007. – 192 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
8. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
9. Палей И.М., Ланда Л.Н. Решение задач по психологии на практических занятиях студентов // Вопросы психологии. -1958. - № 1. - С. 170 - 174.
10. Пенская А.В. Опыт организации практических занятий по детской психологии // Сб. «Воспитывать психологическую пытливість у будущих учителей (Вопросы методики преподавания психологии в педагогических институтах)». - Пермь, 1966. - С. 73 - 91.
11. Толлингерова Д. Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики // Актуальные проблемы современной психологии. – М., 1983.
12. Толлингерова Д.А. Опережающее управление учебной деятельностью: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – 1981.
13. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. учеб. Заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 336 с.
14. Урунтаева Г.А. Психолого-педагогические задачи в курсе детской психологии // Дошкольное воспитание. – 1997. - № 4. – С. 80 – 82.
15. Эбзеев М.М. Психологическая подготовка студентов педвуза // Педагогика. - 2001. - № 1. - С. 50 - 55.

Психологическая компетентность воспитателя дошкольного образовательного учреждения

Актуальной проблемой в современной психологии и педагогике является разработка и внедрение в педагогическую практику компетентностного подхода к обучению. Компетентностный подход разрабатывается в исследованиях А.С. Белкина, А.Л. Андреева, И.А. Зимней, В.В. Серикова, Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеера и др. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, в качестве которого рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Компетентностный подход «означает для педагогов и обучаемых постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства» [Цит. по 9, с. 122]. Основой формирования компетентностей являются научные знания, к которым добавляются специфические компетентностные требования (способность применять знания на практике, владеть методами независимого исследования и объяснять его результаты на продвинутом уровне, оценивать качество исследований в данной области и др.) [9].

Латинское «*competentis*» в дословном переводе означает соответствие, способность, знания в определенной области [28, с. 9]. Как указывают Л.М. Митина и др., в психологии общепринятой является точка зрения, согласно которой понятие компетентность «включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности» [24, с. 58]. Компетентность может рассматриваться и в более широком плане. Так, по мнению Ю. Н. Емельянова, компетентность следует рассматривать как уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе.

Е.И. Огарев понимает компетентность как устойчивую способность к деятельности со знанием дела. Автор отмечает, что компетентность является категорией оценочной и характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и

совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

Ряд исследователей, определяя содержание профессиональной компетентности, рассматривают ее как совокупность профессиональных свойств (Л.И. Анцыферова); сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия (Ю.В. Варданян); способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И.Г. Климкович) и т.д.

В исследованиях неоднозначно представлены структурные компоненты профессиональной компетентности. Одни авторы (А.Г. Казакова, Л.И. Комаровская, Н.В. Кузьмина) подразумевают под ними иерархию знаний и умений. Другие исследователи (Ю.В. Варданян, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков) в качестве структурных компонентов выделяют ряд специфических способностей, предполагающих профессиональное мастерство. В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.И. Исаев, Л.Н. Захарова и ряд других авторов в структуре профессиональной компетентности особо выделяют психолого-педагогическую составляющую [24].

Таким образом, термин «профессиональная компетентность» окончательно не устоялся в отечественной психологии и в большинстве случаев употребляется для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста. Относительно педагогической деятельности компетентность рассматривается как мера и атрибут профессионализма учителя и подразумевает глубокое знание своего дела, существа выполняемой работы, осознание связей и отношений, существующих в педагогической деятельности, средств и способов достижения поставленных целей. Компетентность педагога выступает одной из значимых характеристик его конкурентоспособности и профессиональной состоятельности [28].

При рассмотрении компетентности учителя имеет место многообразие сходных по значению терминов: «профессиональная компетентность педагога» (Н.В. Андропова, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Л.В. Комаровская, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Е.И. Рогов, А.И. Щербаков и др.), «психологическая компетентность» (А.Д. Алферов, Л.И. Белозерова, И.Ф. Демидова, Н.Е. Костылева, Я.И. Украинский и др.), «педагогическая компетентность» (И.А. Колесникова, Е.И. Рогов и др.), «психолого-педагогическая компетентность» (М.И. Лукьянова и др.) [18]. Проблема развития профессиональной компетентности педагога является важным направлением современных психологических и педагогических исследований (А.А. Вербицкий, И.Б. Котова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) [28].

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность учителя как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека. Принципиальное отличие компетентности продуктивного педагога от малопродуктивного Н.В. Кузьмина видит в психологических компонентах системы знаний, к которым относит следующие: 1) дифференциально-психологический компонент знаний (об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися); 2) социально-психологический компонент знаний (об особенностях учебно-познавательной, коммуникативной и трудовой деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней); 3) аутопсихологический. Высокий уровень сформированности психологических компонентов знаний позволяет педагогу переконструировать систему ранее приобретенных знаний и перекодировать новые знания таким образом, чтобы сформировать у учащихся дифференциально-, социально- и аутопсихологические компоненты знаний, т.е. чтобы усвоение этих знаний стало средством развития способностей учащихся [15, 16, 24].

Н.Е. Костылева определяет профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование, в основе которого лежат интеграция опыта, теоретические знания, практические умения и значимые личностные качества, обуславливающие готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности. Н.Е. Костылева выделяет компоненты профессиональной компетентности учителя, образующие целостную систему: личностно-гуманистическая ориентация, педагогическое восприятие, педагогические умения, педагогическое творчество [24].

Целостная модель труда учителя представлена в работах А.К. Марковой [17, 18, 19]. А.К. Марковой была предпринята попытка типологизации понятия «профессиональная компетентность» и систематизации его взаимоотношения с другими понятиями. Особенность ее подхода заключается в том, что поиск оснований профессиональной компетентности осуществлен в психологии труда учителя. А.К. Маркова определяет компетентность как «индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии, как психологическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [18, с. 34]. А.К. Маркова рассматривает компетентность как понятие, близкое профессионализму, и как характеристику конкретного человека (или его действий - например, «компетентное решение»), индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии. Как правило, компетентность определяется как обладание

знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение, признаваемое другими.

А.К. Маркова выделяет следующие виды профессиональной компетентности: социальную компетентность (владение сотрудничеством, совместной деятельностью, профессиональным общением, социальной ответственностью за результаты труда); личностную компетентность (владение приемами самовыражения, саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности); индивидуальную компетентность (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок); специальную компетентность (владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие) [17, 28].

И.А. Колесникова отмечает, что педагогическая компетентность является интегральной профессионально-личностной характеристикой, обуславливающей готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Данное понятие рассматривается как оценка, которую дают окружающие учителю в его профессиональной деятельности. Педагогическая компетентность, по мнению И.А. Колесниковой, выражает то общее, что присуще конкретному носителю профессии, обуславливающее его сопричастность к педагогическому сообществу и определенной педагогической культуре.

В.А. Сластенин определяет педагогическую компетентность через понятия педагогической рефлексии, эмоциональной устойчивости, учет индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога, положительного отношения к труду.

Е.И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность как профессионализм педагога, вкладывая в данное понятие совокупные характеристики, отражающие психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя в процессе овладения и длительного выполнения деятельности и обеспечивающие качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях [24].

С точки зрения Л.М. Митиной, в русле концепции профессионального развития учителя понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Под педагогической компетентностью понимается «гармоничное сочетание

знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [24, с. 66]. Л.М. Митина выделяет в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки и принципы развития личности ребенка). По мнению Л.М. Митиной, под компетентностью как составляющей характеристики конкурентоспособной личности понимается важный элемент общей культуры современного человека, включающий присвоенное содержание фундаментальных наук, разносторонних знаний и умений, наличие культуросообразных образцов поведения и взаимодействия в социуме [20, 24, 28].

Н.Н. Лобанова определяет профессионально-педагогическую компетентность как системные свойства личности и выделяет три ее компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный [28].

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов последних десятилетий (М. Аргайл, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, У. Пффингстен, Дж. Равен, К. Рубин, Р. Хинтч и др.) одно из ведущих мест занимает проблема психологической компетентности. Анализ литературы показывает, что в настоящее время в психологической науке отсутствует однозначное понимание содержания, структуры, способов операционализации, средств диагностики, а также механизмов, детерминант и условий развития психологической компетентности. В содержание понятия психологической компетентности авторы вкладывают неоднозначный смысл, рассматривая ее и как сумму психологических знаний, умений и навыков, и как универсальную личностную систему, включающую смысловой, мотивационный, эмоциональный, личностный и поведенческий уровни [24, 28].

На сегодняшний момент изучены отдельные компоненты психологической компетентности учителя: профессиональное самосознание (А.А. Реан, Д.В. Розин), эффективные стили деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), педагогического общения (С.Л. Братченко, Г.А. Ковалев, С.А. Шеин), психологические умения (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина, А.И. Щербаков), коммуникативная компетентность (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская), профессионально значимые личностные качества (Ф.М. Гоноболин, М.И. Лукьянова, И.М. Юсупов). Рассматриваются различные виды компетентности и их соотношения в содержании и

структуре профессиональной компетентности учителя: социальная (Л.Н. Берестова, А.В. Брушлинский), личностная (А.К. Маркова), индивидуальная (Л.М. Митина), конфликтная (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан), информационно-компьютерная (А.А. Узденова), когнитивная (Дж. Р. Андерсон), аутопсихологическая компетентность (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов) [28].

И.Ф. Демидова понимает психологическую компетентность как личностное образование в системе педагогической деятельности, совокупность психологических знаний и основанных на них психологических умений, способствующих успешному решению учебно-воспитательных задач [5, 24].

А.Д. Алферов рассматривает психологическую компетентность как совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных интересов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком или коллективом детей и избирать рациональные способы общения; педагогически грамотно воздействовать на психику ребенка в целях его гармоничного развития.

Я.И. Украинский видит под психологической компетентностью учителя умения психологически грамотно выходить из трудных педагогических ситуаций и выстраивать взаимоотношения с коллегами, учениками, родителями и т.д. [24].

Как отмечает Т.Н. Щербакова, в основном в структуре профессиональной психологической компетентности выделяются три компонента: теоретический, практический, личностный. На личностном уровне упоминаются различные психологические переменные: направленность, личностные качества, мотивационно-целевые образования [28].

М.И. Лукьянова рассматривает психолого-педагогическую компетентность (ППК) как значимую и относительно самостоятельную подсистему в структуре профессиональной компетентности, которая проявляется в «способности (точнее – оспособленности) «особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми»... Понятием ППК обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. Это комплексный термин, и он не сводится ни к педагогическим способностям, ни к осведомленности учителя в сфере педагогики и психологии, ни к ансамблю личностных черт и т.п.» [16, с. 11]. Под психолого-педагогической компетентностью понимается «совокупность определенных качеств (свойств) личности, которые «обуславливаются высоким уровнем ее психолого-педагогической подготовленности» (Н.В. Кухарев) и обеспечивают «высокий уровень

самоорганизации профессиональной педагогической деятельности» (Н.Н. Тарасевич)» [16, с. 11]. М.И. Лукьянова представляет психолого-педагогическую компетентность учителя как «согласованность (соуровневость) между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия» [16, с. 11].

На основе элементарно-структурного анализа М.И. Лукьянова в качестве основных компонентов психолого-педагогической компетентности выделяет три блока: 1) психолого-педагогическая грамотность – знания, которые принято называть общепрофессиональными); 2) психолого-педагогические умения – способность учителя использовать свои знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия; 3) профессионально значимые личностные качества – неотделимые от процесса педагогической деятельности и неизбежно вырастающие из самого ее характера.

Таким образом, М.И. Лукьянова понимает психолого-педагогическую компетентность как интегративную характеристику уровня профессиональной подготовленности учителя и вводит в ее содержание фундаментальные психолого-педагогические знания, выработанные коммуникативные умения и личностные качества [16, 24, 28]. Исходя из выделенных структурных компонентов, М.И. Лукьянова называет в качестве основного критерия психолого-педагогической компетентности учителя «направленность на ученика как ведущую ценность своего труда и потребность в самопознании и самоизменении, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности учеников» [16, с. 11]. По мнению Л.М. Митиной и др., педагогическая направленность «действительно обуславливает эффективность труда учителя и профессиональное развитие преподавателя», но является «самостоятельной (хотя и тесно связанной с компетентностью) интегральной характеристикой личности педагога» [24, с. 63].

Обобщая результаты изучения литературы по вопросу психологической компетентности, можно прийти к выводу, что многие авторы понимают психологическую компетентность как знания по психологии (личности, деятельности, познавательных и когнитивных процессов и т.д.) и умение профессионально их использовать в педагогической деятельности. Как правило, в исследованиях анализируется психологическая компетентность учителя, при этом фактически не рассматривается психологическая компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений. Остаются неизученными вопросы структуры психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения, критерии, механизмы и способы ее развития.

Личность воспитателя дошкольного образовательного учреждения формируется, проявляется и изменяется в процессе его профессиональной педагогической деятельности. Комплексное исследование педагогической деятельности, ее структурных компонентов, проведенное под руководством Н.В. Кузьминой (1967), показало, что она складывается из следующих внутренне взаимосвязанных компонентов: конструктивного, организаторского, гностического, коммуникативного. Психология деятельности воспитателя детского дошкольного учреждения остается пока еще мало исследованной. Некоторые проблемы профессиональной деятельности воспитателя детского сада и формирования его личности рассматриваются в работах Р.С. Буре, Е.А. Гребенщиковой, М.М. Скудиной, Е.А. Панько, В.И. Логиновой, Д.Ф. Николенко, Л.Ф. Островской, Н.Д. Трефиловой, Т.В. Кротовой, И.Б. Бичевой, И.В. Гервальд, П.Г. Саморуковой, Л.Г. Семушиной и др. [25].

Деятельность воспитателя детского сада имеет немало общего с учительским трудом, но вместе с тем отличается от него. Педагог детского сада воспитывает и обучает детей дошкольного возраста, имеющих свои возрастные особенности. Большое место в деятельности воспитателя занимает руководство игрой, бытовой деятельностью, деятельностью общения. Воспитатель организует элементарный труд и учебную деятельность воспитанников, которые имеют свои особенности в дошкольный период, поэтому руководство ими требует особых умений. Важное значение в деятельности воспитателя имеет материнская функция. Все это в значительной степени определяет специфику деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения [6, 12, 25].

На основе проведенного анализа литературы в структуре психологической компетентности воспитателя детского сада можно выделить три основных компонента: 1) психологические знания, 2) психолого-педагогические умения, 3) профессионально важные психологические качества.

Процесс подготовки педагогических кадров включает в себя теоретическую и практическую подготовку. Теоретическая подготовка будущих педагогов складывается из изучения четырех циклов дисциплин: социально-экономического, общеобразовательного, специального и психолого-педагогического цикла [6]. Важное место в общей системе профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений занимает психологическое образование, предполагающее усвоение определенной системы психологических знаний и умение применять их в педагогической деятельности. Усвоение знаний об общих закономерностях психической деятельности человека и умственного развития ребенка в единстве с педагогическими знаниями способствует наиболее совершенной организации педагогом процесса воспитания детей. При изучении курса психологии закладываются основы

профессиональных умений и навыков, требуемых Положением о детском дошкольном учреждении, профессиограммой воспитателя.

Одним из важнейших звеньев в психологическом образовании воспитателя является усвоение основ детской психологии. Детская психология имеет свой особый предмет, в качестве которого выступает развитие психики на протяжении детства. Усвоение основных знаний о закономерностях умственного и физического развития ребенка на разных ступенях учебно-воспитательной работы позволяет педагогу дифференцированно подходить к каждому акту педагогической деятельности, целесообразно направлять ее и предвидеть результаты своей деятельности. Изучение детской психологии, ее связь с педагогической практикой убеждают студентов в возможности воздействия на развитие ребенка на основе понимания его психической жизни, умения анализировать и, применяя законы психологии, воспитывать внимание, мышление, чувство, волю, характер каждого ребенка. Психологические знания дают возможность понять необходимость изучения ребенка, суть основных положений педагогики об индивидуальном подходе к ребенку, значение единства требований к его воспитанию в детском саду и в семье. Изучение детской психологии раскрывает учащимся роль коллективной жизни детей в детском саду, совместных игр, занятий, труда в формировании всех сторон психики ребенка. Психологические знания помогают учащимся находить правильные приемы организации детского коллектива, вскрывать причины успешного воздействия на ребенка, а также причины неудач в работе воспитателя, вооружают студентов умением вести работу с родителями ребенка [7, 10, 11, 27].

Таким образом, знание детской психологии является необходимым компонентом в структуре психологической компетентности воспитателя.

Эффективность деятельности воспитателя в значительной степени определяется уровнем развития ее операционального компонента. Каждая специальность предполагает наличие у человека определенных профессиональных умений, системы психических и практических действий, которые необходимы для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками. Поскольку профессиональная деятельность воспитателя является менее изученной, чем деятельность учителя, то вопрос профессиональных умений воспитателя пока не нашел своего полного решения. Как отмечает Е.А. Панько, профессиональные умения воспитателя имеют много общего с умениями учителя, но наряду с этим обладают специфическими чертами, проявлениями, определяемыми в значительной степени особенностями функций воспитателя, объектом их деятельности [25].

В психолого-педагогической литературе проводится анализ функций воспитателя: 1) развивающей (воспитывающей и обучающей) функции, объединяющей в себе гностическую (познавательную),

исследовательскую, информационную, побудительную функции; 2) конструктивно-организаторской функции; 3) диагностической функции; 4) координирующей функции; 5) коммуникативной функции; 6) материнской функции [6].

В.Г. Семушкина в качестве основных функций воспитателя выделяет функцию охраны жизни и здоровья детей раннего и дошкольного возраста; собственно педагогические функции, включающие планирование воспитательно-образовательной работы с детьми на основе программно-методических документов и непосредственное ее осуществление; организационно-хозяйственные функции, предусматривающие создание педагогических условий для успешного воспитания детей; функцию педагогического просвещения родителей; функцию самообразования [25].

Е.А. Панько дополняет перечень названных функций. К числу значимых функций воспитателя автор относит исследовательскую функцию. Творческая деятельность воспитателя предполагает анализ опыта педагогической деятельности, поиск, проверку выдвинутых предположений. Грамотное руководство развитием каждого ребенка и группы в целом невозможно без предварительного изучения воспитателем детей, группы с помощью специальных психологических и социально-психологических методов, без исследования эффективности использованных педагогических средств воздействия на воспитанников.

Рассматривая особенности такой функции воспитателя, как педагогическое (психолого-педагогическое) просвещение родителей, Е.А. Панько указывает, что работа воспитателя с родителями не сводится только к реализации данной функции, а включает в себя и изучение семейной микросреды ребенка, установление контакта с родителями с целью согласования воспитательных воздействий на ребенка и создания благоприятного микроклимата для его психического развития.

В числе первостепенных функций воспитателя детского сада Е.А. Панько называет функцию охраны здоровья детей. Воспитатель должен способствовать созданию наилучших условий для физического развития детей, охраны их здоровья, укрепления детского организма. От воспитателя во многом зависит физическая подготовленность детей к школе.

Воспитательная функция педагога дошкольного образовательного учреждения проявляется в процессе целенаправленного формирования гармонически развитой личности с помощью специально разработанных и обоснованных средств, форм и методов воздействия. Воспитатель осуществляет нравственное, умственное, физическое, эстетическое, трудовое воспитание дошкольников. Он знакомит детей с нормами поведения, вызывает у воспитанников стремление пользоваться этими нормами как эталонами, организует деятельность детей, в процессе которой формировались бы общественно ценные качества. Воспитательная функция включает в себя создание педагогически целесообразного, благоприятного

для психического развития каждого ребенка микроклимата в группе детского сада.

Обучающая функция воспитателя выражается в стимуляции и управлении активностью дошкольника, в результате которой у него формируются определенные знания, умения и навыки, в создании условия для такой активности. Немало знаний, умений ребенок усваивает в игровой, бытовой, трудовой, художественной деятельности. Целенаправленно, систематически, последовательно обучающую функцию воспитатель реализует в процессе руководства учебной деятельностью детей. От выполнения ее воспитателем в значительной степени зависит психологическая подготовленность воспитанников к обучению в школе. Реализация обучающей функции требует серьезного внимания педагога к вопросам развития дифференцированного восприятия, творческого воображения, образного мышления, памяти, формирования познавательных потребностей и т.д. Важным условием успешного обучения является владение воспитателем развивающими методами обучения [25].

Е.А. Панько выделяет гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные умения воспитателя. Гностические умения, используемые воспитателем в процессе деятельности, дают возможность изучить ее предмет, выявить уровень развития познавательных, волевых, эмоциональных процессов, состояний, личностных качеств ребенка, обнаружить мотивы его поведения, выявить взаимоотношения воспитанников в детском коллективе, степень эмоционального благополучия каждого из них. Гностические умения воспитатель использует и для познания родителей, семейной микросреды ребенка. К данной группе умений относится умение оценить эффективность применяемых методов воспитания и обучения, умение анализировать опыт других с целью переноса передовых методов и приемов работы в собственную педагогическую практику. Информация, полученная с помощью гностических умений, помогает воспитателю грамотнее спланировать и организовать педагогическую деятельность как со всей группой, так и с отдельными детьми. Гностические умения тесно связаны со знанием психологии, пониманием закономерностей и особенностей развития детей, развитием психологической наблюдательности, наличием интереса к духовному миру ребенка.

Познать своих воспитанников педагогу помогает владение методами детской психологии (наблюдением, экспериментом, социометрическими методами, беседой, методами анализа продуктов детской деятельности и др.). Немало информации о внутреннем мире детей, их отношении к окружающим, к детскому саду воспитатель может получить, наблюдая поведение детей в повседневной жизни. Возможности использования различных режимных моментов для изучения дошкольников рассматривают Р.С. Буре и Л.Ф. Островская (1985).

Значимую роль в деятельности воспитателя играют конструктивные умения. Конструктивно-динамические умения обеспечивают воспитателю возможность видеть «завтрашний день» воспитанников, чтобы проектировать личность каждого ребенка и группы в целом. Они выражаются в умении дать детям «ориентирующую и стимулирующую оценку» (Б.Г. Ананьев, 1980) с учетом их «ближайшей зоны развития». Конструктивные умения обнаруживаются в способности предвидеть затруднения в работе и создать условия для их предотвращения. Они помогают воспитателю проектировать развитие игровой и других видов деятельности дошкольника. Конструктивные умения включают умения планировать деятельность ребенка во все режимные моменты как на короткий, так и на более длинный период, составлять план, конспект занятий, сценарий развлечений, умение отбирать фактический материал по конкретным отраслям знаний в соответствии с целями и задачами воспитания и обучения на каждом возрастном этапе. Конструктивные умения – это и умение переработать отобранную информацию, подать ее детям с учетом их возрастных возможностей, умение целесообразно комбинировать части занятий, планировать индивидуальную работу с детьми и т.д.

Необходимыми в деятельности воспитателя являются организаторские умения, с помощью которых педагог организует деятельность детей (коллективную, групповую, индивидуальную), родителей (направленную на активизацию совместных усилий в воспитании детей, оказание помощи детскому саду, группе) и собственную деятельность. Для успеха в этом необходимы умения увлекать, активизировать людей (взрослых и детей), быстро и гибко применять свои знания и опыт в решении практических задач при руководстве различными видами деятельности и другие умения.

Важную роль в деятельности воспитателя играют коммуникативные умения. Коммуникативные умения обеспечивают установление педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными детьми и со всей группой, с родителями воспитанников, с коллегами по работе, администрацией. Данные умения проявляются в установлении быстрого контакта, правильного отношения с разными людьми в различных обстоятельствах. Многие коммуникативные умения могут быть отнесены к технике педагогического общения. Профессия воспитателя предъявляет высокие требования к умению использовать слово как средство воздействия на детей. Эффективность словесных методов в значительной степени определяют грамотность речи, ее доступность детскому пониманию, эмоциональная выразительность. Особая требовательность к овладению словом как орудием воздействия на детей вызвана также тем, что речь воспитателя является образцом, эталоном для подражания в развитии речи дошкольника. Важной и пока еще малоизученной стороной

коммуникативной деятельности воспитателя является общение с родителями. Условиями успешности взаимодействия с родителями является наличие у воспитателя внутренней готовности действовать совместно с семьей и желание найти подход к родителям [12, 25].

Как указывает Е.А. Панько, в непосредственной практической деятельности воспитателю нужны не только психолого-педагогические навыки и умения, но и специальные. Воспитатель должен уметь рисовать, конструировать, петь, танцевать, выразительно читать, выполнять физические упражнения, пользоваться техническими средствами обучения и др. Владение такими навыками помогает воспитателю сделать жизнь детей в детском саду интересной, самому стать человеком притягательным для детей, авторитетным для окружающих [25].

В психолого-педагогической литературе рассматриваются профессионально важные психологические качества воспитателя [6, 12, 25]. Социономические специальности, к которым принадлежит профессия воспитателя детского сада, предполагают любовь к предмету деятельности – человеку. В работе с детьми раннего и детского возраста любовь, чуткость особенно необходимы. Воспитатель заменяет детям мать в ее отсутствие, поэтому ребенок ждет от него такого же внимания, теплоты, ласки, готовности прийти на помощь, защитить, утешить.

Непременным условием успешности в работе представителей профессий типа «человек – человек» является направленность на деятельность в области межличностных взаимодействий. Такая направленность, при которой в центре складывающейся у человека системы ценностей стоят другие люди, порождает в личности ориентировку прежде всего на положительные качества в другом человеке, способствует раскрытию личностного потенциала того, с кем мы общаемся, позволяет успешно осуществить профессиональное общение, находить эффективные и соответствующие особенностям партнера по общению способы взаимодействия с ним (А.А. Бодалев, 1982). У воспитателя такая направленность тесным образом переплетена с любовью к детям, со стремлением сделать своих воспитанников лучше.

К числу профессионально значимых качеств воспитателя принадлежит эмпатия – «способность не только осознавать характер эмоционального состояния другого, но и откликаться на его переживания, сочувствовать и подстраиваться под него» [12, с. 314].

Согласно классификации профессий Е.А. Климова (1974), профессию воспитателя детского сада по целям труда можно отнести к сложным гностически-преобразующим специальностям. Успеху в гностической деятельности способствуют наблюдательность, интерес к свойствам определенных объектов (в данном случае к ребенку), высокая работоспособность соответствующих органов чувств. Преобразующая деятельность воспитателя требует таких личностных качеств, как

склонность к процессу и результату оказанного воздействия, достаточно развитый практический ум. Успеху в процессе влияния на ребенка в значительной степени способствует эмоциональная выразительность, общительность педагога.

В процессе преобразующей деятельности воспитателю постоянно приходится вести творческий поиск наиболее оптимальных решений педагогических задач, что требует от него самостоятельности, находчивости, способности к творчеству. На развитие воображения, формирование установки на творчество как неперемного условия успешности в педагогической деятельности указывают Е.А. Аркин, А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноволн, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин и др.

Важную роль в общении с детьми играет способность воспитателя управлять собой и другими людьми, не раздражаться, своевременно и незаметно для окружающих преодолеть в себе негативные реакции в ответ на непослушание ребенка, некорректное поведение родителей и т.п. Работа воспитателя требует проявления эмоциональной устойчивости, сдержанности, терпения, выдержки, великодушия.

Рассматривая личностные качества воспитателя, авторы называют в числе значимых черты, характеризующие его социально-психологическую готовность к совместной деятельности. Деятельность воспитателя взаимосвязана с работой других членов трудового коллектива детского сада, родителей детей. Успех их совместной деятельности, направленной на всестороннее развитие детей, в значительной степени зависит от умения договориться о единстве в подходе к детям, согласовать свои действия, распределить между собой отдельные участки работы, готовности оказать помощь, поддержку в работе, прислушаться к предложению коллег и т.д. Непременным условием педагогического мастерства, авторитета среди детей, их родителей и коллег по работе является тактичность воспитателя. Такт (от лат. *tactus* – прикосновение, ощущение) означает «чувство меры, создающее умение держать себя подобающим образом, соблюдение правил приличия» [12, с. 315]. Тактичный воспитатель не допустит оскорбительных замечаний по отношению к ребенку, его родителям, к коллегам. Не снижая требовательности к воспитаннику, он постарается проявить к нему доброжелательность, окажет доверие силам и возможностям ребенка. Тактичному педагогу удастся добиться единства в подходе к ребенку со стороны семьи и детского сада, а также позитивно воздействовать на взаимоотношения родителей, не ущемляя при этом их самолюбия, чувства собственного достоинства.

Успеху в работе воспитателя способствует оптимизм. Как отмечает Е.А. Аркин, успех всей работы воспитателя «связан с радостным восприятием жизни во всех ее многообразных проявлениях и твердой спокойной уверенности в своих силах. Педагог должен осознать огромное

плодотворное значение жизненного оптимизма для воспитательной работы и культивировать его в себе» [1, с. 270 – 271].

Определенную роль в межличностном взаимодействии воспитателя с детьми, родителями и коллегами играет и его внешность. При этом значима не только внешняя физическая красота, но и экспрессия лица, поведения. Воспитатель входит в микросреду дошкольника, который стремится во всем ему подражать – внешнему виду, манере разговора с окружающими, поведению в целом [12, 25].

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить основные компоненты в структуре психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения: 1) психологические знания – знания психических особенностей детей разных возрастов, закономерности психического развития ребенка и детской группы; 2) психолого-педагогические умения – гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные умения; 3) профессионально важные психологические качества – любовь к детям, направленность на межличностные взаимодействия, эмпатия, наблюдательность, склонность к процессу и результату воспитательного воздействия, развитый практический ум, творческие способности, эмоциональная устойчивость, социально-психологическая готовность к совместной деятельности, тактичность и др.

Литература

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М., 1968. – 445 с.
2. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2003.
3. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. 2003. № 4. С. 21 – 31.
4. Гервальд И.В. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированной технологии подготовки воспитателя в социально-педагогическом колледже: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Тольятти, 2002.
5. Демидова И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 1993.
6. Дошкольная педагогика. В 2-х ч. Ч.2. / Под ред. В.И. Логиновой и П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1988.
7. Драпкина С.Е. Некоторые вопросы улучшения психологического образования в педагогическом институте // Известия Академии педагогических наук РСФСР. - 1955. - Выпуск 74. - С. 235 - 266.
8. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование.: науч.-публицист. альм. / Сиб. отд-ние Рос. акад. образования: Ин-т повышения квалификации (г. Новокузнецк). – Новокузнецк: ИПК, 2005 – Вып. 8: Проблемы современного педагогического сообщества. – 2005. С. 26 – 44.
9. Иванова И.Ю. Компетентностный подход в становлении профессионально-педагогической деятельности будущего учителя // Педагогические науки. 2006. № 3. С. 121 – 125.

10. Колобаева А. Любить, знать, понимать ребенка // Дошкольное воспитание. - 1986. - № 4. - С. 45 - 49.
11. Колобаева А. Любить, знать, понимать ребенка // Дошкольное воспитание. - 1986. - № 5. - С. 57 - 63.
12. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Шумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.: ил.
13. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 2 (35). С. 48 – 51.
14. Кротова Т.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2005.
15. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985.
16. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
17. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. 1992. № 9 – 10. С. 65 – 67.
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
19. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
20. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994.
21. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Изд-во «Флинта», 1998.
22. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – Москва; Воронеж, 2002.
23. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004.
24. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Под общ. ред. Л.М. Митиной. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2005.
25. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск: «Вышэйшая школа», 1986.
26. Трефилова Н.Д. Углубленная психолого-педагогическая подготовка как фактор совершенствования профессионализма воспитателей дошкольных учреждений: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 2004.
27. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. учеб. Заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 336 с.
28. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 2005.

ГЛАВА II. Познавательное, речевое и физическое развитие детей дошкольного возраста

*А.А. Смага,
А.В. Науменко*

Обучение пересказу литературных текстов детей дошкольного возраста

В настоящее время все меньше и меньше внимания педагоги на занятиях по развитию речи уделяют обучению пересказу литературных текстов детей дошкольного возраста. Ведь, грамотно построенное занятие по обучению детей пересказу оказывает влияние на все стороны развития личности ребёнка: умственное, нравственное, эстетическое и, конечно, речевое развитие. При пересказе ребёнок передаёт готовое авторское содержание и заимствует готовые речевые формы (словарь, грамматические конструкции, внутритекстовые связи), что подтверждают такие педагоги, как В.В. Гербова, Э.П. Короткова, А.М. Бородич, Ф.А. Сохин, О.А. Шорохова и др. На занятиях по обучению пересказу решаются все речевые задачи. Дети приобщаются к подлинно художественной речи, запоминают образные слова, учатся владеть родным языком. Они более творчески начинают строить собственные рассказы – на темы из личного опыта, на предложенный сюжет [3, с.14].

Роль пересказов высоко оценивалась еще в классической педагогике (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой). Вопросы обучения пересказыванию детей дошкольного возраста раскрыты в работах Е.И. Тихеевой, А.М. Леушиной, Л.А. Пеньевской, Р.И. Габовой, А.М. Бородич и других. Все авторы подчёркивают значение пересказа для умственного, нравственного, эстетического воспитания детей, для развития речи [1, с.287].

Современные педагоги также считают, что пересказ имеет огромное значение в формировании монологической речи. Так, например, В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко, отмечают, что благодаря пересказу:

1. Происходит качественное и количественное обогащение словарного запаса.
2. Практика употребления обогащённой лексики в активной речи.
3. Формирование грамматического строя, закрепление использования разнообразных, в том числе сложных, грамматических конструкций в оформлении речевых высказываний.
4. Усвоение структуры связных высказываний (рассказов), формирование способности их построения, развитие планирующей функции речи.
5. Развитие способности к речевому самоконтролю.

6. Воспитание чувства языка, языкового чутья, внимания к слову, грамматическому, синтаксическому оформлению речи.
7. Усвоение некоторых художественных приёмов и средств русского литературного языка устного народного творчества.
8. Параллельно и одновременно с речевыми процессами совершенствование и активизация познавательных процессов восприятия, представления, воображения, внимания, памяти и мышления, особенно логического.
9. Неоценимо значение пересказа для закрепления правильного, чистого, устойчивого звукопроизношения [3, с.29-30].

Педагоги Л.П. Федоренко и Г.А. Фомичёва отмечают, что пересказ обогащает речь всеми компонентами языка (лексикой, грамматическими формами, интонациями), тренирует их связную речь [5, с. 37]. Дети с помощью пересказа осваивают связную диалогическую и монологическую речь на лучших образцах художественной литературы [5, с. 217].

По мнению Н.А. Ветлугиной, пересказ распространён и в самостоятельной художественно-речевой деятельности детей. Они пересказывают друг другу запомнившиеся и выученные на занятии художественные тексты, драматизируют их [11, с.61].

С целью доказать значение обучения детей дошкольного возраста пересказу литературных текстов было проведено экспериментальное исследование.

Исследование потребовало трёх этапов работы:

1 этап – теоретический. На данном этапе на основе психолого-педагогической литературы сделаны выводы, что пересказ оказывает влияние на всестороннее развитие личности ребёнка, рассмотрены требования к пересказу, его виды, структура занятий по пересказу, задачи и психолого-педагогический аспект проблемы, проанализированы произведения рекомендуемые для пересказа разными педагогами, выделяются особенности речи детей среднего возраста, на основе этих особенностей рассматривается методика обучения пересказу детей среднего возраста. На данном этапе участвовали методы: анализа и синтеза, сходства и различия, логический.

2 этап – практический. Состоит из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. На стадии констатирующего эксперимента было проведено исследование с детьми среднего возраста по изучению умения пересказывать, анализ плана воспитателя за 3 месяца, наблюдение занятий по обучению детей пересказу. На стадии формирующего – была разработана «Программа по обучению пересказу». На данном этапе участвовали методы: беседа, анализ и синтез, сравнение, эксперимент, наблюдение.

3 этап – обобщающий. Был проведён контрольный эксперимент, где проверялась эффективность разработанной методики обучения пересказу,

сравнивались и анализировались результаты полученных данных. Делались выводы и разрабатывались психолого-педагогические рекомендации.

С целью изучения методики обучения детей среднего возраста пересказу литературных текстов было проведено исследование в котором принимало участие 10 детей среднего возраста. Из них 5 девочек и 5 мальчиков 4-5 лет.

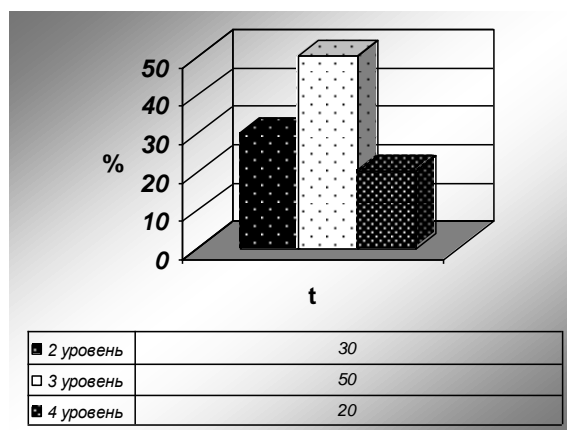
Исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты и проводилось в течение 14 недель.

Нами были поставлены следующие задачи:

1. Изучить методику обучения пересказу.
2. Выявить умения детей пересказывать литературные произведения.
3. Выделить задачи по обучению пересказу детей среднего возраста..
4. Разработать «Программу по обучению пересказу» с целью обучения детей пересказу и повышения к нему интереса.
5. Определить целесообразность использования «Программы по обучению пересказу» и возможность её эффективного использования в дальнейшей работе.

В ходе констатирующего эксперимента «Изучение уровня детей по пересказу литературных текстов» было просмотрено в течение трёх недель 3 занятия по обучению детей пересказу литературных текстов с целью изучения методики обучения детей пересказу, выявления умения детей пересказывать литературные тексты. Затем попросили детей пересказать знакомую сказку «Пузырь, соломинка и лапоть» для выявления умения пересказывать тексты детьми среднего возраста. В течение недели было опрошено 10 детей средней группы. Все ответы были записаны и проанализированы. Критерии оценки составлены, опираясь на уровни пересказов разработанные О.С. Ушаковой в своём исследовании развития речи детей из источника «Развитие речи дошкольников», (2001) [8, с.123]. Был сделан вывод (гистограмма 1), что первому уровню пересказы детей не соответствуют. 30 % пересказов второго уровня (20% мальчики, 10% девочки). 50 % пересказов третьего уровня (10% мальчики, 40% девочки).

Гистограмма 1



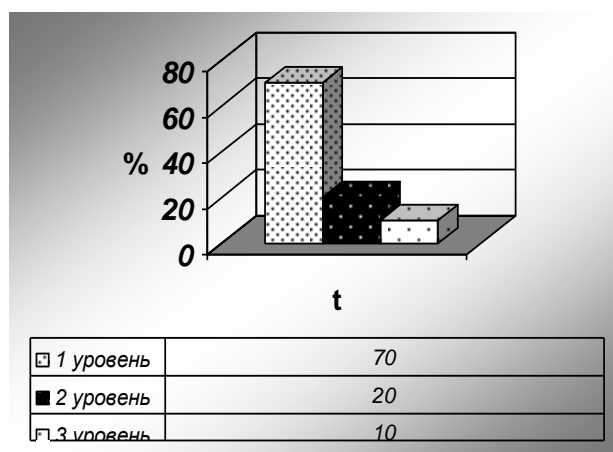
С целью выяснить соответствие программе и сетке занятий частоты проведения занятий, задач, соответствие задач и произведений для пересказа возрасту детей был проанализирован календарно-тематический план воспитателя средней группы (за 3 месяца).

На стадии формирующего эксперимента «Методика организации занятий по пересказу в средней группе» была разработана «Программа по обучению пересказу детей среднего возраста», которая состоит из 10 занятий, направленных на обучение и повышение интереса к пересказу, развитие интонационной выразительности. В неделю проводилось 1 занятие с экспериментальной подгруппой детей:

1. Занятие по пересказу русской народной сказки «Репка».
2. Занятие по пересказу рассказа К.Д. Ушинского «Гуси».
3. Занятие по пересказу миниатюр Л. Толстого «Сел дед пить чай...», «Деду скучно было дома...».
4. Занятие по рассказу Л. Толстого «Пришла весна, потекла вода...».
5. Пересказ рассказа Л. Толстого «Хотела галка пить...».
6. Пересказ сказки «Курочка ряба».
7. Пересказ сказки В. Сутеева «Кто сказал «мяу»?»
8. Пересказ рассказа «Для всех». Л. Пестина.
9. Пересказ рассказа «Тихие башмачки» Додо Вадачкория.
10. Пересказ сказки «Маша и медведь»

На занятиях использовались различные виды пересказа. Например, игры-инсценировки, которые ближе для детей среднего возраста (Пересказ сказки «Маша и медведь»); пересказ по ролям («Тихие башмачки»); пересказ по частям («Кто сказал «Мяу»?»); пересказ близкий к тексту («Репка», «Гуси», «Сел дед пить чай», «Пришла весна, потекла вода...», «Хотела галка пить», «Курочка ряба»). На занятиях по обучению пересказу сказок «Репка» и «Курочка ряба» использовались схемы, помогающие детям пересказать сказку. На занятии по обучению пересказу рассказа Л.Н. Толстого «Хотела галка пить» нами был проведён эксперимент. Детям показали, как галка не могла попить из кувшина, что вызвало огромный эмоциональный отклик у детей. Для того, чтобы детям было легче пересказывать большую по объёму сказку В. Сутеева «Кто сказал «Мяу»?» мы выставляли картинки с изображением животных на фланелеграфе в той последовательности, в которой их встречал щенок.

Контрольный эксперимент, состоял из одной серии заданий. Детям среднего возраста было предложено пересказать знакомое им произведение «Заюшкина избушка», с целью выявления умений детей пересказывать литературные тексты, а также определения эффективности «Программы по обучению детей пересказу» и возможности её использования в дальнейшей работе. Проанализировав пересказы детей, мы сделали вывод, что работа по обучению пересказу прошла успешно (гистограмма 2).



70 % пересказов соответствуют первому уровню (50% девочки, 20% мальчики). Практически все пересказали текст точно как в оригинале. Причём все дети уделяли огромное внимание не только содержанию, но и интонациям. Дети передали голоса: жалобный у зайчика, «тявканье» собак, рёв медведя, вой волка, звонкий петуха, хитрый лисы. Во время пересказа их позы не были статичны, они двигались, жестикулировали, т.е. рассказ не оставил их равнодушными. Все предложения, в том числе и прямую речь, при рассказе оформляли грамматически правильно. 20 % пересказов соответствуют (мальчики). 10 % пересказов соответствуют.

Таким образом, было доказано, что зная чётко методику обучения пересказу, и регулярно обучая детей пересказу (сверх программы в свободное время от занятий) можно добиться высоких результатов в развитии связной речи.

Для успешного проведения занятий педагогами ДООУ по обучению детей дошкольного возраста пересказу литературных текстов нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации.

- Необходимо подбирать произведение для пересказа в соответствии с возрастом, индивидуальными особенностями детей данной группы, времени года, красных дат календаря, изученных тем, а также в соответствии с требованиями к произведениям для пересказа различных педагогов.
- Текст произведения для пересказа необходимо заранее прочитать и проанализировать, так как в тексте могут содержаться новые слова, которые детям нужно будет объяснить. Для этого воспитателю нужно подобрать наглядный материал, продумать приёмы объяснения новых (непонятных) слов детям, продумать выбор эмоционально-выразительных средств передачи текста.
- Педагог должен спланировать ход занятия с чётким соблюдением структуры (первичное ознакомление с текстом без установки на запоминание, вопросы направленные на усвоение текста, вторичное чтение с установкой на запоминание, пересказ), подобрать материал

(игрушки, картинки, атрибуты для драматизации, модели, бумагу или пластилин для продуктивной деятельности и т.д.).

- Программные задачи занятия должны соответствовать возрасту детей, содержанию занятия и тексту произведения. Следует помнить, что в среднем возрасте дети только осваивают умения пересказывать знакомые или небольшие незнакомые произведения.
- Для поддержания активности детей на занятиях необходимо использовать разнообразные методы и приёмы (подсказ слова или фразы, совместный пересказ, указания, вопросы, упражнения, оценка детских пересказов). Выбор их зависит от возраста детей, их речевой подготовки и навыка рассказывания.
- Для поддержания интереса к пересказам других детей необходимо сочетать на одном занятии несколько видов пересказа (игра-драматизация, близкий к тексту, по ролям, по частям, по моделям, эстафеты).
- Следует пересказывать тексты и вне занятий. Желательно поместить в доступное для детей место (художественно-речевая зона, уголок книги, уголок ряженья, театральная зона) маски-шапочки, фигурки настольного и пальчикового театра, модели и картинки.
- Для поддержания интереса к занятиям по обучению пересказу мы рекомендуем (по возможности) заканчивать занятие продуктивной деятельностью в соответствии с темой произведения. Например, занятие по обучению пересказу сказки «Колобок» лепкой колобка, «Маша и медведь» аппликацией пирожков и т.д.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников – М.: Академия, 2000.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей – М.: Просвещение, 1974.
3. Калущина Е. Воспитание сказкой// Ребёнок в детском саду – 2002. - №5 – С. 73.
4. Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду – М.: Просвещение, 1978.
5. Методика развития речи детей дошкольного возраста/Л.М. Федоренко, Г.А. Фомичёва, В.К. Лотарёв, А.П. Николаичева – М.: Просвещение, 1984.
6. Нищева Н.В. Методические рекомендации по обучению дошкольников пересказу//Дошкольная педагогика – 2005. - №2 – С.51.
7. Патрушева С. Обучение детей монологической речи// Ребёнок в детском саду – 2001. - №2 – С.40-43.
8. Седых Н.А. Воспитание правильной речи у детей. Практическая логопедия. – М.: АСТ, 2005.
9. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
10. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Издательства Института психотерапии, 2001.
11. Эстетическое воспитание в детском саду. Пособие для воспитателей детского сада/Под ред. Ветлугиной Н.А. – М.: Просвещение, 1985.

Режимные процессы как средство обогащения словарного запаса детей первой младшей группы

Необходимость взаимосвязи разных сторон речи при обучении родному языку очевидна. По словам О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной, это объясняется самой сущностью языка, в которой фонетическая, лексическая, грамматическая стороны речи выступают в тесном единстве.

По мнению А.М. Бородич, словарь является строительным материалом для языка. В дошкольном возрасте, по словам В.И. Логиновой, ребёнок должен овладеть таким словарём, который бы позволил бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, успешно обучаться в школе, понимать литературу, телевизионные и радиопередачи. Эту работу необходимо начинать с раннего возраста. Ранний возраст является сензитивным периодом для развития речи и словаря. На третьем году жизни детям сообщают сведения об отдельных предметах домашнего обихода, которые их окружают, их назначении, основных деталях. Словарная работа с детьми раннего возраста проводится во всех видах деятельности на занятиях, в игровой и трудовой деятельности (Е.И. Тихеева, В.А. Петрова, Г.М. Лямина, В.В. Гербова, С.Л. Новосёлова, Л.Н. Павлова, С.Н. Теплюк).

Специфика режима дня в группах раннего возраста заключается в том, что много времени отводится на удовлетворение естественных потребностей малышей на формирование у них культурно - гигиенических навыков и навыков самообслуживания. И зачастую словарная работа в этот период не проводится совсем или ей недостаточно уделяется внимания, так как педагог уделяет больше внимания формированию самого навыка. А ведь режимные процессы отличаются от остальных видов деятельности частым повтором одних и тех же действий, что способствует более прочному их запоминанию. И обеспечивают индивидуальное общение взрослого и малыша, что способствует оптимальному проведению словарной работы.

Цель исследования: выявление значимости целенаправленного педагогического воздействия на обогащение и активизацию словаря детей третьего года жизни при проведении режимных процессов.

Объект исследования - словарная работа с детьми раннего возраста.

Предмет исследования – режимные процессы как средство обогащения словаря детей первой младшей группы.

Гипотеза исследования - на обогащение и активизацию словаря детей третьего года жизни при проведении режимных процессов влияют:

- правильная, на научной основе, организация режимных моментов;
- тесное взаимодействие всех сотрудников группы;

- умение педагогов в совершенстве владеть речью, служащей образцом, которому дети могут и должны следовать;
- формы живого слова, которые служат для речевого подражания и осмысления наглядного материала.

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

1. Изучить психологическую, педагогическую, лингвистическую, методическую, литературу по проблеме исследования.
2. Выявить количественный и качественный состав словаря детей третьего года жизни.
3. Изучить возможности режимных процессов как средства обогащения и активизации словаря детей раннего возраста;
4. Систематизировать работу по обогащению словаря детей при проведении режимных процессов.
5. Разработать психолого-педагогические рекомендации для воспитателей.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы на различных этапах исследовательской работы нами был использован комплекс методов исследования: теоретический анализ научной психолого–педагогической литературы; индивидуальное обследование речи детей; эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); количественный и качественный анализ полученных данных.

База исследования Муниципальное дошкольное образовательное учреждение д /сад № 17 комбинированного вида «Солнышко» г. Североморск. Исследованием было охвачено 12 воспитанников первой младшей группы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные при изучении подходов к проблеме обогащения словаря детей раннего возраста на основе анализа психолого-педагогической, методической литературы позволяют обоснованно планировать и обосновывать работу по активизации и обогащению словаря в разных режимных процессах. Подробно рассмотрены основные понятия проблемы: режим дня, условия соблюдения, методы и приёмы развития словаря.

Практическая значимость исследования определяется тем, что были разработаны конкретные психолого – педагогические рекомендации для родителей и педагогов по организации работы направленной на обогащение и активизацию словаря детей третьего года жизни при проведении режимных моментов.

Исследование проводилось в 3 этапа: констатирующий этап – направлен на выявление уровня количественного и качественного состава словаря детей третьего года жизни.

Задачи эксперимента:

- 1) Выяснить умеют ли дети называть предмет словом.
- 2) Умеют ли дети выделять и называть его качества и назначение.

3) Выявить, какие части речи преобладают в активном словаре малышей.

Для выявления количественного и качественного словарного запаса малышей предлагается 3 серии заданий:

Серия №1. Индивидуальное обследование «Назови игрушку». Цель – выявить умение детей называть игрушку словом, выделять и называть её качества.

Серия № 2. Индивидуальное обследование на понимание детьми значения слова. Цель – выявить умение соотносить реальные предметы с изображением на картинках и называть их словом. Уточнить представления о назначении этих предметов. Определить, какие части речи преобладают в активном словаре малышей этой группы.

Серия № 3. Анализ плана воспитательно- образовательной работы группы за неделю. Цель - определить эффективность словарной работы при проведении всех режимных процессов.

- формирующий этап эксперимента – был отобран и проведен ряд последовательных, логично выстроенных мероприятий: налажена взаимосвязь между всеми сотрудниками группы, систематизирована работа по обогащению и активизации словаря при планировании работы по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Подобрана картотека художественного слова, подобраны речевые образцы для педагогов и родителей, разработан приблизительный словарь для детей третьего года жизни, подобраны консультации для работы с родителями. Комплексное проведение этих мероприятий было направлено на качественное проведение работы по уточнению, обогащению и активизации словаря детей данной возрастной группы.

- контрольный этап – в нем участвовали те же дети, что и в констатирующей стадии эксперимента. Цель данного эксперимента - проверка эффективности проведенной работы с детьми на формирующем этапе.

Исследование проводилось в МДОУ д / с № 17 г. Североморска с детьми первой младшей группы, не имеющих задержки речевого развития. В данном исследовании приняло участие 12 детей в возрасте от 2- х до 3- х лет (6 девочек и 6 мальчиков). Группа занимается по программе «Кроха», авторы Г.Г. Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева. В конце сентября было проведено обследование речи детей в соответствии с показателями нервно-психического развития детей третьего года жизни разработанных Н.М. Аксариной, Г.В. Пантюхиной.

Проанализировав результаты, мы выявили, что дети находятся на разном уровне развития речи. Наиболее развита связная речь у 33% всех детей. Следует отметить, что у одного мальчика, речь развита выше нормы. Наименее развита речь у 17 % детей, у этих малышей в речи преобладают простые предложения из 2-3 слов. В основном эти малыши употребляют

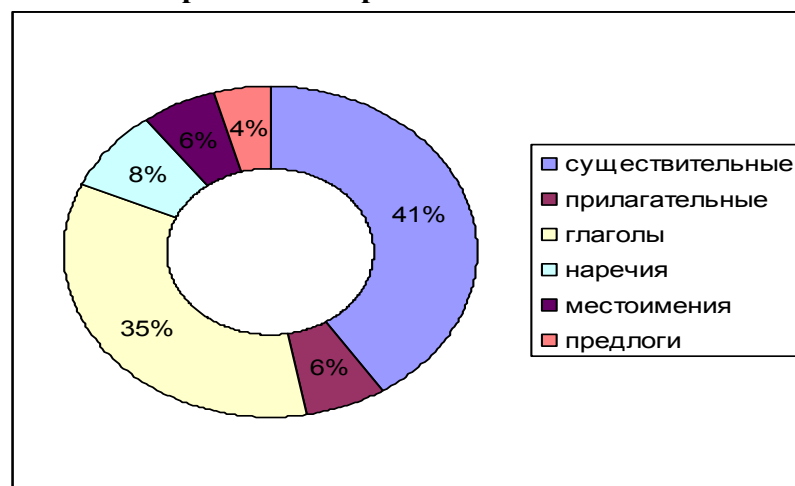
упрощенные слова, звукоимитации и звукоподражания. В речи 6 детей данной группы (50 %) наряду с нормальной лексикой, присутствуют упрощенные слова, звукоимитации и звукоподражания, что является нормой для детей третьего года жизни.

Также необходимо отметить и некоторые особенности произношения детьми звуков. В их речи присутствуют как правило мягкие свистящие: [с`],[з`], смягчённое [ц`] , звук [л`] . Так, шипящие звуки ([ш],[ж], [ч`],[щ`]) большая часть малышей 75 % (9 человек) заменяют мягкими свистящими : *пусистый* (пушистый); *сййник*, (чайник); *сенок* (щенок). Некоторые малыши в место звука [ч`] произносят [т`] : *тяска* (чашка), *тяйник* (чайник). Вместо шипящих звуков дети используют твёрдые свистящие *лоска* (ложка); *сойты* (шорты). У 11 детей (92 %) отсутствует [р], [р`], [л] или заменяются звуками [л`],[й] *кастлюля* (кастрюля), *тайелька* (тарелка). Только у одного ребёнка речь чистая и не требует коррекции.

Констатирующий эксперимент позволил выявить словарный состав речи детей третьего года жизни (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Результаты обследования словарного состава речи детей третьего года жизни



Эта диаграмма наглядно показывает, что в речи малышей преобладают существительные 41 %. В основном это существительные, обозначающие близких им людей, игрушки, животных, предметы быта, предметы одежды, посуду, части тела. Глаголы 35 %, в основном это глаголы в неопределённой форме (играть, пить, есть) и глаголы в повелительном наклонении (дай) такой глагольной лексикой дети овладевают к началу третьего года. И это норма для детей данной группы. 8% в речи детей составляют наречия. Они обозначают отношения: места (там, здесь); времени (сейчас); модальности (можно). В речи детей отсутствуют наречия, обозначающие отношения температуры и оценки. Дети практически не употребляют наречия, обозначающие отношения количества.

Местоимения и прилагательные занимают в речи детей по 6 %. Эти части речи дети данного возраста только начинают использовать и их употребление в речи незначительно. Только 4 ребёнка (33 %) в речи использовали более трёх прилагательных, 3-е малышей (25 %) не использовали вообще, остальные 5 детей (42%) - 1-2 прилагательных. Встречающиеся в речи детей прилагательные характеризуют в основном: размер предмета (маленький); оценку (добрый, хороший). Малыши назвали индивидуальный признак (пушистый, мягкий). Назвали принадлежность тому или иному лицу (куклин (стол, стул), папин (стол), Игорёшины (шорты)), и двое детей (девочки) передали свои эстетические переживания (красивая, нарядная).

Среди местоимений, встречающихся у детей, в основном преобладают личные (я, мне, тебе); указательные (мой, твой,) и 4 % в речи детей занимают предлоги, они обозначают пространственные отношения («в», «на», «за»). Необходимо отметить, что мы рассматривали словарь детей в среднем. Дети находятся на разных уровнях развития речи. 83% детей имеют в своём активном словаре все части речи. 17% детей (2 ребенка) имеют некоторое отставание в развитии словаря. В их активном словаре нет прилагательных и очень незначительное употребление местоимений и наречий (по одному слову).

Из полученных результатов исследований первого и второго этапов видно, что ряд предметов дети узнают и называют только в привычных сочетаниях и условиях. Восприятие предметов (предметы быта, игрушки и прочее) ещё поверхностно, оно зависит от того, насколько часто и разнообразно малыши действовали с ними. Не все предметы изображённые на картинках были детьми узнаны и названы словом, хотя до этого они узнавали и называли реальные предметы. Этот факт доказывает то, что у малышей ещё недостаточно сформирован обобщенный образ предмета и обобщённое представление об его назначении и способе его использования. Устойчивые представления об известных предметах и явлениях у малышей могут возникать только в результате многочисленных восприятий этих предметов и явлений в различных условиях и в разное время. Этому должна способствовать хорошо организованная воспитательно-образовательная работа с малышами.

Анализ проведённого констатирующего эксперимента позволил сделать вывод, что нужна целенаправленная, систематическая работа по обогащению словаря малышей не только на занятиях, но и в других видах деятельности. В частности, во время проведения различных режимных процессов, включающих в себя уход за малышами и работу по формированию у них культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания.

Формирующий эксперимент, направленный на организацию и проведение работы по обогащению и активизации словаря в режимных

процессах проводился на протяжении двух месяцев с начала октября до начала декабря 2007 года в первой младшей группе «Зайчики» МДОУ д/сада № 17 г. Североморска.

Свою работу начали строить с анализа существующего режима дня группы с «Санитарными правилами и нормами» и с учётом специфики работы с детьми страдающими аллергодерматозами. Для этого привлекли старшую медицинскую сестру ДОО и заместителя заведующего по учебно-воспитательной работе. На основании совместной работы был скорректирован режим дня группы для детей третьего года жизни, страдающими аллергодерматозами. С режимом дня ознакомили родителей наших воспитанников.

Следующим этапом нашей работы было налаживание взаимодействия всех сотрудников группы для качественного проведения всех режимных процессов. Так как для воспитателей уже был скорректирован график работы, обеспечивающий качественное проведение режимных процессов на момент окончания прогулки и подготовки к обеду, то основной задачей стала отработка взаимосвязи между воспитателем и помощником воспитателя работающих в одну смену. Для этого на основе рекомендаций Л.Н. Павловой была разработана схема взаимодействия в работе воспитателя и помощника воспитателя. Мы начали учить детей самому простому – самостоятельно одеваться, раздеваться, мыть руки с мылом, вытираться насухо, есть, убирать игрушки, дружно играть, расставлять стулья, выполнять несложные поручения взрослых. Все эти процессы мы стали сопровождать, словом и побуждать детей к речевой активности. Например: в процессе раздевания перед сном мы озвучивали, порядок раздевания: « Сейчас я помогу тебе снять платье, а ты повесь его на стульчик, вот, умница! А потом ты снимешь сандалики и носочки». Приучая детей убирать за собой вещи и игрушки, начиная уборку, мы сопровождали все действия словами: «Давайте игрушки уберём на место. Женя поставь большую машину в гараж, а Танюша посадит на мишку на полку. Олег, куда нужно сложить кубики?»

Провели работу с младшими воспитателями, разъяснили о необходимости обязательного общения с детьми при проведении с ними культурно - гигиенических процедур, при одевании на прогулку и так далее. Проанализировав планирование словарной работы в разных режимных процессах, мы пришли к выводу, что для её качественного проведения необходимо подобрать более эффективные методы и приёмы которые стимулировали бы речевую активность детей с учётом их индивидуальных особенностей развития речи. Например, приём поручение. Для детей плохо говорящих использовали поручение, предполагающее ответ действием (Сева, поставь стульчик и помоги Юле повесить полотенце), а для детей с достаточно развитой речью, поручение, требующее от ребёнка развернутого

ответа (Юля, попроси Севу, скажи ему «Повесь, пожалуйста, моё полотенце»).

Для организации и проведения режимных процессов были отобраны игровые приёмы, способствующие обогащению и активизации словаря детей раннего и младшего дошкольного возраста. Они также способствуют привлечению внимания детей к данному процессу, формированию гигиенических навыков, воспитанию культуры поведения. Например:

- Сегодня к нам пришёл в гости Мишка. «Здравствуй, Миша!
- Здравствуй! Танюша, поздоровайся с Мишкой. Скажи «Здравствуй, Миша!» Когда к нам приходят гости они нам говорят «Здравствуйте!» И мы тоже здороваемся. Давайте вместе с Мишкой будем учиться здороваться. Мишка тоже будет учиться, говорить всем «здравствуйте». А мы ему поможем. «Здравствуй, Аня!» «Здравствуй, Сева!» А теперь, ты, поздоровайся с Мишкой, скажи ему «Здравствуй, Миша!»
- К нам сегодня пришла кукла Маша. Она сегодня очень красивая. Посмотрите. Что её украшает? Чистое платье, красивый бантик, нарядный фартучек. А ещё у Маши чистые ручки и лицо.
- Зайка-Попрыгайка принёс интересные картинки. Кто скажет, что это? Что принёс Зайка? Давайте их рассмотрим. Мыло, полотенце, зубная щётка. Для чего нам нужны эти предметы? Зайка-Попрыгайка не знает. Давайте ему расскажем об этом.

Так как в группах раннего и младшего дошкольного возраста одна из основных задач формирование культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, то работу с выбранным персонажем, игрушкой мы продолжали и при непосредственном процессе выполнения определённого действия. Например, при умывании: «Давай, Юля, покажем Мишке, как надо намыливать ручки. Вот какая Юля умница. Как она хорошо намылила ручки. Юля, скажи Мишке, что ты сделала».

Режимные процессы, направленные на формирование навыков самообслуживания мы использовали для многократного повторения нового слова или фразы, например: «Это валенки. Юра, что это? Что одела Алина на ножки?». Для объяснения назначения предмета, например: « Это чайник, в нём греют воду». Или «Это расчёска. Ей причёсывают волосы, чтобы быть красивым».

Для использования взрослым нового слова в сочетании с разными знакомыми детям словами нами был разработан перечень речевых оборотов, который мы использовали в разных режимных моментах. Мы еженедельно стали вносить в план работы стихи и потешки, которые использовали при проведении того или иного режимного процесса и для закрепления того или иного слова. Некоторые дети достаточно быстро запоминали понравившиеся им четверостишья и стали договаривать за воспитателем знакомые слова из потешек и стихов. На слова воспитателя,

обращенные, к кому ни будь из ребят: «Ой, лады, лады, лады», в ответ уже звучало «Не боимся мы воды!».

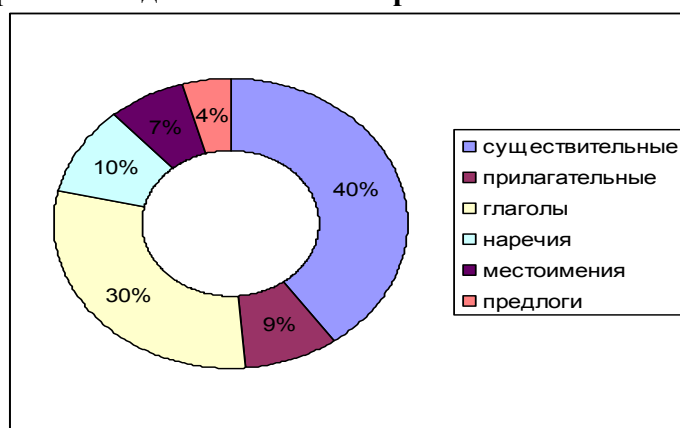
Наша работа не принесла бы значимого результата, если бы не помощь родителей. В конце сентября, на первом родительском собрании, мы познакомили родителей с задачами работы нашего детского сада на этот учебный год. Одна из них «Систематизировать работу по разделу «Развиваем речь детей» в целях повышения качества работы с детьми во всех возрастных группах». Мы рассказали родителям о необходимости работы по обогащению и активизации словаря у детей третьего года жизни.

Всем родителям мы раздали памятку «Примерный словарь детей третьего года жизни». Это было сделано с целью ориентации родителей, в каком направлении в зависимости от индивидуальных особенностей развития речи малышей, строить работу по обогащению и активизации словаря. От чего необходимо отталкиваться для дальнейшего обогащения словаря или к чему необходимо стремиться.

Проводя систематическую работу по обогащению и активизации словаря с детьми во всех режимных процессах, наладив взаимодействие с родителями и сотрудниками для проведения этой работы, мы можем сказать, что в последствии смогли получить хорошие показатели в активизации бытового словаря детей. И в обогащении его разными частями речи, не только существительными и глаголами, но и прилагательными, местоимениями и наречиями (диаграмма 2).

Диаграмма 2

Результаты обследования словарного состава речи детей третьего года жизни на контрольном этапе исследования



Данные диаграммы показывают, что процентное соотношение частей речи в активном словаре малышей несколько изменилось. По-прежнему, большую часть слов в речи детей занимают существительные 40 %. Это названия предметов быта, одежды, частей тела, близких им людей. В речи малышей появились имена нарицательные: имена детей группы, имена сотрудников, клички животных. 30% в речи детей занимают глаголы. Глагольная лексика не претерпела, каких либо значительных изменений за время проведения исследования. Это глаголы неопределённой формы и

глаголы повелительного наклонения. В речи малышей появились глаголы с противоположными действиями (открыть – закрыть; застегнуть – расстегнуть). 10% в речи детей составляют наречия. Они обозначают отношения места (там, здесь); времени (сейчас, потом); модальности (можно, нельзя). В речи детей появились наречия, обозначающие отношения температуры (тепло, холодно) и оценки (красиво, плохо). В речи у некоторых детей появились наречия, обозначающие отношения количества – *мoгa* (много); «*цуть – цуть*», «*маенько*» (мало).

Прилагательные в речи малышей стали занимать 8,5 %. Встречающиеся в речи детей прилагательные характеризуют размер предмета (маленький, большой); оценку (добрый, хороший, весёлый, шустрая, красивая). Малыши смогли назвать индивидуальные признаки предметов и игрушек. В их речи появились слова: *пушистый, мягкий, мохнатый* (шарф), *деревянная* (кровать). Некоторые малыши стали выделять и называть цвет предмета: красный, зелёный, серый. И принадлежность тому или иному лицу: куклина (кровать), тётки Лидина (кастрюля), Алинины (валенки). 7,1 % в речи малышей стали занимать местоимения. Это по прежнему личные местоимения (я, мне, тебе) и указательные (мой, твой,). К личным местоимениям прибавились местоимения - *мы* (Мы с тобой пойдём гулять) и – *ты* (при обращении ко взрослому) и 4,4 % в речи детей занимают предлоги, обозначающие пространственные отношения («в», «на», «за», «под»).

Таково процентное соотношение выше перечисленных частей речи в словаре детей в среднем. Мы отмечали, что малыши находятся на разных уровнях развития речи и у них разный объём активного словаря. При контрольном исследовании мы выявили, что наиболее богатый словарный запас у 50 % детей. Это по сравнению с 33 % на констатирующем этапе. Наименее, у 17 % детей, как и на первом этапе исследования. По окончании формирующего эксперимента в их активном словаре присутствуют все выше перечисленные части речи, но не в таком объёме как у остальных ребят. На это существует ряд объективных причин.

Проанализировав результаты проведенной работы, мы отметили, что в среднем бытовой словарь малышей за период проведения исследования увеличился с 63 слов до 91 слова. Процентное соотношение существительных и глаголов, на контрольном этапе уменьшилось, хотя количество слов относящихся к этим частям речи увеличилось. Это связано с тем заметно увеличилось, почти в два раза количество слов относящихся к таким частям речи как, прилагательные (с 4 слов до 8), наречия (с 5 слов до 9) и местоимения (с 4 слов до 7). Следовательно, можно сделать вывод об эффективности предлагаемого комплекса мероприятий по обогащению и активизации бытового словаря детей раннего и младшего дошкольного возраста при проведении режимных процессов.

Игра в обучении детей младшего дошкольного возраста

Отечественные учёные рассматривают игру как своеобразную форму деятельности детей дошкольного возраста. Исследованием генезиса игры, выявлением движущих причин и закономерностей её развития, своеобразия её содержания и структуры на различных возрастных ступенях занимались Ф.И. Фрадкина, Л.С. Славина, Н.Я. Михайленко, М.И. Лисина, А.П. Усова, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, Д.Б. Эльконин и другие. Они показали, что игра является особой, социальной по происхождению деятельностью, ведущей в дошкольном возрасте. Благодаря игре возникают основные психические новообразования данного возраста.

Развитие игры происходит не спонтанно, а зависит от условий жизни, воспитания и обучения ребёнка. Игра занимает важное место в педагогическом процессе ДОО и как одна из форм организации жизни детей может определять и развивать другие виды их деятельности (обучение, труд).

Цель исследования: изучение влияния дидактической игры и игровых упражнений на процесс и результат обучения дошкольников.

Объект исследования: игра как средство обучения младших дошкольников.

Предмет исследования: влияние дидактической игры и игровых упражнений на эффективность процесса формирования словаря младших дошкольников.

Гипотеза исследования: дидактические игры и игровые упражнения повышают уровень эффективности процесса формирования словаря детей 3-4 лет.

База проведения исследования: МДОУ № 35 «Машенька» г. Апатиты Мурманской области.

В исследовании подчеркивается, что игровая деятельность создаёт необходимые условия для всестороннего развития дошкольника. Развивающий эффект игры заключён в ней самой. Её образно-символический характер способствует развитию мышления, воображения, памяти. Эмоциональная насыщенность и личностный смысл игрового взаимодействия способствуют развитию эмоционального восприятия мира, осознанию ребёнком себя как индивидуума, определению своего места среди других. Будучи деятельностью максимально свободной, игра является источником развития произвольности поведения. В игре формируются

новые потребности, мотивы, от которых впоследствии будут зависеть успешность учебной и трудовой деятельности, отношения с людьми. В игре ребёнок формируется как личность: происходит его социальное, морально-нравственное развитие, овладение нормами и правилами взаимоотношений между людьми. Совместные, самостоятельные игры детей создают условия для возникновения детского общества и реальных отношений в нём. Всё это обеспечивает развитие у детей качеств, позволяющих успешно взаимодействовать с другими: самоконтроля, саморегуляции.

В настоящее время выявлено, оценено и классифицировано большое количество игр. Все виды игр можно объединить в две большие группы, которые отличаются мерой непосредственного участия взрослого, а также разными формами детской активности. Первая группа – это творческие игры (сюжетные и познавательные), где взрослый принимает косвенное участие в их подготовке и проведении. Активность детей имеет инициативный, творческий характер. Вторая группа – это различные обучающие игры (дидактические, подвижные, музыкальные, игры-драматизации, игры-развлечения, народные игры), в которых взрослый, сообщая ребёнку правила игры или объясняя её ход, даёт фиксированную программу действий для достижения определенного результата. Активность детей в обучающих играх носит, в основном, репродуктивный характер. Она может проявляться в произвольном выборе более удачного способа действия.

В педагогическом процессе игра находится в тесном взаимодействии с другими видами детской деятельности, прежде всего с трудом и обучением на занятиях. В педагогическом процессе игра не противопоставляется обучению на занятиях. С введением в ДОУ обучения значительно расширилась тематика и углубилось содержание игр. Сам процесс обучения организует познавательную деятельность детей, что повышает и культуру игры. Содержание занятий не переносится в игру прямо, а своеобразно преломляется через опыт, замысел игры, отношение детей к отображаемым в игре явлениям.

Игра учит целенаправленно и последовательно воспроизводить знания, реализовывать их в игровых действиях, правилах. Взаимосвязь между игрой и обучением не остаётся неизменной на протяжении дошкольного детства. В младших группах игра является основной формой обучения. В старших значительно увеличивается роль самого процесса обучения на занятиях. Игра для ребёнка и труд, и искусство, и фантазия, и отдых. Эти её важнейшие качества дают возможность использовать её как основу педагогического процесса: в дидактических и широких воспитательных целях.

Игра как средство обучения характеризуется рядом признаков. Прежде всего, она переносит учебное действие в условный план, который задаётся соответствующей системой правил или сценарием. Другая

особенность заключается в том, что от ребёнка требуется вхождение в игровую ситуацию. Следовательно, педагог должен играть с детьми и отказаться от прямого обучающего воздействия, замечаний, порицаний. Задача педагога заключается в том, чтобы содержание обучения преобразовать в нечто жизненно важное для каждого конкретного ребёнка. Руководящая роль в организации игр-занятий принадлежит взрослому: он определяет их цели, задачи, содержание и результаты, создаёт условия для развития ребёнка через организованную деятельность, а также детскую самостоятельность. Это позволяет стимулировать активность каждого ребёнка в соответствии с его индивидуальными интересами и возможностями.

Другим средством обучения, не менее важным, чем игра-занятие, является дидактическая игра. В дидактической игре содержатся все структурные элементы, характерные для игровой деятельности детей: замысел (задача), содержание, игровые действия, правила, результат. Использование дидактической игры как средства обучения повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

Дидактической игре присущи две функции в процессе обучения: совершенствование и закрепление знаний; усвоение новых знаний и умений разного содержания. Она преобразует познавательные задачи обучения в игровые или практические, доступные для детей и имеющие для них личностный смысл. Игра придаёт обучению личностный характер, оно становится осмысленным и перестаёт носить отчуждённые черты. Игра в обучении дошкольников может быть представлена в виде игр-занятий, дидактических игр, игровых заданий и упражнений, методов и приёмов с использованием разнообразного игрового и дидактического материала.

Цель экспериментального исследования заключалась в изучении влияния дидактической игры и игровых упражнений на процесс формирования словаря младших дошкольников.

Констатирующий эксперимент был направлен на изучение словаря детей 3-4 лет. В нем участвовало 15 испытуемых. Детям индивидуально предлагались игровые задания по группировке домашних и диких животных, по подбору похожих на геометрические фигуры предметов, описанию изображения на картинке, называнию домашних животных и их детенышей (использовались методики из сборника «Диагностика речевого развития дошкольника» / под ред. О.С. Ушаковой).

Обработка данных проводилась по следующей шкале: 3 балла - точный, правильный и самостоятельный ответ ребёнка; 2 балла - ответ ребёнка, допустившего незначительную неточность, или ответ по наводящим вопросам и уточнениям взрослого; 1 балл - неточный ответ: ребёнок не соотносит ответы с вопросами взрослых, демонстрирует непонимание. Оценки помогают выявить уровень развития словарного

запаса:

1 – высокий (48-63 балла), 2 – средний (31-47 баллов), 3 - ниже среднего (до 30 баллов). Результаты эксперимента показали следующее: 1 высокий уровень выявлен у 8 человек; 2 средний уровень – у 6 человек; 3 уровень ниже среднего – у 1 человека.

Проанализировав данные, мы отметили, что возраст детей с высоким уровнем развития словаря - от 3 лет до 3 лет 9 мес. Это дети с хорошо развитой активной речью, общительные, подвижные. При проведении дидактических игр и игровых упражнений они быстро и правильно справлялись с заданиями. Один испытуемый (мальчик, 3 года), по результатам эксперимента отнесенный по степени сформированности словаря к уровню ниже среднего, имеет задержку речевого развития. Он замкнутый, молчаливый, стеснительный. В его речи присутствуют следующие слова: мека (коза), мука (корова), мяу (кошка).

Анализ содержания материалов речевого центра младшей группы показал, что он разделен педагогами на несколько функционально-равнозначных комплектов, которые в течение года периодически меняются. Материал расположен в доступном для детей месте на стеллаже, полках. Рядом есть столики, где детям удобно играть и общаться. В течение дня в самостоятельной деятельности дети часто выбирают дидактические игры, проявляют интерес к совместным играм со взрослыми.

Педагоги стремятся перейти от прямого руководства этими играми (привлечение внимания детей, знакомство с игровой задачей, правилами, действиями) к косвенному (участие в игре наравне с детьми), поощряют самостоятельность. В группе проявляются лидеры, которые могут организовать сверстников в дидактических играх. Дети умеют объединяться в небольшие подгруппы (2-4 человека) по интересам и личным симпатиям. У них есть стремление к достижению конечного результата (например - правильно собрать картинку и т.д.), они внимательно следят за ходом игры, исправляют ошибки друг у друга, учатся регулировать своё поведение (ждать своей очереди, договариваться).

Анализ планирования словарной работы в младшей группе позволил выявить следующее. Для организации словарной работы с детьми второй младшей группы педагоги используют перспективное планирование проведения занятий, дидактических игр и игровых упражнений.

В перспективном плане материал распределён тематически по неделям. Тема недели находит своё отражение во всех видах деятельности (труд, игра, обучение). Основные знания по темам даются детям на занятиях. В неделю планируется 2 занятия по развитию речи (понедельник, пятница) и 1 занятие познавательно-речевой направленности (среда). Учитывая возрастные особенности детей 3-4 лет, на занятиях педагоги широко используют дидактические игры и разнообразные игровые упражнения. Их цель - закрепление знаний, умений и навыков путём

повторения материала, пройденного на данном или предыдущем занятии. Дидактические игры в плане иногда предшествуют занятиям. Это даёт возможность пробудить интерес детей к тому, что будет содержанием занятия («Найди, что покажу», «Паровозик для зверят», «Кубики», «Предметное лото» и др.). Игровые упражнения вне занятий чаще планируются как индивидуальная работа с детьми по развитию словаря («Кто это? Что это?», «Повторяй за мной», «Да и нет» и др.). Воспитатели планируют дидактические игры и игровые упражнения и в самостоятельной деятельности детей. Их цель - организовать применение усвоенного на занятиях материала («Уютный домик», «Домино», «Чей малыш?», «Новая кукла», «Что изменилось?» и т.д.). Данный вид планирования даёт возможность педагогам установить правильное соотношение между такими формами обучения как занятия, дидактические игры и игровые упражнения, а также разумно определять их место в едином педагогическом процессе, что способствует повышению уровня эффективности словарной работы.

Формирующий эксперимент был основан на реализации разработанной системы дидактических игр и игровых упражнений по развитию словаря детей 3-4 лет. Материал, с которым предстояло работать, условно разделили на четыре основные словарные группы: 1) домашние животные; 2) дикие животные; 3) геометрические фигуры; 4) человек. Соответственно им определили задачи словарной работы:

- закреплять названия домашних и диких животных, их детёнышей, отличительных особенностей их внешнего вида, места обитания, учить понимать и использовать обобщающие выражения «домашние животные», «дикие животные»;
- закреплять знания о геометрических формах, их названия;
- при описании человека, его изображения учить отвечать на вопросы «Какой? Какая?», используя прилагательные; уточнять названия и назначение предметов одежды, обуви; ввести в речевой обиход названия эмоциональных состояний радости, грусти, злости.

В процессе формирующего эксперимента использовали:

- 1) игровые приёмы - сюрпризность появления предметов, персонажей, неожиданное их исчезновение и поиски, игровые действия, игровые атрибуты, игровые формы оценки (сюрпризы, фанты);
- 2) словесные приёмы - речевой образец педагога; неоднократные повторения, сравнения, объяснения, указания; многочисленные вопросы - репродуктивные и поисковые, прямые, наводящие и подсказывающие; разнообразные словесные упражнения; оценка детской речи (для данного возраста положительная, ободряющая);
- 3) наглядные приёмы - показ картинок, игрушек, предметов, движений, действий; сочетание показа с активными действиями детей по обследованию.

В ходе проведения контрольного эксперимента использовали методики из сборника «Диагностика речевого развития дошкольника»

О.С. Ушаковой. Результаты контрольного эксперимента позволили увидеть, что 14 из 15 детей достигли 1 высокого уровня в развитии словаря; 1 человек поднялся с 3 уровня ниже среднего на 2 средний уровень; дети с 3 уровнем ниже среднего отсутствуют.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов выявил эффективность разработанной системы дидактических игр и игровых упражнений по развитию словаря детей 3-4 лет. Использование дидактических игр и игровых упражнений как средства организации словарной работы помогает создать действенную игровую мотивацию при обучении младших дошкольников, оказывает эффективное влияние на процесс формирования их словаря.

*Н.Д. Шоломицкая,
И.Н. Басалаева*

Педагогические условия организации сюжетно-ролевой игры в старшей возрастной группе ДОУ

Вся жизнь ребенка-дошкольника пронизана игрой, только так он готов открыть себя миру и мир для себя. Исследователи проблемы указывают на то, что на первом этапе игровой деятельности детей следует формировать необходимые знания об окружающей действительности. Педагог учит их осуществлять игровые действия с предметами, строить ролевые взаимоотношения, развивать сюжетную линию игры. Ученые в области педагогики и психологии (Е.В. Зворыгина, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова, А.Н. Фролова, Д.Б. Эльконин) считают, что эмоциональная и интеллектуальная стороны развития ребенка в игре взаимообусловлены и естественно вытекают из реальной жизни и, что игра зависит от реального опыта ребенка. Педагог не только руководит игрой, но и участвует в ней, демонстрируя в игровой форме образцы поведения в жизни.

На современном этапе данная проблема широко рассматривается на страницах периодической печати, где авторы раскрывают педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры у дошкольников. Они отмечают, что «...сегодня ребенку просто неоткуда черпать игровой опыт. Выход один – с детьми должен играть воспитатель, изменив при этом стереотипные позиции при руководстве игровой деятельностью».

О. Колесник в статье «Сюжетно-ролевая игра для дошкольников» пишет: «Несмотря на свою некую самостоятельность и спонтанность, сюжетно-ролевая игра должна строиться на основе совместной деятельности воспитателя и детей. В игре необходимо учить, т.к. сама по себе игра и ребенок без руководства (включение воспитателем в процессе игры, участие в детском игровом творчестве) развиваться не будут».

В статье «Играем в сюжетные игры» О. Солнцева подчеркивает, что «Педагогическое сопровождение сюжетных игр направлено на сохранение самостоятельности игры и пробуждение игрового творчества, желания совместно придумывать сюжеты, ролевые диалоги и элементы предметно-игровой среды. Педагог должен стремиться пробудить у ребенка способность к импровизации, насыщению сюжетов оригинальными событиями, сочетающими реальные и фантастические элементы».

Цель исследования: изучить педагогические условия организации сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Объект исследования: сюжетно-ролевая игра дошкольников.

Предмет исследования: педагогические условия и уровни сформированности навыков сюжетно-ролевой игры в старшей группе дошкольников.

Цель, объект, предмет позволили определить **задачи** исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической методической литературы рассмотреть основные характеристики игры как ведущей деятельности и формы организации детей в ДОУ.
2. Изучить организацию педагогических условий сюжетно-ролевой игры в старшей возрастной группе ДОУ № 95 г. Мурманска.
3. Разработать и апробировать формирующие мероприятия по улучшению условий для организации сюжетно-ролевых игр.
4. Провести количественный и качественный анализ результатов двух экспериментов (констатирующего и контрольного).

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что целенаправленная и систематическая работа, которая будет включать в себя:

- чтение художественной литературы, познавательные беседы;
- дидактические игры и упражнения, способствующие обогащению игрового опыта детей и активизации общения;
- рекомендации к домашнему чтению, экскурсиям выходного дня;
- обогащение развивающей предметно-игровой среды;
- мероприятия для педагогов, направленные на совершенствование руководства сюжетно-ролевой игрой позволит успешно сформировать у старших дошкольников навыки самостоятельной игровой деятельности.

База исследования: ДОУ № 95 г. Мурманска. В исследовании участвовали 12 детей старшей возрастной группы. Исследование проведено в два этапа: теоретический и практический.

На теоретическом уровне исследования рассмотрены содержание, структура, характеристика сюжетно-ролевой игры, закономерности ее развития и организация в старшей группе дошкольников.

На основании данного этапа исследования можно сделать вывод, что игра должна быть свободной от «навязанной» взрослыми тематики; ребенок должен иметь возможность овладевать все более сложными способами ее осуществления; игра должна быть совместной деятельностью детей и педагога, где педагог есть играющий партнер.

Практический этап исследования посвящен диагностированию педагогических условий по организации сюжетно-ролевой игры в старшей возрастной группе ДОУ № 95.

За основу экспериментального изучения была взята методика, предложенная Э.К. Сусловой в работе «Практические и лабораторные занятия по дошкольной педагогике». Данная методика включает в себя ряд заданий:

- изучение игровой деятельности в старшей возрастной группе;
- наблюдение за игровыми взаимоотношениями детей старшей группы и реакцией педагога на эти отношения;

- определение уровня сформированности игровых навыков детей старшей группы.

Результаты констатирующего этапа показали, что в старшей группе ДОУ в целом созданы условия для проведения сюжетно-ролевых игр, но выявлены направления, требующие усиления, углубления работы педагогов. Определены следующие уровни сформированности игровых навыков: 3 детей (25%) показали высокий уровень, 5 детей (42%) - средний уровень и 4 детей (33%) – низкий уровень. Данные показатели потребовали разработки и проведения формирующего этапа эксперимента. Он включал в себя серию мероприятий, направленных на работу с педагогами и детьми старшей возрастной группы ДОУ № 95. Мероприятия для педагогов включали в себя:

- выступление с докладом на заседании педсовета по теме: «Проблемы организации игровой деятельности детей в современном детском саду»;
- консультации на тему: «Взаимодействие взрослого и детей в формировании сюжетной игры», «Играем дома», «Приемы педагогической поддержки неиграющих детей»;
- выставку научно-методической литературы по теме «Организация сюжетно-ролевых игр»;
- круглый стол «Чтобы правильно играть, все программы надо знать»;

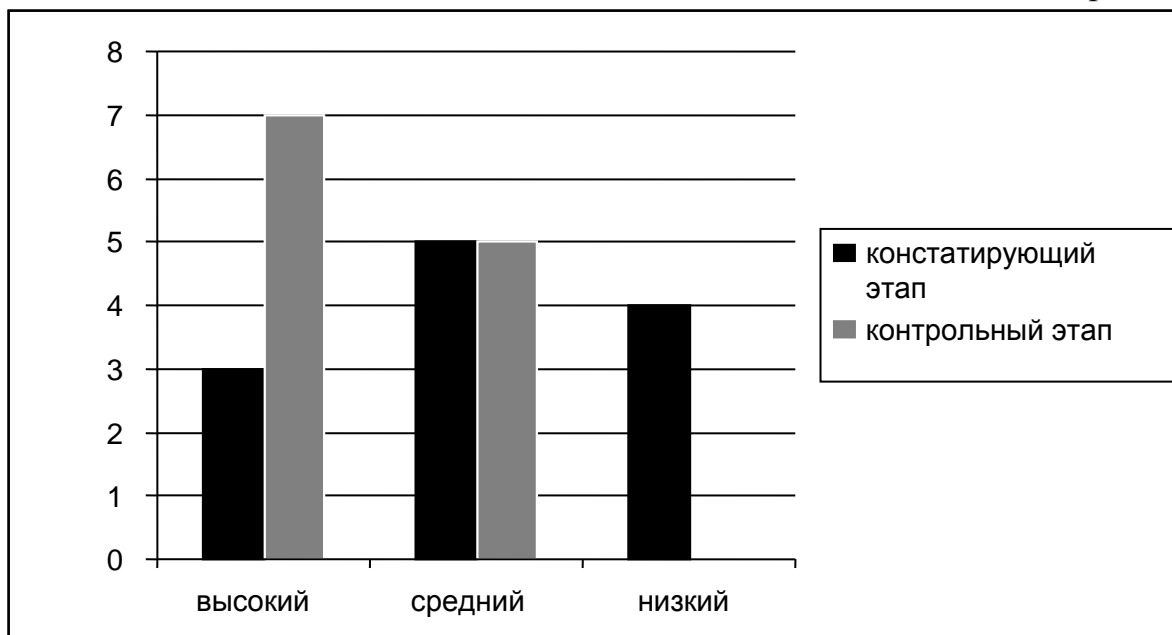
Формирующие мероприятия с детьми старшей возрастной группы:

- подбор литературного материала по тематике игр;
- дидактические упражнения «Потому, что...», «Составление рассказа»;
- организация экскурсий в Краеведческий музей, в детскую библиотеку, в океанариум;
- обучающие игры на развитие внимания, памяти, мышления, воспитание нравственных качеств;
- беседы на тему «Огонь – наш друг или враг?», «Важные телефонные номера: куда звонить в минуту опасности».

Формирующие мероприятия показали необходимость проведения контрольного этапа эксперимента, который проходил в аналогичных условиях, что и констатирующий. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что были улучшены условия, необходимые для развития игровой деятельности. 7 человек (58%) показали высокий уровень. Эти дети занимают лидерское положение в игре, неистощимы в придумывании ее сюжета и содержания, организуют других детей, самостоятельно распределяют роли. Владеют разнообразными игровыми действиями, широко используют предметы-заместители. 5 человек (42%) имеют средний уровень. Они способны проявлять игровую инициативу,

организовывать других детей на игру, но не всегда последовательны в действиях. Владеют игровыми навыками, выполняют действия, определяют свои роли; соблюдают правила, но могут нарушать их в эмоциональной ситуации. Изменения, произошедшие в результате формирующего этапа, мы отразили в диаграмме 1.

Диаграмма 1



Таким образом, после формирующих мероприятий можно было наблюдать положительную динамику в сформированности навыков сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста и подтверждения ранее заявленной гипотезы.

Это позволяет сделать вывод, что для развития сюжетно-ролевой игры необходимо использовать современные подходы к ее организации, восстановить у взрослых, у педагогов умение играть с детьми и грамотно руководить детской игрой. Работая с детьми, воспитатель может заинтересовать их новой темой игры, повлиять на развитие детского игрового воображения, помочь расширить рамки детской игры, овладеть игровыми приемами.

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с многозначным словом

В современной методике словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения (А.М.Бородич, В.И.Яшина, Н.П.Иванова, Е.М.Струнина, В.В.Гербова, Л.А.Колунова и др.).

Одновременно с этим должно развиваться умение сознательно выбирать из словарного запаса те языковые средства, которые наиболее точно отражают замысел говорящего и делают высказывание не только грамматически правильным, но выразительным.

Семантический отбор слов в соответствии с контекстом и речевой ситуацией (раскрытие значений многозначного слова, использование синонимов, антонимов, слов с разнообразными смысловыми оттенками) является необходимым условием формирования осознания явлений языка и речи (А.Р.Лурия, Ф.А.Сохин, Е.М.Струнина, В.И.Яшина).

Слова как знаки системы языка, обозначающие объекты действительности, обладают многозначностью (полисемией), выступают в разнообразные семантические отношения (синонимические, антонимические и др.), которые необходимо раскрыть детям, с целью обеспечить полноценное усвоение ими родного языка.

Объектом исследования является процесс развития словаря детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования - ознакомление детей старшего дошкольного возраста с многозначным словом.

Цель исследования: изучение особенностей понимания дошкольниками смысловых оттенков значения слов.

Гипотеза исследования:

Понимание и точное словоупотребление в речи смысловых оттенков слов в соответствии с контекстом можно развить при соблюдении следующих условий:

- сформировать элементарное осознание семантической отношений через ознакомление с многозначными словами, способствующими точности и яркости высказывания;

- показать различие значений слов в зависимости от смысловых оттенков;

- развить у детей точность и целесообразность употребления слов в словосочетаниях и предложениях, конкретных речевых ситуациях.

Задачи исследования:

- 1) Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
- 2) Выявить особенности понимания смысловых оттенков слов детьми старшего дошкольного возраста.
- 3) Определить уровень построения связных высказываний с многозначными словами.
- 4) Разработать программу ознакомления с многозначным словом.
- 5) Выявить эффективность разработанной программы.

Методологическую основу исследования составляют положения виднейших психологов и лингвистов по проблеме изучения понятия слова (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, Д.Э.Розенталь, А.А.Реформатский, С.Л.Рубинштейн, Н.Д.Шанский, Д.Н.Шмелев и др.), современные методики обучения ознакомлению детей с многозначными словами, разработанными в трудах: А.М.Бородич, В.И.Яшиной, Н.П.Ивановой, Е.М.Струниной, В.В.Гербовой, Л.А.Колуновой и др.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в течение полугода (с мая 2006г по ноябрь 2006 года) в старшей группе Муниципального Дошкольного Образовательного Учреждения № 30 города Североморска Мурманской области.

Первый этап (май - август 2006 года) – изучение лингвистической, психолого-педагогической методической литературы по теме представленного исследования, анализ работы воспитателей, подготовка и проведение констатирующего эксперимента, разработка программы обучающего эксперимента.

Второй этап (сентябрь 2006 - ноябрь 2006 года) – проведение обучающего эксперимента по разработанной автором программе, внедрение специальной системы обучения, использование отобранного дидактического материала.

Третий этап (декабрь 2006 года) – анализ и обобщение результатов, полученных в ходе исследования, уточнение теоретических положений апробированной методики.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты доказывают возможности старших дошкольников переносить образные слова с разными смысловыми оттенками в связное высказывание в соответствии с контекстом и конкретной речевой ситуацией.

Исследование подтверждает необходимость разработки методов и приемов речевой работы, учитывающих влияние лексических и грамматических упражнений, направленных на осознание смысловых оттенков слова, на развитие связной речи старших дошкольников.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты могут быть использованы в практике работы дошкольных учреждений. Разработаны конспекты занятий, включающие игры, упражнения, задания, направленные на понимание и точное употребление смысловых оттенков слов. Материалы могут быть использованы в курсе «Методика развития речи детей».

База исследования: дошкольное образовательное учреждение № 30 города Североморска Мурманской области.

Первый этап – констатирующий эксперимент – проводился в сентябре 2006 года. Во время проведения констатирующего эксперимента мы решали следующие задачи:

- 1) выявляли исходный уровень знаний детей о многозначном слове;
- 2) изучали особенности понимания дошкольниками смысловых оттенков значения слова.

Исследование включало четыре серии заданий:

Серия № 1: нами были проанализированы 3 программы по теме «Работа над многозначным словом»:

- Развития и воспитания детей в детском саду «Детство»/ под ред. В.И.Логиновой, Т.И.Бабаевой, Н.А.Ноткиной - Санкт - Петербург., 2001
- Программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Л.А.Парамоновой- М.,2004
- Программа О.С.Ушаковой «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду»- М., 2002

С целью выяснить, в какой из программ наиболее полно и правильно раскрыта работа над многозначными словами.

Серия № 2: индивидуальная беседа с детьми.

С целью выявить исходный уровень словаря детей и знаний о многозначном слове. Описание задания: экспериментатор предлагает детям поиграть в слова, просит назвать любые известные им слова, фиксируя в протоколах ответы детей. Обработка данных по следующему алгоритму: количество названных слов; количество названных существительных; количество названных прилагательных; количество названных глаголов; количество названных многозначных слов;

Серия № 3: Рисование детьми многозначных слов.

С целью провести анализ детских работ и выявить, на какое из значений слова дети реагируют и делают рисунок. Описание задания: «Я тебе скажу слово, а ты его нарисуй» (слово - игла).

Серия № 4: Анализ календарного плана старшей группы за 2 недели.

С целью выявить, как планируется работа в группе старшего возраста по ознакомлению детей с многозначным словом.

После проведения констатирующего эксперимента, мы провели формирующий эксперимент.

Второй этап - формирующий эксперимент – проводился с сентября по ноябрь 2006 года.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, методических рекомендаций была разработана программа формирующего эксперимента.

Задачи данного эксперимента:

1. Разработать систему занятий по ознакомлению детей с многозначным словом.

2. Подобрать и провести игры и упражнения на закрепление знаний детей различных значений многозначных слов.

3. Учить детей понимать значения слов, употреблять их на занятиях и в повседневной жизни.

После проведения формирующего эксперимента для выявления эффективности работы мы провели *контрольный эксперимент*.

Цель контрольного эксперимента: проверить эффективность данной программы, выявить результат апробированной методики.

Для чего была проведена повторная диагностика для определения уровня знаний детей о многозначном слове.

Контрольное исследование включало три серии заданий:

Серия № 1: индивидуальная беседа с детьми.

С целью выявить знания детьми различных значений многозначного слова. Экспериментатор беседует с детьми, предлагает ряд слов и просит детей объяснить, какие значения данных слов они могут назвать (звонок, лист, старый, тяжелый, гладить, играть).

Анализ 1 серии заданий – позволил сделать следующие выводы: на вопросы экспериментатора подобрать значения к предлагаемым словам дети дали следующие ответы.

К слову «*звонок*» большая часть детей назвала следующие значения: у будильника есть «звонок», он будит нас в садик - так сказали 5 детей, у телефона есть «звонок» – сказали все дети, но некоторые из детей имели в виду городской – стационарный телефон, а некоторые мобильный телефон; еще дети говорили, что «звонок» есть в школе (он зовет детей на перемену) - так сказали 7 человек, у велосипеда есть «звонок» – сказали 5 человек, у колокольчика есть «звонок» - сказали 4 человека, у входной двери есть «звонок» – так сказал 1 человек.

К слову «*лист*» дети подобрали следующие значения: лист есть у дерева, так сказали все дети, но некоторые конкретизировали названия деревьев: «у березы есть лист», «у осины есть лист», «у яблони есть лист», дети называли лист у куста, лист у цветов; только одна девочка назвала, что

лист ест в книге и всего 4 детей назвали альбомные листы.

К прилагательному «старый» практически все дети подобрали слово дедушка, некоторые называли игрушки «старый» медведь, кот, заяц, робот. Некоторые дети называли, что старый может быть конструктор, башмак, валенок, сапог, автобус. Двое детей назвали шкаф, стол. Одна девочка назвала «старый» носок и чемодан, а другая сказала, что старый может быть костюм.

К прилагательному «тяжелый» дети подобрали множество разных значений: камень – назвали 4 детей, кирпич назвали 3 ребенка, некоторые дети называли мебель, шкаф, стол, диван, стул назвали 2 ребенка. Трое детей назвали мешок, некоторые дети называли чемодан и портфель, несколько детей назвали снежные комки и снеговика.

К слову «гладить» дети подобрали разные значения, большинство детей предполагают, что гладить можно животных (кошку, собаку, хомяка, морскую свинку, черепаху), так сказали практически все дети. Практически каждый из детей назвал хотя бы один предмет одежды, который можно гладить (юбку, платье, рубашку, кофту, бантики).

К глаголу «играть» было предложено множество значений, но в данном случае мнения мальчиков и девочек разделилось: мальчики называли роботов, машинки, дорогу, паровоз, конструктор, мяч, а девочки называли игры с куклами, с посудой, сюжетно – ролевые игры (магазин, семья, больница, школа).

Данная серия контрольного эксперимента показывает, что дети без труда подбирают несколько значений к многозначным словам разных частей речи, и это задание не вызывает у детей затруднения, даже наоборот ребята отвечали на вопросы с большим интересом.

Анализируя вторую серию заданий: рисование детьми многозначных слов, мы сделали следующие выводы: количество значений соотносимых детьми с данным словом несколько изменилось.

Соотносят елку с данным словом 9 человек (75%), сосну нарисовали 6 человек (50 %), швейную иглолку нарисовали 8 человек (66.6%), 5 человек (41.6%) нарисовали шприц, 7 человек (58.3%) нарисовали кактус, 9 человек (75%) нарисовали ежика, и даже 1 человек (8.3%) нарисовал булавку.

Контрольный эксперимент показывает, что каждый ребенок может нарисовать как минимум три значения многозначного слова и дети без затруднения могут объяснить свой выбор.

Для подтверждения выводов детям было предложено тоже задание, но изменено слово для рисования.

Экспериментатор предложил детям нарисовать значения к слову «ножка». Результаты данного задания позволяют сделать следующие выводы: все дети без исключения справились с данным заданием. Практически все дети (10 человек) нарисовали к данному слову человека и

объяснили, что у всех людей есть ножки, 6 детей назвали, что у гриба есть ножка, ведь ему надо как – то стоять, 6 детей нарисовали стулья и проговорили, что у стула целых 4 ножки, иначе мы бы не смогли сидеть на нем, двое детей нарисовали стол, ведь он без ножек не может, а еще есть ножки у кошки и у собаки, так считают 2 человека. Еще 5 человек нарисовали юлу, у неё ведь тоже есть ножка, но она у неё одна, она помогает ей танцевать, сказала девочка. Один ребенок нарисовал робота и объяснил, что у него есть ножки, он без них не может ходить.

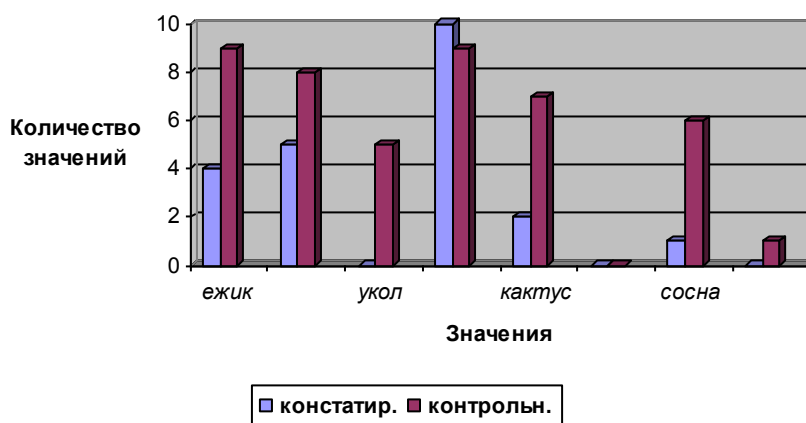
Анализируя третью серию заданий, мы пришли к следующему выводу: родители воспитанников экспериментальной группы знают, что представляют собой многозначные слова, но не все родители могут назвать конкретные примеры многозначных слов. Не все дети рассказывают родителям о проводимых в группе занятиях.

Наибольшее затруднение вызывает у родителей приемы объяснения многозначных слов. Таким образом, мы сделали следующий вывод: необходимо познакомить родителей с последовательностью ознакомления детей с многозначными словами и приемов объяснения детям данных слов, приглашать на занятия по развитию речи родителей, чтобы познакомить их с системой работы по данному направлению.

Исходя из результатов проведенного эксперимента, мы составили сравнительную характеристику констатирующего и контрольного эксперимента и на основании этого сделали выводы, представив результаты в следующей диаграмме 1.

Диаграмма 1

Сравнительная диаграмма констатирующего и контрольного эксперимента



Данные, полученные в экспериментальном исследовании, позволили провести количественный и качественный анализ динамики развития знаний детей старшего дошкольного возраста о многозначном слове. Данная диаграмма показывает изменения, произошедшие в знаниях детей о многозначном слове за период обучения.

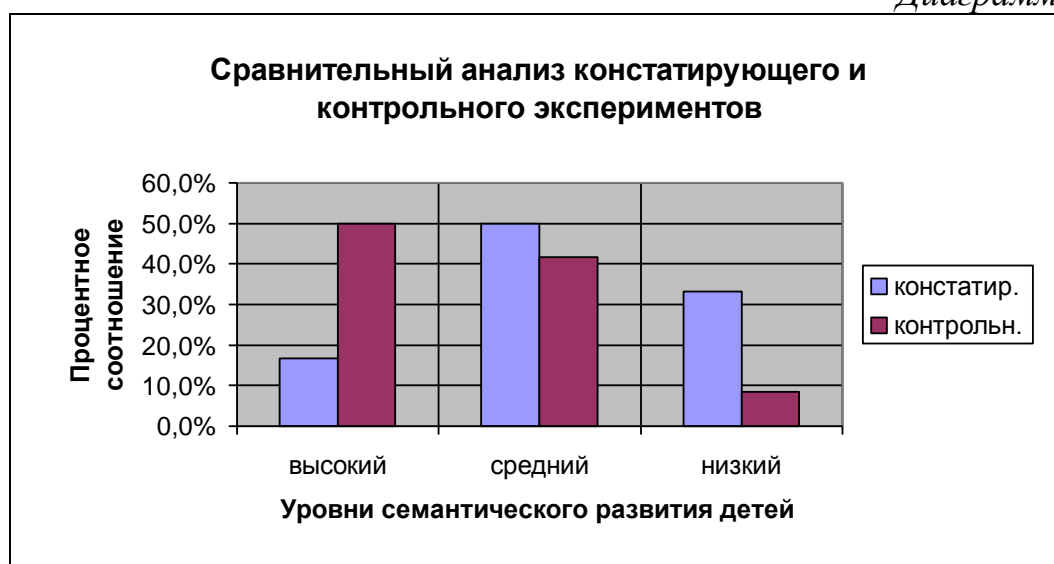
Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности предлагаемой методики работы по ознакомлению детей с многозначным словом.

Исходя из разработанных нами уровней семантического развития детей старшего дошкольного возраста, учитывая уровень общего речевого развития детей, мы сделали следующие выводы: на этапе контрольного эксперимента к высокому уровню мы можем отнести – 6 детей (50%); к среднему уровню – 5 детей (41.6%); и к низкому – 1 человека (8.4%); к причинам низкого уровня можно отнести: длительные пропуски, индивидуальные особенности ребенка.

Таким образом, проведя анализ диагностики на констатирующем и контрольном этапе исследования, мы можем сделать вывод, за период проведения формирующего эксперимента в контрольной группе изменились показатели уровня развития семантической стороны речи. На начальном этапе эксперимента дети с высоким уровнем составляли 16.7%, со средним уровнем 50%, с низким уровнем 33.3%, а на этапе контрольного эксперимента дети с высоким уровнем составляли 50%, со средним уровнем 41.6%, с низким уровнем 8.4%.

Данные результаты уровней семантического развития детей мы представили в диаграмме 2.

Диаграмма 2



Результаты проведенной работы являются показателем того, что предложенная методика является эффективной и необходимо продолжать её разработку для совершенствования знаний детей в области многозначных слов.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая на этапе констатирующего эксперимента, полностью подтверждается: понимание и точное словоупотребление в речи смысловых оттенков слов в соответствии с контекстом можно развить при соблюдении определенных условий.

Развитие речи как основа формирования культуры речевого общения старших дошкольников

Культура речевого общения - это такой отбор и организация языковых средств, которые способствуют наиболее эффективному достижению поставленных задач в определенной сфере речевых коммуникаций с непременным учетом литературных норм. Основное свойство норм – их обязательность для всех говорящих и пишущих по-русски и их устойчивость. Устойчивость норм обеспечивает во многом преемственность культурных традиций народа, возможность возникновения и развития мощного потока национальной литературы [4].

Речь – это важнейшая творческая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами. Диалог, творчество, познание, саморазвитие – вот те фундаментальные составляющие, которые оказываются вовлеченными в сферу внимания педагога, когда он обращается к проблеме речевого развития дошкольников [3].

В психолого-педагогических исследованиях речевая сторона культуры общения раскрывается как специфический вид деятельности (А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалёв, А.Г. Рузская, М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова и др.). Она рассматривается в целом ряде лингвистических работ, посвященных речевому этикету (Е.М. Верещагин, Т.А. Ладыженская, Н.И. Формановская и др). Воспитание основ культуры общения оценивается как одна из важнейших воспитательных задач, связанных с усвоением родного языка.

Анализ изучения генезиса общения, проводившегося такими исследователями как: З.М. Богуславская, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская позволяет утверждать, что в дошкольном возрасте общение интенсивно развивается и приобретает различные новые формы.

Согласно данным, полученным М.И. Лисиной, в старшем дошкольном возрасте появляются, «внеситуативные» формы общения со взрослыми, влияющие на усвоение детьми нового материала. Необходимость взаимодействия с партнером перестраивает речевое поведение. М.М. Бахтин подчеркивал важность свободного владения творческими жанрами устного общения: «Чем лучше мы владеем

жанрами, тем полнее и ярче раскрываем в них свою индивидуальность, гибче и тоньше отражаем неповторимую ситуацию общения ...» [2].

На современном этапе проблемой изучения разных направлений развития речи стало рассмотрение вопроса воспитания культуры речевого общения в дошкольном детстве (М.В. Ильяшенко, О.С. Ушаковой); воспитание речевого этикета (Н.И. Формановской); показана конкретная связь между внешним и внутренним проявлением вежливости (Е.Н. Медынский, О.С. Богданова, Р.Г. Гурова и др.); влияние коммуникативно-речевого поведения взрослых на развитие культуры речевого общения детей в семье (Л.П. Галаховой) и др.

Исходя из того, что характер общения зависит от отношения человека к человеку, которое в свою очередь формируется в процессе общения, можно рассматривать культуру общения как уровень нравственного развития человека, выражающий его взаимоотношения, в основе которых лежат нормы общественных отношений данного общества, чуткое отношение к людям, внешне проявляющееся в вежливости и тактичности, а главное средство их выражения - культура речевого общения.

Формирование культуры речевого общения детей невозможно без овладения дошкольниками нормами и правилами родного языка, развития детской речи. В исследованиях Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой чётко выделены три основных направления разработки психолого–педагогических проблем развития речи дошкольников и содержания методов обучения родному языку: структурное – формирование разных структурных уровней системы языка (фонетического, лексического, грамматического); функциональное направление – формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции (развитие связной речи и речевого общения); когнитивное направление – формирование способности к элементарному осознанию языковых и речевых явлений [5].

Все три направления взаимосвязаны, так как развитие осознания речевых и языковых явлений включается в проблематику всех исследований, изучающих разные стороны речи дошкольников и соответствуют основной цели работы по развитию речи и обучению родному языку детей – формированию устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком своего народа.

Общая цель развития речи состоит из ряда частных, специальных задач. Основанием для их выделения является анализ форм речевого общения, структуры языка и его единиц, а также уровня осознания речи. Необходимо остановиться на характеристике каждой из задач, чтобы отметить их значение для формирования культуры речевого общения старших дошкольников.

Рассмотрим взаимосвязь развития культуры речевого общения со *словарной работой*. Обогащение словаря включает не только расширение его объёма, но и воспитание у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнение значений слов, обогащение связей слова с другими словами, поскольку в связной речи семантика отдельного слова вступает во взаимодействие с семантикой всего высказывания. Роль словарной работы в обучении родному языку старших дошкольников была раскрыта М.М. Кониной и её учениками (В.И. Яшина, Н.П. Иванова, А.П. Иваненко и др.), роль семантики исследовали Е.М. Струнина, А.А. Смага, А.И. Лаврентьева.

Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка. В словаре отражается содержание речи. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими. Главное в развитии словаря – освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение. Словарная работа должна проводиться на основе ознакомления с окружающей жизнью, и закрепляться в речевых упражнениях детей. Её задачи и содержание определяются с учётом познавательных возможностей детей и предполагают освоение значений слов на уровне элементарных понятий. Кроме того, важно, чтобы дети освоили сочетаемость слова, его ассоциативные связи с другими словами, особенности употребления в речи. В соответствии с формированием культуры речевого общения большое значение придаётся развитию умений выбирать наиболее подходящие слова для высказывания в стандартной речевой ситуации или в ситуации речевого конфликта. Словарная работа теснейшим образом связана с развитием диалогической и монологической речи [1].

Следующей многоаспектной задачей развития речи является воспитание *звуковой культуры речи*. Звуковая сторона речи изучалась в разных аспектах – как развитие восприятия речи и как формирование речедвигательного аппарата. Многие учёные подчёркивали роль развития осознания детьми фонетической стороны речи. Дети рано начинают замечать недостатки в своей и чужой речи (А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, М.Е. Хватцев, Д.Б. Эльконин, М.М. Алексеева, А.И. Максаков, В.В. Гербова).

От понимания особенностей звуковой стороны речи можно протянуть нить к осознанию речи в широком смысле слова – как осознание явлений языка и речи детьми дошкольного возраста, как условие формирования произвольности речи. Эта задача предполагает: развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; обучение правильному звукопроизношению; воспитание орфоэпической правильности речи;

овладение средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, темп, ударение, сила голоса, интонация); выработку чёткой дикции. Большое внимание уделяется культуре речевого общения и поведения. Необходимо учить детей пользоваться средствами звуковой выразительности с учётом задач и условий общения.

Формирование *грамматического строя речи* предполагает формирование морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений). Без овладения грамматикой невозможно речевое общение вообще и культура речевого общения, в частности.

Работы Ф.А. Сохина, А.Н. Гвоздева, Н.П. Серебренниковой, М.И. Поповой, А.В. Захаровой обогащают исследования особенностей развития грамматического строя речи у детей и отмечают, что освоение грамматического строя представляет большую сложность для них, так как грамматические категории характеризуются абстрактностью и отвлечённостью. К тому же грамматический строй русского языка отличается наличием большого числа непродуктивных форм и исключений из грамматических норм и правил [5].

Дети усваивают грамматический строй практически, путём подражания речи взрослых и языковых обобщений. Необходимо обращать внимание на освоение всех частей речи, освоение разных способов словообразования, разнообразных синтаксических конструкций. Важно добиться, чтобы дети свободно пользовались грамматическими навыками и умениями в речевом общении, в связной речи.

Необходимым условием формирования культуры речевого общения выступает развитие *связной речи*, которое включает развитие монологической и диалогической речи.

Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста, поэтому необходимо развивать в первую очередь те коммуникативно-речевые умения, которые не формируются без влияния взрослого (культура речевого общения). Важно учить ребёнка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращённую к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, вежливо отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учётом ситуации общения. Не менее важно то, что в диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения – монолога. Эта форма речи предполагает умение слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов.

Связная речь вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом и грамматическим строем, именно в ней реализуется основная функция языка

и речи – коммуникативная (общения). Общение с окружающими осуществляется именно при помощи связной речи.

В *формирование элементарного осознания явлений языка* наряду с подготовкой детей к обучению грамоте включается ещё одна задача – ознакомление с художественной литературой. Художественное слово оказывает огромное влияние на нравственное развитие дошкольников, является источником и средством обогащения речи детей. В процессе ознакомления детей с художественной литературой обогащается словарь, развиваются образная речь, поэтический слух, творческая речевая деятельность, эстетические и нравственные понятия.

Развитие *образной речи* является важной составной частью воспитания культуры речи в широком смысле этого слова, которая понимается как соблюдение норм литературного языка, умение передавать свои мысли, чувства, представления в соответствии с назначением и целью высказывания содержательно, грамматически правильно, точно и выразительно. Речь становится образной, непосредственной и живой в том случае, если у ребёнка воспитывается интерес к языковому богатству, развивается умение использовать в своей речи самые разнообразные выразительные средства: сравнения, метафору, иронию, гиперболу. Эти средства дети лучше познают при ознакомлении с пословицами и поговорками, язык которых прост, точен и выразителен.

Обучение дошкольников родному языку представляет большие возможности для решения задач нравственного воспитания. Существенное влияние оказывает, прежде всего, воспитание любви и интереса к родному языку, его богатству и красоте. Воспитание культуры речевого общения у старших дошкольников оказывает и содержание литературных произведений, начиная с произведений устного народного творчества. Содержание картин, народных игрушек и пособий развивает у детей любознательность, гордость и уважение к их создателям. Кроме того, такие методы, как рассказывание совместно, группами («командами»), предполагаем умение договариваться между собой, в случае необходимости помогать товарищу, уступать ему и др.

Развитие речи представляет богатые возможности для решения и других задач нравственного и эстетического воспитания детей. Это относится не только к развитию монологической речи (пересказыванию, рассказыванию), но и к частным аспектам обучения родному языку – воспитанию звуковой культуры речи, словарной работе, формированию грамматического строя речи. Так, работа над смысловой стороной слова, семантическое обогащение словаря детей, их развивающаяся лексика могут и должны включать введение в речь детей групп слов, обозначающих качества человека, его эмоциональное состояния, оценки поступков человека, эстетические качества и оценки.

Таким образом, высокий уровень развития речи дошкольников является основой культуры речевого общения детей, которое предполагает:

- владение литературными нормами и правилами родного языка, свободное пользование лексикой и грамматикой при выражении своих мыслей и составление любого типа высказывания;
- развитую культуру общения, умение вступать в контакт со взрослыми и сверстниками: выслушивать, отвечать, возражать, спрашивать, объяснять;
- знание норм и правил речевого этикета, умение пользоваться ими в зависимости от ситуации [6].

Литература

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 1997.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1999.
3. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 1997.
4. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. Давыдова, В.В. – М., 1993.
5. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. – М., 2002.
6. Формановская, Н.И., Акшина, А.А. Русский речевой этикет. – М., 1986.

Специфика организации труда детей в старшей возрастной группе ДОУ

Организация трудовой деятельности в старшей возрастной группе ДОУ – одна из важных актуальных проблем на сегодняшний день в дошкольной педагогике и психологии. Личность формируется в детстве, и тогда же развиваются такие качества характера, как самостоятельность, инициативность, ответственность, трудолюбие и т.д. Анализ исследований роли труда в работах видных ученых (Р.С. Буре, Г.Н. Година, В.И. Логинова, В.Г. Нечаева, Е.И. Радина, Д. Сергеева) дает представление о его воспитательной ценности: именно в труде развивается и совершенствуется личность, формируется нравственная направленность, не только положительное отношение к трудовой деятельности, но и ко всем классам отношений – отношение к миру, к себе, к другому человеку, а также развиваются качества личности – волевые, моральные, интеллектуальные.

На современном этапе дошкольная педагогическая наука продолжает разрабатывать вопросы трудового воспитания детей дошкольного возраста. Большой вклад в развитие этой проблемы внесли исследования Е.В. Козловой, Л. Кузнецовой, Л.А. Паромоновой и других.

Цель исследования – рассмотреть специфику организации труда детей старших дошкольников в ДОУ.

Объект: трудовое воспитание дошкольников.

Предмет исследования: изучение формирования трудовых навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы определить сущность, содержание, методику формирования трудовых навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста.
2. Изучить уровни сформированности трудовых навыков у детей старшей возрастной группы ДОУ № 10 п. Мурмаши.
3. Разработать формирующие мероприятия по углублению и систематизации трудовых навыков и умений у детей старшей возрастной группы.
4. Провести качественный и количественный анализ результатов двух этапов эксперимента.

Гипотеза исследования:

- целенаправленная, систематическая работа с детьми старшей возрастной группы, которая будет включать: чтение художественной литературы, игры-викторины, дидактические игры, экскурсии, занятия, этические

беседы и др. приведет к глубоким трудовым навыкам и умениям у детей старшей возрастной группы;

- активная работа, связанная с просвещением родителей по проблеме, содержащая консультации, доклады, подбор и выставку методической литературы, организация стендов и др., позволят углубить знания, умения и навыки детей в области трудовой деятельности;
- систематическая организация, работа педагогов в своей структуре, состоящая из таких, например, как: семинары-практикумы, педагогические советы, изучение учебной и методической литературы, позволит педагогам расширить и систематизировать знания, умения, навыки у детей в области трудовой деятельности.

На теоретическом уровне проведен анализ и синтез теоретического подхода в психолого-педагогической науке и трудовом воспитании детей дошкольного возраста. Здесь изложены современные теории по изучению значимости трудового воспитания в жизни детей, а также раскрыты виды, содержание труда детей дошкольного возраста на современном этапе, уделено внимание специфике трудового воспитания детей старшей возрастной группы.

Практический этап исследования посвящен изучению специфики организации труда детей старшей возрастной группы ДОУ № 10 п. Мурмаши. На этапе констатирующего исследования определены уровни сформированности трудовых навыков и умений. Разработан и апробирован комплекс формирующих мероприятий по углублению систематизации трудовых навыков и умений у детей старшей возрастной группы. В эксперименте участвовало 15 старших дошкольников.

Задачи эксперимента:

1. Определить, какими видами труда занимались дети в течение дня.
2. Владеют ли дети необходимыми трудовыми навыками и умениями.
3. Как организуют рабочее место, планируют деятельность, осуществляют уборку рабочего места и оборудования после труда.
4. Во всех ли случаях достигнут результат труда. Осознают ли дети достигнутый результат труда и его общественную значимость, качество выполнения.
5. Каковы мотивы трудовой деятельности детей.
6. Отношение детей к труду и результатам труда.

За основу разработки взяты уровни по сформированности трудовых навыков и умений, предложенные в программе «Детство».

Вывод: данные наблюдения показывают, что 5 детей имеют уверенные, хорошие навыки и умения в разных видах труда. Этих детей можно отнести к *высокому уровню* сформированных трудовых навыков и умений. Шестерых детей из исследуемой группы можно отнести к *среднему уровню*. Эти дети самостоятельно включаются в трудовую деятельность, но испытывают затруднения в организации рабочего места. Четверо детей

показали неудовлетворительный результат. Дети владеют навыками, но не проявляют инициативы, не доводят начатое дело до конца. Трудовые навыки находятся на достаточно *низком уровне*, высоких результатов дети не добиваются.

На II этапе исследования определялись уровни сформированности трудовых навыков у детей. С этой целью исследования проведена индивидуальная беседа с каждым ребенком на тему: "Любишь ли ты трудиться?". 6 детей можно отнести к *высокому уровню*. Они отвечая вопросы, правильно аргументировали и мотивировали, почему любят трудиться. У 6 детей ответы прозвучали односложно, дети не мотивируют свою деятельность. Навыки и умения этих детей относятся к *среднему уровню*. 3 детей не были заинтересованы в беседе, мы получали односложные ответы лишь после нескольких наводящих вопросов. *Низкий уровень* сформированности трудовых навыков и умений.

На III этапе констатирующего исследования проводится письменный опрос родителей детей старшей возрастной группы в виде анкеты открытого именованного типа. Целью анкетирования являлось выяснить, в чем заключается трудовое воспитание детей в семье. Анализируя ответы родителей, можно сделать вывод о том, что среди выполняемых старшими дошкольниками видов труда являются уборка игрушек и помещения. Остальные виды труда занимают незначительное место.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал необходимость разработки формирующих мероприятий с целью систематизации трудовых навыков и умений у детей старшей возрастной группы, так как выявлено детей с высоким уровнем – 6 человек (41%), со средним уровнем – 6 человек (41%), с низким уровнем – 3 человека (18%) (таблица 1).

Таблица 1

Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного экспериментов

№ п/п	Ф.И. ребенка	Виды труда		Беседа с детьми		Анкетирование родителей	
		конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
1	Наташа Б.	с	в	с	в	с	в
2	Катя Б.	н	с	н	с	н	в
3	Ваня Г.	в	в	в	в	в	в
4	Андрей Д.	в	в	в	в	с	в
5	Ира Е.	с	с	н	с	с	в
6	Дима К.	с	в	с	в	в	в
7	Витя К.	н	с	н	с	с	в
8	Оля Л.	в	в	в	в	в	в
9	Юля М.	в	в	в	в	в	в
10	Олег П.	н	с	с	с	н	в
11	Олег Р.	в	в	в	в	в	в
12	Петя Р.	с	в	с	в	в	в
13	Вова Р.	в	в	в	в	в	в
14	Сергей С.	с	в	с	в	в	в
15	Алеша Ф.	с	в	с	в	в	в

Следующий этап – это *формирующий эксперимент*.

Цель: Разработать систему мероприятий для детей, родителей и педагогов, которые способствовали бы углублению трудовых навыков и умений старших дошкольников.

Он включал формирующий этап:

Для детей.

1. Чтение художественной литературы.
2. Организация ручного труда (работа с деревом, бумагой, природным материалом).
3. Целенаправленные беседы с детьми.
4. Воспитывать желание участвовать в совместной трудовой деятельности, стремиться быть полезным окружающим, добиваться результатов.
5. Организация и проведение экскурсий.
6. Организация и проведение сюжетно-ролевой игры.

Для родителей.

1. Планирование в календарном плане различных форм общения с родителями, другими членами семьи, взаимосвязь разных форм.
2. Индивидуальные консультации по теме: "О воспитании у дошкольников положительного отношения к труду" с целью оказания конкретной помощи семье.
3. Проведение родительского группового собрания.
4. Индивидуальные беседы с отдельными родителями о методах воспитания у детей интереса к труду и желания трудиться.
5. Посещение детей на дому.
6. Беседа с родителями об интересах их детей.

Для педагогов.

1. Консультация по планированию содержания трудовой деятельности дошкольников с учетом разнообразия содержания воспитательных задач.
2. Сообщение по проблеме реализации задач трудового воспитания в процессе обучения на занятиях.
3. Семинар по планированию ежедневного труда во время прогулки, его содержание и целесообразность.
4. Доклад на тему: «Проведение работы с родителями по трудовому воспитанию».
5. Составление плана работы с родителями.

Далее проведен *контрольный эксперимент*, который проходил в тех же условиях, с использованием аналогичных методик, описанных на констатирующем этапе.

На I этапе были получены следующие данные: 11 детей (было 6) - высокий уровень сформированности трудовых навыков и умений; 4 детей можно отнести к среднему уровню. На II этапе исследований в ходе беседы

с детьми мы установили, что неоднократные беседы с ребятами, предъявления единых требований в семье и педагогов – все это привело к положительному результату.

III этап эксперимента – это анкетирование родителей.

Анализ анкет показал, что у всех 15 опрошенных родителей появилась заинтересованность в необходимости разнообразного и систематичного труда своего ребенка. Можно сделать вывод, что после проведенных мероприятий по углублению знаний о труде старших дошкольников контрольный эксперимент дал положительные результаты. Высокий уровень – 11 детей (73%), средний уровень – 4 человека (27%).

Диаграмма результатов констатирующего и контрольного экспериментов показывает наметившуюся положительную динамику в трудовых навыках и умениях детей в старшей возрастной группе, а так же заинтересованности участия в труде детей (диаграмма 1).

Диаграмма 1



Таким образом, подтверждена выдвинутая ранее гипотеза:

- целенаправленная, систематическая работа с детьми старшей возрастной группы, что приведет к глубоким трудовым навыкам и умениям у детей старшей возрастной группы;
- активная работа, связанная с просвещением родителей по проблеме, что позволят углубить знания, умения и навыки детей в области трудовой деятельности;
- систематическая организация, работа педагогов в своей структуре, что позволит педагогам расширить и систематизировать знания, умения, навыки у детей в области трудовой деятельности.

Формирование культуры движений средствами аэробики у детей седьмого года жизни

Большая часть детей рождается уже с каким-то отклонением в здоровье. Наиболее часто встречаются нарушения в опорно-двигательном аппарате, что оказывает воздействие на культуру движения. Увлечение новыми программами приводит к дефициту движений и усугубляет имеющиеся нарушения. У дошкольников отмечается низкий уровень культуры движений. Наблюдается плохая осанка, ходьба с опущенной вниз головой, шаркающими ногами, несогласованность движений рук и ног. Красивая походка, красивое выполнение движений не только эстетическая категория. Особенность выполнения движений в повседневной жизни влияет на правильную работу внутренних органов, а правильное выполнение упражнений влияет на эффективность выполняемых движений.

Одним из современных направлений в физическом воспитании дошкольников является применение различных видов гимнастики, выполняемых под музыку. В нашей работе применяются средства аэробики. В результате было выявлено следующее противоречие: ухудшение состояния здоровья с одной стороны и уменьшение двигательной активности в сторону интеллектуального развития.

Вопрос культуры движений рассматривали П.Ф. Лесгафт, Е.П. Леви-Гориневская указывает на важность формирования правильного стереотипа движений. Д.В. Хухлаева утверждает, что формировать навык правильного выполнения движений нужно с раннего детства. Т.С. Лисицкая отмечает, что ошибки эстетического характера снижает полезное воздействие упражнений на организм.

На современном этапе Э.Я. Степаненкова отмечает, что музыка оказывает благотворное влияние на формирование качества движений. А.И. Буренина утверждает, что формирование культуры движений происходит через освоение собственного тела, как выразительного инструмента. Н.А. Фомина указывает на выполнение упражнений и развитие физических качеств. Ж.Э. Фирилева, Е.Г. Сайкина отмечают, что танцевальные упражнения лучшим образом прививают культуру движений.

В процессе исследования была поставлена цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние занятий аэробикой на формирование культуры движений у детей седьмого года жизни. Решались следующие **задачи**:

1. Изучить педагогическую и методическую литературу, осуществить теоретический анализ.

2. Планирование и организация исследования по формированию культуры движений в процессе занятий аэробикой.
3. Выявить динамику воздействия средств аэробики на формирование культуры движений.
4. Разработать методические рекомендации для воспитателей.

Объектом исследования явился педагогический процесс, осуществляемый на занятиях физической культурой при применении средств аэробики.

Предмет: механизмы формирования культуры движений средствами аэробики. В процессе исследования были использовались такие средства аэробики, как:

1. применение циклических упражнений на занятиях;
2. использование упражнений на координацию
3. движений;
4. упражнений на формирование осанки и профилактики плоскостопия;
5. развитие чувства ритма;
6. осуществление индивидуального подхода;
7. тесная взаимосвязь с родителями по вопросу формирования культуры движений.

База исследования: подготовительная группа «Елочка» МДОУ ЦРР № 130 «Жемчужинка». Обследование детей проводилось по следующим параметрам:

- наблюдение за выполнением ходьбы, комплекса ОРУ (А.И. Буренина);
- обследование гибкости (Э.Я. Степаненкова);
- обследование музыкальности (А.И. Буренина);
- координация рук; рук и ног (Н.В. Алябьева).

Выполнение ходьбы Экспериментальная и контрольная группа с высоким уровнем по 50 %, со средним тоже по 50 %, с низким на выявлено.

Выполнение общеразвивающих движений: с высоким уровнем развития не выявлено ни в экспериментальной, ни в контрольной группе. Со средним уровнем в экспериментальной группе 80 %, в контрольной группе 70 %, с низким уровнем в экспериментальной 20 %, контрольной 30 %.

Развитие гибкости при подсчете общего среднего показателя выявлено в экспериментальной группе 2, 25 см, в контрольной группе 2,3 см.

При обследовании музыкальности был подсчитан общий средний балл. В экспериментальной группе он составил 2,2 балла, в контрольной группе 2 балла.

В процессе обследования координации рук в экспериментальной группе с высоким уровнем развития выявлено 50 %, в контрольной группе

47,6 %, со средним уровнем в экспериментальной 46,7 %, контрольной группе 50 %. С низким уровнем в обеих группах по 3,3 %.

При обследовании координации рук и ног с высоким уровнем в обеих группах по 23,4 %, со средним в экспериментальной группе 73,3 %, в контрольной группе 66,7 %, с низким уровнем в экспериментальной группе 3,3 %, в контрольной группе 10 %.

Формирующий эксперимент:

1. Работа с детьми: использование аэробики на утренней гимнастике, кружковых занятиях, музыкальных паузах, выступление на праздниках, развлечениях, проведение дискотека.
2. Работа с воспитателями: проведение консультации на педагогическом совете, ознакомление с результатами исследования, рекомендации.
3. Работа с родителями: выступление на родительском собрании, совместное проведение занятий, выступление детей перед родителями.

В процессе контрольного эксперимента были выявлены следующие результаты. При обследовании ходьбы с высоким уровнем в экспериментальной группе 100 %, в контрольной группе 80 %. Соответственно со средним уровнем в экспериментальной не обнаружено, в контрольной группе 20 %. Разница между высокими уровнями в 20 %.

При выполнении комплекса общеразвивающих упражнений с высоким уровнем в экспериментальной группе 70 %, в контрольной группе 40 %. Со средним уровнем в экспериментальной 30 %, в контрольной 60 %. Разница по показателям высокого уровня в 30 %.

При обследовании гибкости в экспериментальной группе общий средний показатель повысился с 2,25 см до 5,15 см, в контрольной группе с 2,3 см до 4,1 см. Разница в экспериментальной группе 2,9 см, в контрольной группе 1,8 см.

Развитие музыкальности в экспериментальной группе возрос с 2,2 балла до 2,9 балла, в контрольной группе с 2 баллов до 2,4 баллов. Разница в экспериментальной составила 0,7 балла, в контрольной группе 0,4 балла.

В процессе обследования координации рук с высоким уровнем в экспериментальной группе выявлено 100 %, в контрольной – 83,3 %, со средним в первой группе не выявлено, во второй 16,7 %, низкий уровень отсутствует. Разница между высокими уровнями в обеих группах составила 16,7 %.

При обследовании координации рук и ног с высокими уровнями в экспериментальной группе 90 %, контрольной группе 73,3 %. Со средним уровнем в экспериментальной группе 10 %, контрольной – 26,7 %. Низкий уровень не выявлен. Разница между высокими уровнями составила 16,7 %.

В результате проведенного эксперимента можно отметить, что у детей экспериментальной группы уровень развития различных показателей культуры движений оказался выше в сравнении с контрольной группой.

Поэтому использование средств аэробики в системе занятий физической культурой способствует более успешному формированию культуры движений.

На основе проведения эксперимента были сформулированы рекомендации для воспитателей по формированию культуры движений. Одним из приоритетных направлений по формированию культуры движений должна стать профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата. Для этого важно решать следующие задачи.

1. Формирование мотивации для воспитания сознательного отношения к формированию навыка правильной осанки.
2. Воспитание и закрепление навыка правильной осанки в процессе различных видов деятельности на разных занятиях, в играх, упражнениях.
3. Способствовать развитию и укреплению основных групп мышц.
4. Взаимосвязь с родителями, направленную на преодоление неправильных привычек и факторов, вызывающих нарушения осанки.

Для профилактики нарушений осанки и более эффективного решения этого направления в формировании культуры движений важно знать причины, приводящие к нарушениям, иметь представления о плохих привычках оказывающих отрицательное влияние. Среди причин можно выделить такие, как недостаточное или неравномерное развитие мышц, удерживающих правильную позу, продолжительная болезнь, неудовлетворительный режим дня и питания, однобокие движения, разная дозировка при выполнении упражнений. К плохим привычкам можно отнести: долгая статическая поза с опорой на одну ногу, неправильная походка, перенос тяжестей в одной руке, неправильная поза во время сна, во время занятий, а также стесняющая одежда и неудобная обувь, у девочек на большом каблуке.

ГЛАВА III. Экологическое воспитание и формирование здорового образа жизни старших дошкольников

*Н.В. Алябьева,
О.А. Власова*

Сотрудничество ДОУ и семьи как основа формирования здоровья детей старшего дошкольного возраста

Проблема воспитания и развития здорового ребенка в современных условиях является как никогда актуальной. Это объясняется необходимостью сохранения здоровья детей в дошкольном возрасте как условия их готовности к школьному образованию и успешной жизни, в то время как статистические данные фиксируют снижение показателей здоровья детей в России.

Укрепление здоровья детей – непереносимое условие их всестороннего развития и обеспечения нормальной жизнедеятельности растущего организма. Данную проблему в своих трудах рассматривали отечественные педагоги, психологи, валеологи (Е.И. Бережкова, И.И. Брехман, Г.К. Зайцев, Ю.Ф. Змановский, В.Г. Казанская, М.Г. Колесникова, В.В. Колбанов, Н.М. Полетаева, В.П. Петленко, Л.Г. Татарникова, Б.Н. Чумаков и др.).

Здоровье детей – это та цель, где, безусловно, сходятся интересы семьи и образовательного учреждения. Добиться успехов в укреплении здоровья и полноценном физическом развитии детей, в повышении их двигательной активности можно только при единых подходах к физическому воспитанию в детском саду и дома. Ведь здоровье детей – будущее страны, основа ее национальной безопасности.

На современном этапе проблемой физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ с привлечением родителей занимаются В.Г. Алямовская, Л.Д. Глазырина, Б.Б. Егоров, Ю.Ф. Змановский, Т.С. Казаковцева, В.Т. Кудрявцев, М.Л. Лазарев, М.Д. Маханева, В.А. Овсянкин и другие.

Была сформулирована **цель исследования** - создание теоретически обоснованной и экспериментально апробированной модели процесса сотрудничества педагогов ДОУ и родителей с целью формирования здоровья растущего ребенка на этапе дошкольного детства.

Гипотезой исследования является предположение о том, что формирование здоровья дошкольников будет успешно осуществляться в процессе сотрудничества педагогов и родителей, при следующих условиях:

- реализации индивидуального подхода к семьям воспитанников ДОУ;
- обеспечении компетентности педагогов ДОУ и родителей в области культуры здоровья и их здоровьесозидающей и сберегающей позиций;

- создании здоровьесформирующей жизнедеятельности дошкольников как игровой, адекватной возрастным особенностям;
- формировании ценностной ориентации и отношения к личному и общественному здоровью у родителей;
- осуществлении преемственности физкультурно-оздоровительной работы в ДООУ и семье.

С целью выявления уровня сотрудничества педагогов ДООУ с родителями старших дошкольников по формированию здоровья детей было проведено исследование на базе МДООУ «Детский сад № 14 «Березка» п.г.т. Зеленоборский, Мурманской области. За основу исследования взята методика, разработанная Т.В. Кротовой.

Эксперимент состоял из: тестирования педагогов ДООУ «Сотрудничество ДООУ с родителями в формировании здоровья детей», разработанное Н.В. Микляевой, Л.Р. Болотиной, Ф.С. Гайнулловой; беседы с детьми «Я и мое здоровье»; социально-гигиенического скрининга «Условия и образ жизни семей воспитанников ДООУ», предложенный В.Г. Алямовской; анкетирования родителей «Сотрудничество ДООУ с семьей по воспитанию здорового ребенка»; анализа документации по взаимодействию ДООУ с семьей, по схеме Т.В. Кротовой.

В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что: педагоги ДООУ формально подходят к оздоровительной работе в ДООУ; не ведется целенаправленная работа с детьми и родителями по формированию основ здорового образа жизни; недостаточна санитарная грамотность и гигиеническая культура родителей; родители мало вовлекаются в физкультурно-оздоровительное воспитание детей; слабо осуществляются единые подходы к физическому воспитанию и оздоровлению детей в ДООУ и семье.

Обозначенные проблемы обусловили необходимость разработки формирующих мероприятий по поиску эффективных путей взаимодействия с родителями для сохранения и укрепления здоровья старших дошкольников.

В ходе проведенных методических мероприятий для педагогов: консультаций «Современные здоровьесформирующие технологии физической культуры в ДООУ», «Основные принципы воспитательно-оздоровительной работы в ДООУ»; семинара – практикума «Физкультурно-оздоровительная работа в ДООУ»; педагогического совета «Приобщение дошкольников к ЗОЖ»; выставки авторских дидактических игр и пособий по формированию основ безопасности жизнедеятельности дошкольников, педагоги обогатили и получили новые знания по вопросам формирования здоровья детей в условиях ДООУ, по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства, обеспечивающего ребенку психологическое и физическое благополучие.

Воспитатели совместно с родителями обогатили «Центр двигательной активности» спортивным инвентарем и атрибутами. На конкурс нестандартного физкультурного оборудования было представлено 20 работ семейного творчества. Родителями были изготовлены фотогазеты, фотоальбом и альбомы для рассматривания.

Интересно прошло родительское собрание «Здоровый ребенок – умный ребенок», на котором родители поделились семейными традициями и опытом приобщения детей к здоровому образу жизни.

На конференции «Ваш ребенок идет в школу» родители познакомились с мероприятиями, направленными на создание здоровьесберегающего пространства ребенка в семье.

День открытых дверей «Роль оздоровительных упражнений» обогатил уровень знаний родителей в области оздоровления детей посредством корригирующей гимнастики и упражнений игрового характера.

С целью повышения активности родителей воспитанников проведены совместные семейные спортивные праздники и развлечения «Мама, папа, я – спортивная семья», «Всех пап, всех мам, приглашаем в гости к нам», «В гостях у сказки».

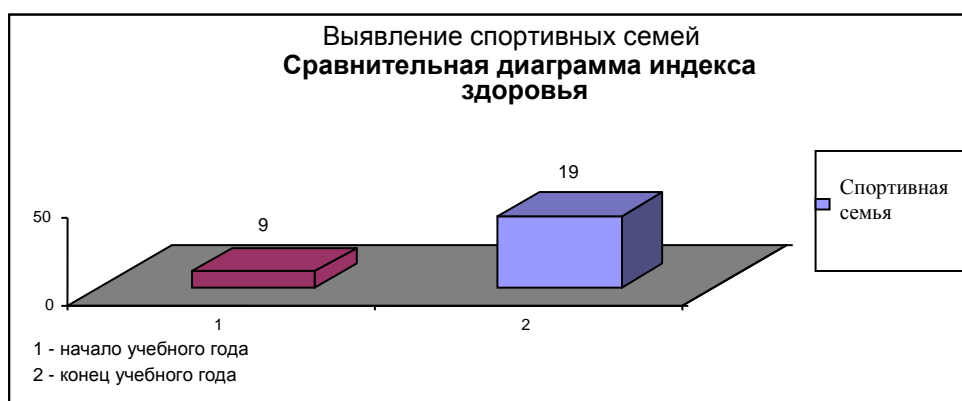
В реализации образовательных проектов «Зная «Азбуку «АУ!», я в лесу не пропаду» и «Зимние виды спорта» принимали активное участие родители воспитанников: составляли вместе с детьми загадки, рассказы, рисовали рисунки, собирали экспонаты для мини-музеев. При большой активности родителей прошли традиционные пешие и лыжные прогулки, туристический поход, экологические праздники, хоккейный матч и лыжные гонки.

На организованном для родителей семинаре-практикуме «Зная «Азбуку «АУ!», я ребенку помогу» с помощью дидактических игр, решения проблемных ситуаций, они обогатили свои знания по безопасному поведению в природе. В процессе открытого занятия «Там, на неведомых дорожках...», воспитанники ДООУ обнаружили достаточно высокий уровень знаний, умений и навыков поведения в лесу в экстремальной ситуации. Опыт работы по реализации учебного руководства «Азбука «Ау!» признан положительным, рекомендован к использованию педагогами города и области.

Чтобы убедиться в эффективности избранных мероприятий был проведен контрольный эксперимент. По результатам контрольного эксперимента следует отметить, что:

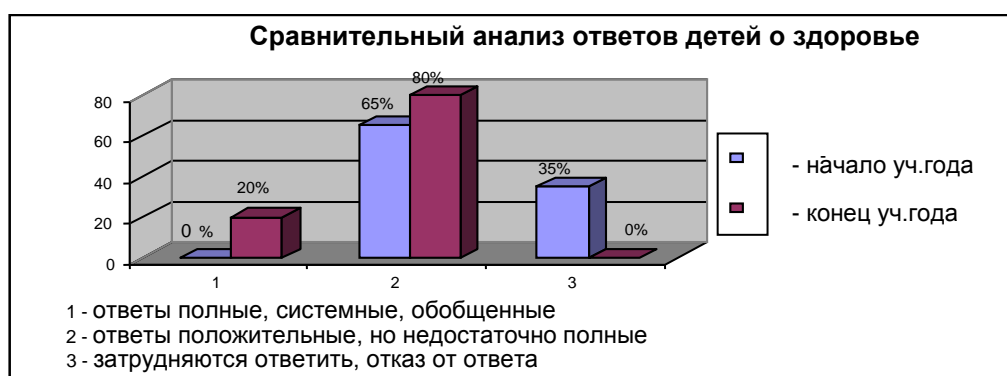
- создание здоровьесберегающего образовательного пространства способствует физическому развитию и снижению заболеваемости детей (гистограмма 1);

Гистограмма 1



- изменилось отношение детей к своему здоровью. Во время повторной беседы о здоровье дети дали полные, развернутые, обобщенные ответы (гистограмма 2);

Гистограмма 2



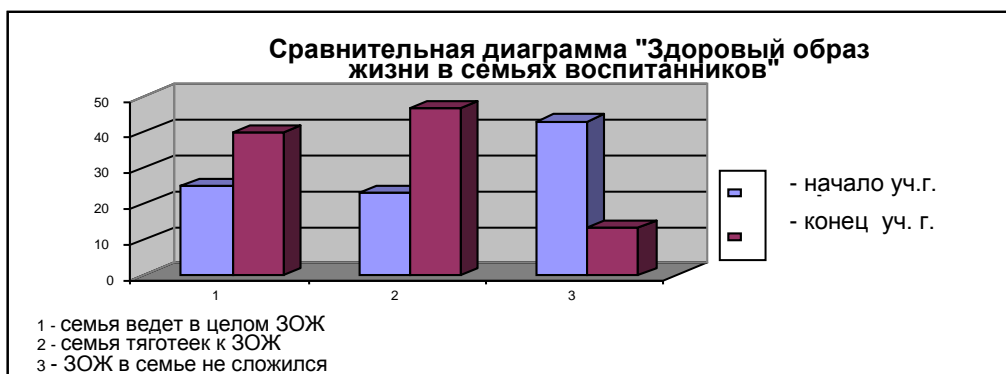
Гистограмма 3



вопрос авторитет детского сада среди родителей воспитанников ДОУ: 93% родителей удовлетворены работой ДОУ по формированию у детей основ здорового и безопасного образа жизни (гистограмма 3);

- повысился уровень знаний родителей в области сохранения и укрепления здоровья детей, формирования здорового образа жизни в семье, посредством педагогического просвещения (гистограмма 4);

Гистограмма 4



- сформировалось положительное отношение к занятиям спортом в семье, что отразилось в активном участии родителей в физкультурных и оздоровительных мероприятиях (гистограмма 5);

Гистограмма 5



- уровень организации сотрудничества педагогов ДОУ с родителями соответствует высокому уровню организации взаимодействия дошкольного учреждения и семьи (гистограмма 6).

Гистограмма 6



Родители предложенная система мероприятий способствует сохранению и укреплению здоровья детей старшего дошкольного возраста, выработке позитивного отношения к здоровому образу жизни.

Положительные изменения в организации взаимодействия воспитателей и родителей детей старшей группы МДОУ «Детский сад №14

«Березка» свидетельствуют, что методика формирующего этапа эксперимента избрана правильно, а гипотеза подтверждена.

Литература

1. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. – М., 1994.
2. Богина Т.Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях: Методическое пособие. – М.: Мозайка-Синтез, 2006. – 27 с.
3. Вохмянина М.Н. Модель сохранения здоровья дошкольников //Управление ДОУ. – 2006. - №1. – С.71.
4. Маханева М.Д. Работа ДОУ с семьей по воспитанию здорового ребенка //Управление ДОУ. – 2004. - №1. – С. 97.
5. Рунова М.А. Движение день за днем. Двигательная активность – источник здоровья детей. – М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 3 – 29 с.

Формирование морально-ценностного отношения к окружающей природе у детей старшего дошкольного возраста

Формирование морально-ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста – важная, необходимая область теории воспитания и обучения, актуальность которой диктуется современными условиями. Приступая к экспериментальному исследованию, следует отметить, что экологическая культура имеет отчётливые внешние проявления, а именно: ценностное отношение к природе, к себе и к другим людям как к части природы, к вещам и материалам природного происхождения. Ценностное отношение к природе базируется на элементарных знаниях, которые и обозначают мотивы поступков и поведение дошкольников.

Объект исследования: процесс экологического воспитания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: формирование морально-ценностного отношения у старших дошкольников к окружающей природе.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что при целенаправленном педагогическом воздействии и создании условий процесс формирования морально-ценностного отношения к природе в старшем дошкольном возрасте будет протекать более эффективно.

Исследование проводилось на базе МДОУ Д/с№30 г. Североморска. В исследовании принимало участие 12 детей старшей группы «Колокольчик».

В качестве психодиагностической методики была использована методика изучения эмоционального отношения к моральным нормам Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [3].

1. Для осуществления цели эксперимента был поставлен ряд задач:
2. Определить морально-ценностное отношение к природе у детей.
3. Выявить у детей практические навыки бережного отношения к объектам природы.
4. Проанализировать и обобщить результаты экспериментального исследования.
5. Разработать психолого-педагогические рекомендации по проблеме исследования.

Исследование осуществлялось в три этапа.

I этап. Проведение констатирующего эксперимента: с детьми проводились индивидуальные беседы, осуществлялось наблюдение за самостоятельной деятельностью детей.

II этап. Разработка и апробация проекта формирующего эксперимента: перспективного плана, системы игр, занятий, экскурсий.

III этап. Проведение контрольного эксперимента: использовались те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента, осуществлялся качественный и количественный анализ данных.

С детьми старшей группы были проведены индивидуальные беседы для выявления уровня отношения к природе по вопросам, а также было предложено решить моральную ситуацию: «Представь себе, что мама дала тебе деньги на мороженое и предупредила: магазин вот-вот закроется, поэтому поторопись. Ты пошёл (ла) и дорогой увидел (ла) красивого большого жука, который упал в ямку с водой и не может оттуда вылезти. Если ты остановишься, чтобы помочь ему, то не успеешь купить мороженое, а пойдёшь – жук погибнет. Как ты поступишь: пойдёшь по мороженое или поможешь жуку?»

Анализ результатов беседы с испытуемыми показал, что дети, в основном проявляют к природе положительное отношение избирательной направленности. Они выделяют отдельные правила взаимодействия с животными и растениями, применяют их при уходе за знакомыми живыми объектами, знают, как надо ухаживать за домашними животными и обитателями уголка природы, понимают взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, птиц, растений, без труда выражают своё отношение к представителям животного мира. Но, к сожалению не все умеют правильно ухаживать за ними, проявлять интерес и эмоционально выражать своё отношение к растениям. При определении объектов неживой природы не все дети смогли четко назвать их назначение. При решении моральной задачи не все ребята проявили заботливое отношение к объекту живой природы. Некоторое время дети напряжённо искали выход из этой непростой ситуации. Часть детей не смогли «отказать себе в удовольствии – поесть мороженое». Самую большую подгруппу составили дети, которые «обещали помочь жуку на обратном пути». Некоторые дети спокойно восприняли гибель жука, а часть детей, без колебаний решили спасти жука.

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что дошкольники могут отказаться от своих желаний для удовлетворения моральных чувств. Но в тоже время, есть дети, которым всё равно, будет ли жить существо, и это свидетельствует об упущении в нравственно-экологическом воспитании детей.

По результатам выполненного задания все дети были распределены на 3 группы по уровням сформированности экологических знаний: высокий, средний, низкий. Высокий уровень показали 2 человека (17%), средний уровень – 6 человек (50%), низкий уровень – 4 человека (33%).

На основании полученных результатов были сделаны выводы о том, что работа по воспитанию экологической культуры у детей осуществлялась не систематически, не был достаточно оснащён педагогический процесс, не

уделялось достаточное внимание наблюдениям, практической деятельности, играм и другим видам деятельности экологического характера.

Таким образом, необходимо было совершенствовать работу по воспитанию экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста. Для развития экологической культуры недостаточно обучения в процессе занятий. Освоение экологических знаний дошкольниками должно сочетаться с мероприятиями вне занятий, обеспечивающими разными способами их осознание ценности природы. Это позволит сформировать экологическую культуру детей, показателями которой являются: экологическая образованность, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость на природное окружение, способность к экологическому мышлению, адекватное поведение в природе, готовность к природоохранной деятельности.

Учитывая результаты констатирующего эксперимента, на формирующем этапе была усовершенствована работа по воспитанию экологической культуры детей старшего дошкольного возраста. Для этого активно использовали включение детей в опытно-исследовательскую деятельность, экспериментирование, наблюдения за природными явлениями, экскурсии, дидактические игры экологического содержания.

Для системного подхода к формированию экологической культуры дошкольников были разработаны циклограмма и перспективный план занятий, экскурсий, наблюдений для детей старшей группы; проведены праздники «Осенины», «Зимушка-Зима»; развлечения «Мы друзья природы», «В гостях у водяного», «Экологическая сказка»; природоведческая викторина; совместно с ребятами были определены «Очень нужные правила поведения в природе» и правила игры «Зелёный патруль».

Кроме учебной и свободной деятельности по экологии, с детьми проводились занятия по изобразительной деятельности на экологическую тематику. Совместно с ребятами была создана «Красная книга» группы «Колокольчик», проводился КВН «Как вести себя в природе?». Вместе с детьми и родителями была проведена работа по сбору разнообразных коллекций природного материала таких как: «Коллекция с морского дна», «Коллекция камней», «Коллекция листьев», «Коллекция орехов и косточек», «Коллекция семян», «Коллекция запахов».

Экологическое образование дошкольников можно рассматривать как процесс, направленный на формирование экологической культуры всех членов семьи. Экологическое просвещение родителей - одно из крайне важных и в то же время одно из наиболее сложных направлений работы дошкольного учреждения. Семья как среда формирования личности оказывает огромное влияние на формирование у ребёнка основ экологического мировоззрения. В процессе формирующего эксперимента осуществлялась систематическая работа с родителями:

- Подготовлены консультации на тему: «Народный календарь в образовательном процессе», «Экологическое воспитание в детском саду»; «Советы родителям по краеведению и экологии», «Значение детской природоведческой литературы».
- Проведено театрализованное представление для детей на тему «Зелёная аптека тундры».
- Организованы акция «От каждой семьи по дереву» и конкурс экологических плакатов «Берегите природу!»
- Осуществлено анкетирование по темам: «Безопасный участок для прогулок с детьми», «Воздух в вашей квартире».
- Создан экологический журнал «Мир природы».

При проведении контрольного эксперимента была выявлена эффективность работы по формированию морально-ценностного отношения к окружающей природе у детей старшего дошкольного возраста. Высокий уровень показали 6 человек (50%), средний уровень - 4 человека (33%), низкий уровень – 2 человека (17%). Дети заметно расширили свои экологические представления, своё умение устанавливать причинно-следственные связи; возрос интерес к объектам и явлениям природно-предметного мира, а также эмоциональная реакция на «непорядки» в их использовании, оценочные суждения о них; появилось желание соблюдать нормы и правила поведения в окружающей среде, направленное на сохранение ценностей природного мира. Родители стали правильно понимать необходимость глубокой серьёзной работы с дошкольниками не только в детском саду, но и дома.

Таким образом, теоретическое и практическое исследование доказывает что, должным образом организованные психолого-педагогические условия по формированию морально-ценностного отношения к окружающей природе у детей старшего возраста способствуют: познавательному развитию ребенка и формированию интереса к явлениям природы, умению видеть красоту природного мира, его разнообразие, развитию нравственных качеств – доброжелательности, ответственности, трудолюбия.

Литература

1. Степанова В.А., Королева И.А. Листок на ладони: Методическое пособие по проведению экскурсий с целью экологического и эстетического воспитания дошкольников.- СПб.: Детство-Пресс, 2003.
2. Добро пожаловать в экологию. Современные технологии экологического образования дошкольников // Дошкольная педагогика.- 2006.- № 3.- С. 23.
3. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М.: Владос, 1995.

Влияние дидактических игр природосодержашего характера на формирование системы экологических знаний детей старшего дошкольного возраста

Взаимосвязь игровой деятельности детей с формированием представлений о природе – вопрос малоисследованный в науке. Между тем, можно предположить, что включение игровых элементов в процесс обучения позволит сформировать у дошкольников представление об окружающем мире, станет эффективным средством экологического воспитания, научит детей бережному отношению к природе, что актуально на сегодняшний день.

Педагоги и психологи уделяют большое внимание игровой деятельности, ибо она выполняет ряд важных функций в развитии личности человека.

Главная функция игры – развивающая: она повышает интеллект, способствует чувственному восприятию мира и эмоциональному благополучию ребёнка.

Исследованиями В.Н. Аванесовой, Ф.Н. Блехер, А.К. Бондаренко, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, А.П. Усовой и др. установлено, что дидактическая игра может быть использована для решения различных учебных задач: формирования навыков умственной деятельности, умений использовать приобретённые знания в новых ситуациях. Дидактическая игра может быть формой организации обучения, методом закрепления знаний, средством воспитания нравственно – волевых, коллективистских качеств.

Объект исследования: процесс экологического образования детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: влияние дидактических игр природосодержашего характера на систему экологических знаний старших дошкольников.

Цель исследования: изучить влияние дидактических игр природосодержашего характера на формирование системы экологических знаний детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. изучить и проанализировать психолого–педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. определить роль дидактической игры в экологическом воспитании старших дошкольников;
3. выявить характерные особенности дидактических игр природосодержашего характера;

4. разработать и экспериментально проверить влияние дидактических игр природосодержащего характера на организацию экологических знаний детей;
5. проанализировать и обобщить результаты экспериментальной работы, разработать систему психолого – педагогических рекомендаций по использованию дидактических игр в экологическом воспитании.

Гипотезой исследования является предположение о том, что формирование экологических знаний у детей дошкольного возраста будет протекать наиболее эффективно при целенаправленном включении в воспитательно-образовательный процесс ДООУ системы дидактических игр природосодержащего характера.

Методы исследования: теоретические: анализ научной и методической литературы по проблеме; эмпирические: наблюдение, беседа, эксперимент; математические методы обработки данных.

Методологической основой являются: общие научные принципы детерминизма, системности, единства сознания и деятельности, развития (генетический).

Теоретическую основу исследования составили концептуальные положения научных исследований ведущих отечественных педагогов и психологов (Л.А. Венгер, Е.Н. Водовозова, В.А. Дрызгунова, Р.И.Жуковская, А.В.Запорожец, Л.М. Маневцова, Д.В. Менджеричкая, С.Н. Николаева, Н.Н. Поддъяков, Н.А. Рыжова, П.Г. Саморукова).

Исследование осуществлялось в ряде этапов:

Первый этап – теоретический, был посвящен изучению, анализу психолого- педагогической литературы, научно – методической литературы по проблеме использования дидактических игр в экологическом образовании дошкольников.

Второй этап – практический, был направлен на разработку, организацию и проведение экспериментального исследования влияния дидактических игр природосодержащего характера на организацию экологических знаний детей старшего дошкольного возраста.

Третий этап – обобщающий, включал проведение количественного и качественного анализа, обобщение результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования заключалась в том, что были изучены и проанализированы ведущие психолого-педагогические концепции по проблеме, составлены понятия.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы представленной работы могут найти применение в практике работы специалистов системы дошкольного образования, учреждениях дополнительного образования, в практике работы учителей начальной школы.

В теоретической части исследования рассмотрены основные подходы к проблеме экологического образования дошкольников в современных

психолого-педагогических исследованиях; определена роль дидактических игр в формировании представлений о природе у детей дошкольного возраста; рассмотрена классификация и особенность дидактических игр природосодержашего характера; требования к их организации и методике проведения.

На основе изученного теоретического материала было разработано экспериментальное исследование. Данное исследование было посвящено изучению влияния дидактических игр природосодержашего характера на формирование системы экологических знаний детей старшего дошкольного возраста. Исходя из выше поставленной цели, были сформированы задачи:

1. Выявить уровень сформированности экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста.
2. Разработать и экспериментально проверить влияние дидактических игр природосодержашего характера на организацию экологических знаний детей.
3. Выполнить повторный срез уровня экологических знаний дошкольников с целью их сравнительной оценки.
4. Проанализировать и обобщить результаты экспериментальной работы, разработать систему психолого–педагогических рекомендаций по использованию дидактических игр в экологическом воспитании.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

1. Констатирующий эксперимент.

Задача констатирующего эксперимента является выявление уровня экологических знаний у старших дошкольников с целью их дальнейшей сравнительной оценки. На этапе констатирующего и контрольного экспериментов была использована методика Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой [3].

Результаты проведенных бесед и игр в констатирующем эксперименте свидетельствуют о том, что знания детей поверхностные, они оперируют несущественными признаками предметов и явлений; не устанавливают зависимость способов существования конкретных животных и растений от условий среды и степени удовлетворения их потребностей в разные сезоны.

Полученные результаты были разделены на уровни: критический, низкий, допустимый, достаточный, высокий.

Анализируя результаты диагностики детей, нами было выявлено, что критический уровень показали 2 ребенка (10%), низкий уровень – 5 детей (25%), допустимый уровень - 9 детей (45%), достаточный – 4 ребенка (20%) и высокого уровня не показал никто.

Таким образом, констатирующий эксперимент данного исследования показал, что у большинства детей узкие знания о животном и растительном мире, не сформированы элементарные экологические знания и представления, бережное и ответственное отношение к миру природы.

Следовательно, перед нами стояла задача о необходимости целенаправленного включения в воспитательно–образовательный процесс системы дидактических игр природосодержащего характера направленных на формирование экологических знаний детей дошкольного возраста.

Следующий этап исследования – формирующий эксперимент. При отборе дидактических игр руководствовались следующими принципами:

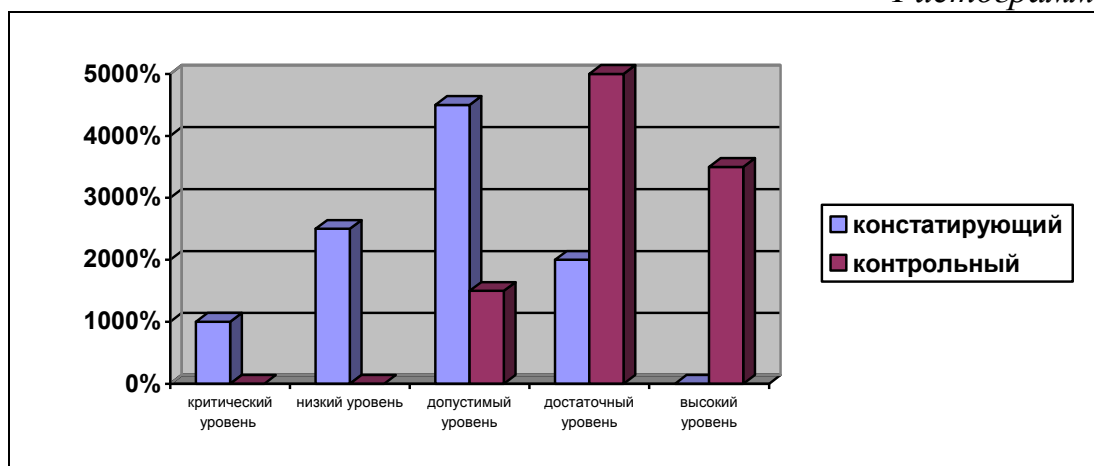
- содержание дидактических игр должно соответствовать знаниям, представлениям и возможностям детей;
- дидактические задачи предъявляются детям только в виде игровых правил, условий, действий;
- изобразительные материалы для игр должны быть достоверными, реалистичными и эстетичными;
- игровые ситуации и действия должны отвечать требованиям динамичности, активности ребенка в игре, обеспечивать возможности для взаимоконтроля и самоконтроля при выполнении условий и правил игры;
- условия и правила игры должны усложняться постепенно, регулируя посильность и определенное напряжение при решении интеллектуальных и игровых задач.

Разработанная экспериментальная система дидактических игр природосодержащего характера позволила систематизировать и обобщить знания детей в области живой природы, сформировать первоначальные умения правильно взаимодействовать с растениями и животными. Для подтверждения эффективности влияния данной системы дидактических игр на процесс формирования экологических знаний у старших дошкольников был осуществлен контрольный срез экспериментального исследования.

В ходе его мы повторно провели диагностику детей по методике, описанной в констатирующем эксперименте. На основании полученных данных можно сделать вывод, что знания детей более обобщенные, систематичные; дети различают большое число объектов природы, вычленяют характерные их признаки, сформировалось бережное и ответственное отношение к миру природы. Анализируя результаты диагностики детей нами было выявлено, что низкий и критический уровень у детей не зафиксирован, допустимый уровень показали – 3 ребенка (15%), достаточный – 10 детей (50%) и высокий уровень – 7 детей (35%).

Следующий этап исследования: анализ и обобщение экспериментальных данных (гистограмма 1).

Гистограмма 1



Результаты исследования показали, что у детей сформировались элементарные экологические знания и представления, бережное и ответственное отношение к миру природы, значительно повысился уровень знаний о природе: допустимый уровень показали 3 детей (15%), было у 9 детей (45%); достаточный уровень 10 детей (50%), было у 4 детей (20%); 7 детей (35%) показали высокий уровень.

Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Систематическая и планомерная работа по экологическому образованию с использованием дидактических игр эффективно влияет на расширение и углубление знаний детей по ознакомлению с окружающей природной средой.
2. Дидактические игры экологического содержания позволяют сформировать отчетливые, ясные и систематизированные представления детей о природе и природных объектах.
3. Дидактические игры экологического содержания способствуют развитию у детей умения анализировать, обобщать полученные знания, вырабатывать свои суждения и отношение к рассматриваемым объектам и окружающей действительности.

Литература

1. Алешина Н.В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью. – М.: ЦГЛ, 2005.
2. Комарова И. А. Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991.
3. Мир природы и ребенок / Под ред. Л. М. Маневцовой, П. Г. Саморуковой. – СПб.: Акцент, 1998.

*Н.Д. Шоломицкая,
В.М. Лавренюк*

Специфика использования дидактической игры как средства формирования экологических знаний у старших дошкольников

Основные виды детской деятельности – игра, элементарный труд и обучение – составляют целостную систему педагогического процесса в дошкольном учреждении. В центре этой системы находится игра. За ней в отечественной педагогике и психологии прочно закрепилось определение ведущей деятельности.

Идея включения игры в процесс обучения издавна привлекала внимание педагогов. К.Д. Ушинский неоднократно подчеркивал легкость, с которой дети усваивают знания, если они сопровождаются игрой. Такого же мнения придерживались ведущие отечественные педагоги: Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, Е.И. Тихеева и др.

Исследователями проблемы В.Н. Аванесовой, А.К. Бондаренко, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, А.П. Усовой и др. установлено, что наряду с занятиями для решения различных учебных задач, формирования навыков умственной деятельности, умения использовать приобретенные знания в новых ситуациях может быть использована дидактическая игра. По мнению данных авторов, дидактическая игра, в которой все действия детей регулируются игровой задачей и игровыми правилами, является одним из важнейших средств обучения дошкольников.

В.И. Логинова, П.Г. Саморукова отмечают, что в дидактической игре идет активный процесс использования, применения имеющихся знаний, обеспечивающих их совершенствование: благодаря применению знания становятся более прочными и осознанными.

В.А. Дрязгунова, Е.И. Золотова, Н.Н. Кондратьева, С.Н. Николаева, Л.М. Маневцова и др. рассматривают возможность и значение использования дидактических игр педагогами в работе по формированию у дошкольников осознанно-правильного отношения к окружающему природному миру.

Исследователь Л.В. Артёмова отмечает, что дети лучше выполняют задание, если дидактическая игра экологической направленности основана на знакомом им содержании. Тогда они углубляют свой жизненный опыт, совершенствуют познание окружающего мира. Но в каждой игре предусматривается не только повторение уже известного, но и познание нового.

Цель исследования: изучить возможности формирования знаний детей старшего дошкольного возраста в области экологии средствами дидактической игры.

Объект: экологическое воспитание дошкольников.

Предмет исследования: дидактическая игра как средство формирования экологических знаний детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что целенаправленное систематическое использование дидактической игры экологической направленности как средства в педагогическом процессе позволит успешно формировать экологические знания у детей старшего дошкольного возраста.

Методологической основой выступают исследования Р.И. Жуковской, Е.И. Удальцовой, в которых дидактическая игра рассматривается как средство образовательной работы детей дошкольного возраста, а также позиция известного психолога Д.В. Эльконина, по мнению которого с помощью дидактических игр решаются различные учебные задачи, формируются знания и навыки умственной деятельности, умение использовать их в новой обстановке.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что широко, рассматриваются психолого-педагогические подходы к использованию дидактической игры как средства формирования экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста, выявлена ее специфика, установлена необходимость системного подхода к использованию дидактических игр экологического содержания в формировании экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость работы представлена тем, что разработана тематика дидактических игр экологической направленности с учетом их специфики и в соответствии с задачами экологического образования детей старшего дошкольного возраста, разработаны конспекты дидактических игр, которые изложены в определенной системе (от простого к сложному, от частного к общему). Разработанный план игр может быть использован педагогами ДООУ в работе по формированию основ экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста.

База исследования – МДОУ д/с № 45 г. Североморска. В эксперименте участвовало 15 детей старшей возрастной группы.

Теоретическим исследованием подтверждена возможность использования дидактической игры в педагогическом процессе дошкольного учреждения, выявлена специфика ее использования в формировании экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста. Был сделан вывод, что дидактическая игра в процессе формирования экологических представлений дошкольников - специфическая, полноценная и достаточно содержательная деятельность.

Практический этап научной работы включил в себя констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Констатирующий эксперимент проходил в течение 10 дней на базе МДОУ д/с № 45 «Светлячок» г. Североморска в старшей возрастной группе. В эксперименте участвовали дети в количестве 15 человек.

За основу методики констатирующего эксперимента взята методика, предложенная в учебном пособии «Лабораторные практические занятия по дошкольной педагогике» под редакцией Э.К.Сусловой.

Автором непосредственной методики по участию дидактической игры в формировании экологических знаний является Г.Н. Толкачева.

Диагностика сформированности экологических знаний у детей старшей группы осуществлялась по методике О.М. Газиной и В.Г. Фокиной.

Для осуществления количественного и качественного анализа сформированности экологических знаний у старших дошкольников были выделены три уровня: высокий, средний и низкий в соответствии с критериями, разработанными авторами методики.

В ходе констатирующего эксперимента по уровню знаний старшие дошкольники были распределены следующим образом:

Высокий уровень – 8 детей (53%). Эти дети отвечали уверенно, рассматривали объекты и явления целостно, были способны к обобщениям, классификации, выявлению объективных связей внутри группы объектов или явлений, могли объяснить наблюдаемые в природе закономерности. Ответы детей носили конкретный уверенный последовательный характер, дети называли существенные признаки "живого", объясняли, что благополучие животных зависит от удовлетворения их потребностей, владели информацией о роли человека в благополучии природы и т.д.

Средний уровень – 4 ребенка (27%). У этих детей имеется определенный объем фактических знаний о потребностях и образе жизни животных; делаются попытки объяснить их адекватные признаки, принадлежность к той или иной биологической группе, раскрыть связь человека со средой; системность и обобщенность знаний прослеживается слабо. Дети способны к установлению некоторых связей и зависимостей. Однако не всегда могут растолковать их; умеют анализировать объекты и явления природы, выделяют в них существенное, используя подсказку воспитателя.

Низкий уровень – 3 ребенка (20%). Эти дети имеют небольшие по объему, неточные знания, отвечают неуверенно, подолгу задумываются; с помощью подсказки или наводящих вопросов дают неполный ответ, перечисляя отдельные признаки животных, не умеют выделить существенное в них, не способны к установлению связей и зависимостей. Результаты представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1



Констатирующий эксперимент обусловил вывод: в целом у детей есть определенный объем экологических знаний, и дидактическая игра в этом помогает. Но вместе с тем, учитывая то, что игра является ведущим видом деятельности, дидактическая игра экологической направленности могла бы оказать более существенную и действенную помощь в формировании экологических знаний.

В ходе *формирующего эксперимента* была предложена система использования дидактических игр экологической направленности с учетом выявленной ранее специфики их использования как средства формирования, пополнения, систематизации, закрепления, обобщения экологических знаний у старших дошкольников.

Данная система включила в себя тематику дидактических игр, их цель и содержание, а также тематическое распределение по принципу от простого к сложному, от частного к общему.

Контрольный эксперимент проходил в МДОУ д/с № 45 в аналогичных условиях с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе.

Контрольный срез сформированности экологических знаний детей старшего дошкольного возраста средствами дидактической игры показал, что благодаря использованию эколого-дидактических игр с учетом их специфики и в соответствии с методическими рекомендациями, разработанными в ходе формирующего эксперимента, уровень сформированности экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста значительно повысился:

высокий уровень - 67% (в констатирующем - 53%);

средний уровень - 27% (в констатирующем - 27%)

низкий уровень - 6 % (в констатирующем - 20%)

Количественные и качественные результаты контрольного этапа эксперимента показали правильность выбранной методики планирования и проведения дидактических игр экологической направленности и

подтверждают ранее выдвинутую гипотезу о том, что целенаправленное систематическое использование дидактической игры экологической направленности как средства в педагогическом процессе старшей возрастной группы позволит успешно формировать у дошкольников экологические знания.

Литература

1. Абрамян А.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. Игра дошкольника /Под ред. С.Л.Новоселовой. – М., 1989.
2. Арсентьева В.П. Педагогическая диагностика состояния экологического воспитания в ДОУ //Управление ДОУ. – 2002. – №5. – С. 82-85.
3. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. – М., 1992.
4. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М., 1982.
5. Газина О.М. Методика экологического образования детей //Дошкольное воспитание. – 2004.–№7 – С. 112-119.
6. Дрязгунова В.А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с растениями. – М., 1981.
7. Мир природы и ребенок. /Под ред. Л.М. Маневцовой и П.Г. Саморуковой.– СПб., 1998.

Воспитание экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности

Решение глобальных экологических проблем возможно на основе обращенности педагогической науки к вопросу воспитания экологической культуры личности. Многообразие аспектов развития экологического воспитания и образования свидетельствуют о качественно новом этапе в педагогической науке.

В теории дошкольной педагогики складывается системный подход к решению проблем экологического воспитания дошкольников, разрабатываются содержание и технологии. Проблемам экологического воспитания дошкольников посвящены исследования В.И. Ашикова, Л.Ф. Захаревич, Л.С. Игнаткиной, Н.А. Кондратьевой, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой, И.Т. Суравериной, И.А. Хайдуровой и др.

Цель исследования: изучить особенности и условия воспитания экологической культуры старших дошкольников в процессе трудовой деятельности.

Объект исследования: процесс эколого-трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности и условия воспитания экологической культуры в процессе трудовой деятельности старших дошкольников.

Гипотеза исследования состоит в том, что воспитание экологической культуры дошкольников напрямую зависит от включения детей старшего дошкольного возраста в эколого-трудовую деятельность, т.к. процесс и результат трудовой деятельности имеют двусторонний характер воздействия на живую природу, на возможности человека, систему отношений ребенка к себе, природе и своей деятельности в ней.

Задачи исследования:

1. Изучить анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования особенностей воспитания экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста;
2. Определить психолого-педагогические условия воспитания экологической культуры дошкольников средствами трудовой деятельности;
3. Разработать и экспериментально проверить систему организации эколого-трудовой деятельности старших дошкольников направленную на воспитание экологической культуры;
4. Проанализировать результаты исследования и составить общие выводы.

5. Разработать систему психолого-педагогических рекомендаций по использованию их в воспитании экологической культуры детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

- Теоретические методы (анализ научной и методической литературы по теме исследования).
- Эмпирические методы (метод наблюдения, метод беседы, эксперимент)
- Статистические методы (методы обработки экспериментальных данных).

Методологической основой данной работы являлись общие научные принципы детерминизма, единства создания и деятельности, системности, развития (генетический).

Теоретическую основу представленной работы составили ведущие положения научных исследований отечественных педагогов и психологов: Л.С. Выготского, С.Д. Дерябо, А.В. Запорожца, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой, П.Г. Саморуковой, И.Т. Сураверинной, И.А. Хайдуровой, В.А. Ясвина.

Исследование осуществлялось в ряде этапов:

Первый этап – теоретический. Этот этап составляют: изучение, анализ психолого-педагогической литературы, научно-методической литературы по проблеме воспитания экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности.

Второй этап – практический. Этот этап посвящен разработке, организации и проведению экспериментальной работы по воспитанию экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности.

Третий этап – обобщающий. На этом этапе проведено количественный и качественный анализ, математико-статистическая обработка, и обобщение результатов исследования,

Теоретическая значимость исследования заключалась в том, что были изучены и проанализированы ведущие психологические и педагогические концепции по проблеме воспитания экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы представленной работы могут найти применение в практической деятельности специалистов системы дошкольного образования.

Исследование проводилось на базе МДОУ №115 г. Мурманска. В исследовании участвовало 20 детей в возрасте 5-6 лет.

Первая глава исследования рассматривает теоретические аспекты проблемы воспитания экологической культуры детей старшего

дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности, где были раскрыты:

- Воспитание экологической культуры дошкольников как психолого-педагогическая проблема.
- Современные психолого-педагогические подходы к проблеме воспитания экологической культуры старших дошкольников.
- Особенности воспитания экологической культуры в процессе трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста.
- Психолого-педагогические условия воспитания экологической культуры средствами трудовой деятельности.
- Требования и принципы организации трудовой деятельности, способствующие воспитанию экологической культуры.

Теоретические данные, полученные в ходе анализа психолого-педагогической и философско-педагогической литературы, служат достаточным основанием для перехода ко второй части, в которой проведено экспериментальное исследование воспитания экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности.

Целью этого исследования является изучение особенностей и условий воспитания экологической культуры старших дошкольников в процессе трудовой деятельности.

Исходя из выше поставленной цели, были предложены и сформулированы следующие задачи исследования:

1. Подобрать психолого-диагностическую методику по выявлению уровня экологической культуры и уровня развития трудовой деятельности по уходу за живыми объектами у старших дошкольников.
2. Разработать и экспериментально проверить систему организации эколого-трудовой деятельности старших дошкольников направленную на воспитание экологической культуры;
3. Проанализировать результаты исследования и составить общие выводы.
4. Разработать систему психолого-педагогических рекомендаций по использованию их в воспитании экологической культуры детей старшего дошкольного возраста.

Исследование осуществлялось в ряде этапов: *констатирующий эксперимент*:

Задача - выявление уровня развития эколого-трудовой деятельности по уходу за живыми объектами у старших дошкольников и уровня эмоциональной отзывчивости с целью их дальнейшей сравнительной оценки с помощью диагностической методики, разработанной Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой [2].

Результаты диагностики позволяют сделать вывод: у большинства детей узкие знания об уходе и заботе за живыми объектами природы, не сформировано полноценное отношение к природе, не раскрыты основы культурно-экологического и эколого-трудового сознания как базиса личностной культуры. Полученные результаты были распределены по трем уровням (низкий – Н, средний – С, высокий – В).

В ходе сложения полученных результатов мы получили:

Низкий уровень: девочки – 5 детей (25%), мальчики – 6 детей (30%);

Средний уровень: девочки – 5 детей (25%), мальчики – 4 детей (20%);

Высокий уровень: девочки – нет, мальчики – нет.

Полученные результаты убеждают в необходимости проведения специально-организованной деятельности, направленной на повышение уровня знаний и уровня развития эколого-трудоовой деятельности.

Формирующий эксперимент.

В данной части исследование было направлено на формирование элементарных представлений о природе, о сущности взаимодействия человека и природы; воспитание гуманно-деятельного отношения к природе, выраженного в бережном и заботливом отношении к живым существам.

Экспериментальная система состоит из 3 педагогических блоков:

Первый блок - специально организованное обучение в форме занятий.

Второй блок - совместная деятельность взрослого с детьми.

Третий блок - самостоятельная деятельность детей.

По окончании обучения был осуществлен *контрольный эксперимент*.

Основной задачей данного этапа эксперимента является установление эффективности влияния трудовых процессов на воспитание экологической культуры старших дошкольников.

При обработке данных мы выяснили, что у детей повысился уровень знаний о природе, сформировалось полноценное отношение к природе, раскрылись основы культурно-экологического и эколого-трудоого сознания как базиса личностной культуры.

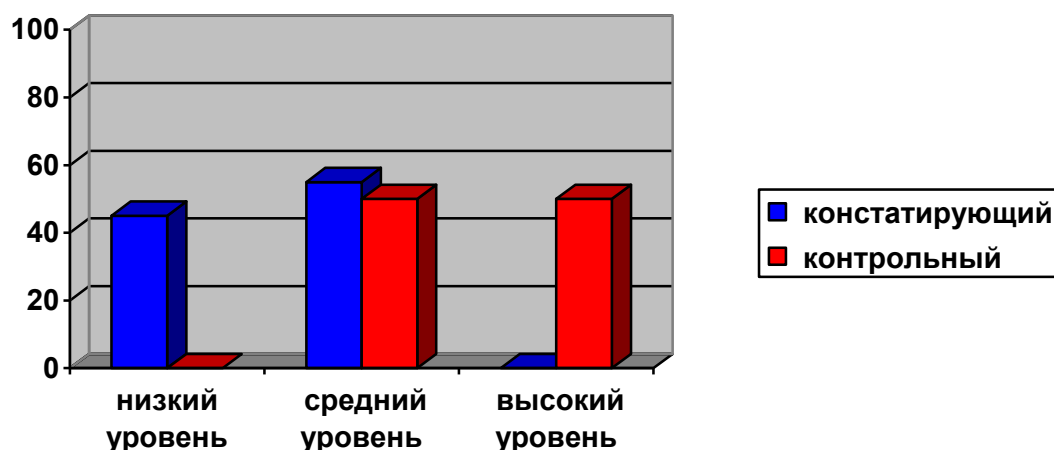
В ходе анализа полученных результатов было выявлено:

Низкий уровень: девочки - нет; мальчики – нет;

Средний уровень: девочки – 5 детей (25%), мальчики – 6 детей (30%);

Высокий уровень: девочки – 5 детей (25%), мальчики – 4 детей (20%).

В подведении итогов контрольного эксперимента, было произведено сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов в гистограмме 1 в процентном соотношении (гистограмма 1).



В результате исследования обнаружилось, что у детей после проведенного экспериментального курса преобладает средний и высокий уровень; у девочек формирование эколого-трудового навыка происходит быстрее, по сравнению с мальчиками; при введении специальных педагогических мероприятий, направленных на воспитание экологической культуры в процессе трудовой деятельности, дети дошкольного возраста становятся более самостоятельными, активными и легко выполняют предложенную работу. Таким образом, гипотеза получила теоретическое и экспериментальное подтверждение.

Литература

1. Голицын Н.С. Экологическое воспитание дошкольников: перспективное планирование работы с детьми 3-7 лет. – М.: Мозаика – Синтез, 2005.
2. Мир природы и ребенок. /Под. ред. Л.М.Маневцовой, П.Г.Саморуковой – СПб.: Акцент, 1998.
3. Фабри И.Э., Николаева С.Н. Теоретические основы ознакомления дошкольников с процессами развития в живой природе. – М.: Карапуз, 2003.

ГЛАВА IV. Психология искусства и художественного творчества

*Н.Д. Шоломицкая,
Е.О. Рябинина*

Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО средствами ИЗО (рисование)

Поступление ребенка раннего возраста в детское учреждение вызывает серьезную тревогу у взрослых, так как изменение социальной среды сказывается на психическом и физическом самочувствии детей. Это вызывает у родителей сомнения в целесообразности устройства ребенка в дошкольное учреждение. Однако современные исследования Л.Н. Павловой убедительно показывают, что именно интеграция семейного и общественного воспитания является важнейшим условием сохранения и укрепления социального, эмоционального и физического здоровья малышей до трех лет.

Первые исследования в области научного обоснования педагогики раннего детского возраста (Н.М. Аксарина, Е.А. Аркин, Л.И. Чулицкая, Н.М. Щелованов) показали, что при организации жизни детей первых трех лет жизни необходимо учитывать их возрастные и индивидуальные особенности, а так же создавать специфические условия, способствующие здоровому росту и развитию малышей.

На основании научных исследований Н.Д. Ватутиной, Л.Н. Павловой, С.Н. Теплюк, Р.В. Тонковой-Ямпольской, К.Л. Печора были выявлены основные факторы, влияющие на характер и длительность привыкания малышей к яслям; намечены пути целесообразного педагогического руководства процессом адаптации, тесного сотрудничества с семьей.

На современном этапе проблема адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО привлекает пристальное внимание ученых-исследователей в области физиологии, педагогики, психологии (Н.В. Кирюхина, З. Макарова, В.М. Сотникова, И. Ширяева и др.). Идет активный поиск новых, нетрадиционных подходов к этой проблеме.

Особый интерес вызывают исследования, направленные на внедрение в повседневную жизнь детских садов техник арт-терапии, которые дополняют традиционные методы и приемы, использующиеся для смягчения адаптации. А.С. Галанов, С.Н. Кожохина, Л. Мардер рекомендуют использовать в процессе адаптации рисование пальчиками рук и ног, ладошками, игры с глиной, песком, водой и т.п. Эти внешне простые приемы позволяют уменьшить внутреннюю тревогу, преодолеть негативизм, снять напряжение, устранить психологические барьеры.

Цель исследования: выявить влияние средств нетрадиционного рисования (пальчиками, ладошками и т.п.) на течение адаптации детей раннего возраста.

Объект исследования: организация условий жизни детей раннего возраста в адаптационный период.

Предмет исследования: изобразительная деятельность детей третьего года жизни в период адаптации к условиям ДОО.

Для достижения цели исследования необходимо было решить следующие **задачи:**

1. Раскрыть сущность и содержание понятия «адаптация» на основе анализа психолого-педагогической, методической литературы.
2. Изучить особенности организации педагогических условий адаптации ребенка к детскому саду посредством изобразительности (рисование).
3. Экспериментально проверить и выявить влияние на течение адаптации использование средств ИЗО (рисование).
4. Разработать, осуществить, описать формирующий этап по проблеме исследования.

Гипотеза: использование в период адаптации к условиям ДОО средств изобразительной деятельности (рисование) будет способствовать более легкому привыканию ребенка к новым условиям, а значит, и легкой адаптации.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что на основании изучения и обобщения имеющегося теоретического психолого-педагогического опыта по данной проблеме были определены факторы, влияющие на характер и длительность привыкания детей к новым условиям, а так же педагогические правила введения детей в условия общественного воспитания.

Практическая значимость определяется тем, что содержащиеся в работе теоретические положения и выводы способствуют диагностическому исследованию адаптации детей раннего возраста, на основании которого были разработаны методические рекомендации педагогам и родителям, которые позволят смягчить период адаптации детей 1-ой младшей группы к ДОО.

На теоретическом уровне рассмотрены современные подходы в психолого-педагогической науке к сущности понятия «Адаптация», выявлены виды адаптации и факторы, определяющие характер и длительность привыкания малышей к новым условиям, определены методы и средства педагогического руководства процессом адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО.

Сделан вывод о целесообразности организации в адаптационный период изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник рисования, имеющих арт-терапевтическую направленность (рисование пальчиками, ладошками, штампами).

На практическом уровне изучалось течение адаптации детей третьего года жизни к условиям детского сада. Констатирующий этап диагностики, включающий в себя определение биологического и социального прогноза адаптации поступающих малышей, а так же установление принадлежности детей к I, II или III адаптационной группе (на основании методики Н.Д.Ватутиной), выявил, что только у 3 детей, условно отнесенных к III группе адаптации (30%), наблюдается легкая, благополучная адаптация – они спокойно, без слез, зашли в группу, сразу проявили активный интерес к игрушкам, свободно общались с воспитателем и другими детьми. 5 малышей, отнесенных ко II адаптационной группе (50%), проявили беспокойство – их эмоциональное состояние было неустойчивым, дети могли заплакать, вспомнив о близких, но легко переключались на общение с воспитателем и совместную с ним деятельность. 2 ребенка I адаптационной группы (20%) проявили признаки тяжелой, сложной адаптации – их эмоциональное состояние было подавленное, дети много плакали, не вступали в контакт с воспитателем и детьми, на предложения и уговоры не реагировали.

На основании полученных результатов был организован формирующий этап исследования. Для работы с детьми использовалось пособие А.С. Галанова «Игры, которые лечат», в котором автор предлагает использовать техники арт-терапии (в том числе рисование) для более легкой адаптации ребенка к новым условиям.

В соответствии с полученной группой адаптации были организованы индивидуальные и подгрупповые занятия по изодеятельности: экспериментирование с красками, рисование пальчиками и ладошками, использование штампов.

Обеспечивая индивидуальный подход к каждому ребенку, мы использовали специфические методы и приемы педагогического воздействия для каждой адаптационной группы. С детьми III группы адаптации организовывались игры - занятия, использовались поручения, указания, упражнение в самостоятельных действиях, вовлечение в совместные действия со сверстниками и т.п. С детьми II группы использованы приемы совместной деятельности со взрослым: рука в руке, указание, разъяснение, пример действий и др. Детям I группы требовалось повышенное внимание, ласка, доброта, учет желаний, показ окружающих предметов и действий с ними.

Наблюдения показали, что дети с удовольствием занимались рисованием; по утрам легче расставались с родителями. В процессе совместной деятельности очень быстро устанавливались доверительные отношения между ребенком и взрослым. Показатели поведенческих реакций (аппетит, сон, эмоциональное состояние) и социальных проявлений (речь, общение) в течение короткого времени нормализовались.

Для выявления результатов проделанной работы было проведено контрольное исследование, которое показало что 2 ребенка, которые при поступлении в детский сад вошли в I адаптационную группу (т.е. тяжело привыкали к новым условиям), можно отнести ко II группе: они заходят в группу практически без слез, охотно откликаются на предложение воспитателя порисовать, вступают в общение с детьми и взрослыми. Дети, которые при поступлении были отнесены к II и III группам адаптации, теперь входят в III группу - чувствуют себя в детском саду комфортно и уверенно, активно общаются и взаимодействуют с детьми и взрослыми, самостоятельно играют. Результаты нашли отражение в таблице 1.

Таблица 1

	констатирующий этап	контрольный этап
III адаптац. группа – характеристика легкой адаптации	3 ребенка (30 %)	8 детей (80 %)
II адаптац. группа – характеристика адаптации средней тяжести	5 детей (50 %)	2 ребенка (20 %)
I адаптац. группа – характеристика тяжелой адаптации	2 ребенка (20 %)	нет

Анализ заболеваемости, сроков нормализации показателей адаптации и продвижения детей по уровням адаптационных групп позволил определить итог адаптации: 8 детей (80%) легко адаптировались к детскому саду, 2 ребенка (20%) – со средней тяжестью, детей с тяжелой адаптацией и дезадаптацией нет.

Таким образом, можно сделать вывод: использование в период адаптации к условиям ДОО средств изобразительной деятельности (нетрадиционных техник рисования) способствует более легкому привыканию ребенка к новым условиям, а значит и более легкой адаптации, что подтверждает ранее выдвинутую гипотезу.

Литература

1. Васильева Е. Эмоциональные проблемы у детей в период адаптации к ДОО// Дошкольное воспитание. – 2006. - № 10. – С. 45 - 46.
2. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад. – М., 1983. – 80 с.
3. Галанов А.С. Игры, которые лечат. – М., 2001. – С. 88 – 91.
4. Доронова Т. Адаптация ребенка к ДОО: новые подходы// Обруч. – 2006. - № 5. – С. 32 – 34.
5. Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОО. – М., 2005. – С. 4 – 12, 32 – 37.
6. Мардер Л. Цветной мир. Особенности метода арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста// Школьный психолог.– 2006.- №1.– С.29.

Специфика организации театрализованных игр старших дошкольников в ДОУ

Игра - наиболее доступный ребенку и интересный для него способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций. В последние годы возросло внимание дошкольных работников к театрализованным играм, которые представляют собой сложный вид деятельности детей и воспитателей. Именно этот вид игры особенно соответствует возрастным и эмоциональным возможностям дошкольников [3].

Как подчеркивает исследователь проблемы Е.А. Антипина: «Театр – один из самых демократичных и доступных видов искусства, который позволяет решать многие актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с художественно-эстетическим и нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, фантазии, инициативности» [1].

На современном этапе сущность данной проблемы рассматривается на страницах периодической печати: в журналах «Дошкольное воспитание», «Обруч», «Ребенок в детском саду», «Искусство и образование» и др.

В статье «Театрализованные игры» исследователь О.А. Акулова пишет о том, что “в дошкольных учреждениях развивающий потенциал театрализованной игры используется недостаточно”, и объясняет это наличием двух противоречащих друг другу тенденций в способах организации театрализованной игры. Согласно первой тенденции,.. театрализованные игры применяются главным образом в качестве некоего «зрелища» на праздниках. Стремление добиться хороших результатов заставляет педагогов заучивать с детьми не только тексты, но и интонации и движения, в ходе индивидуальных и коллективных репетиций.

Педагог-практик Т Неменова в работе “Развитие творческих проявлений детей в процессе театрализованных игр” отмечает, что театр – одно из ярких эмоциональных средств, формирующих вкус детей. Театр воздействует на воображение ребенка различными средствами: словом, действием, изобразительным искусством. Кому посчастливилось именно в раннем детстве окунуться в атмосферу волшебства театра, тот всю жизнь будет воспринимать мир прекрасным, душа его не очерствеет, не ожесточится и духовно не обеднеет.

С.Л. Новоселова считает, что театрально-игровая деятельность обогащает детей новыми впечатлениями, знаниями и умениями, развивает интерес к литературе и театру, формирует диалогическую, эмоционально-насыщенную речь, способствует нравственно-эстетическому развитию каждого ребенка [2].

Цель исследования: изучить психолого-педагогические основы организации театрализованной деятельности детей дошкольного возраста.

Объект исследования - дети старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: уровни сформированности навыков театрализованной игры у детей старшего дошкольного возраста ДООУ № 95 г. Мурманска.

Поставленная цель конкретизирована следующими задачами:

1. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы рассмотреть возможности театрализованных игр в становлении личности ребенка.
2. Раскрыть особенности организации театрализованных игр детей старшего дошкольного возраста.
3. Определить уровни сформированности навыков театрализованных игр у детей старшего дошкольного возраста ДООУ № 95.
4. Разработать и осуществить проект формирующего этапа эксперимента.
5. Описать динамику в сформированности навыков театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста ДООУ № 95.

Гипотеза: мы предполагаем; что целенаправленная и систематическая работа, которая будет включать в себя:

- выборку, деление и работу над эпизодами по сказке;
- упражнения, этюды с воображаемыми предметами;
- премьеры и обсуждение спектаклей позволят успешно сформировать навыки театрализованной игры у старших дошкольников.

Цель, объект, предмет, задачи, гипотеза обусловили проведение исследовательской работы в 2 этапа: теоретический и практический.

Методологической основой исследования выступает теория Б.М. Теплова о том, что театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям. Это – конкретный, зримый результат. Но не менее важно, что театрализованные занятия развивают эмоциональную сферу, заставляют его сочувствовать персонажам, сопереживать разыгранные события. В процессе этого сопереживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что проведен глубокий анализ психолого-педагогических основ организации театрализованной деятельности детей дошкольного возраста; раскрыто своеобразие игр-драматизаций; дана классификация и характеристика основных видов театрализованных игр в ДООУ.

Практическая значимость представлена тем, что комплексно разработана методика формирования театрализованных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Конспекты занятий, консультации могут

быть использованы педагогами – практиками, а также студентами в период своей практики.

База исследования - ДОУ № 95 г. Мурманска. В эксперименте участвовали 12 детей старшей логопедической группы.

В теории рассмотрены:

- психолого-педагогические основы организации театрализованной деятельности детей;
- исследования психологов и педагогов о значении театрализованных игр в становлении личности ребенка.
- характеристика и классификация основных видов театрализованной игры в ДОУ;
- своеобразие игр-драматизаций детей дошкольного возраста;
- организация самостоятельных театрализованных игр детьми старшего дошкольного возраста.

Теоретическое исследование позволило сделать вывод, что организация театрализованных игр старших дошкольников предполагает использование позитивных приемов общения со сверстниками в процессе планирования игры, по ее ходу и при анализе результатов театрализованной постановки. Дети более ярко и разнообразно проявляют самостоятельность и субъективную позицию в театрализованной игре.

Это позволило перейти к практическому экспериментальному изучению сформированности навыков театрализованных игр у старших дошкольников. Диагностическое исследование уровней сформированности навыков театрализованных игр проходило на базе ДОУ № 95 г. Мурманска. В исследовании приняли участие 12 детей старшей логопедической группы.

За основу констатирующего этапа исследования взята методика Э.К. Сусловой в работе «Практические и лабораторные занятия по дошкольной педагогике».

Содержание констатирующего эксперимента включало три этапа.

I этап: изучение предметно-развивающей среды ДОУ № 95 г. Мурманска.

II этап: изучение возникновения театрализованной игры, ее развития и завершения, определение уровней.

III этап исследования посвящен определению уровня развития театрализованной игры детей старшей группы.

Обобщая результаты II и III этапов эксперимента, можно сказать, что у 50% детей (6 человек) старшей логопедической группы навыки театрализованной игры сформированы – это дети, участие которых в театрализованных играх характеризуется высоким и средним уровнем. У 50% детей (также 6 человек) навыки театрализованной игры недостаточно сформированы.

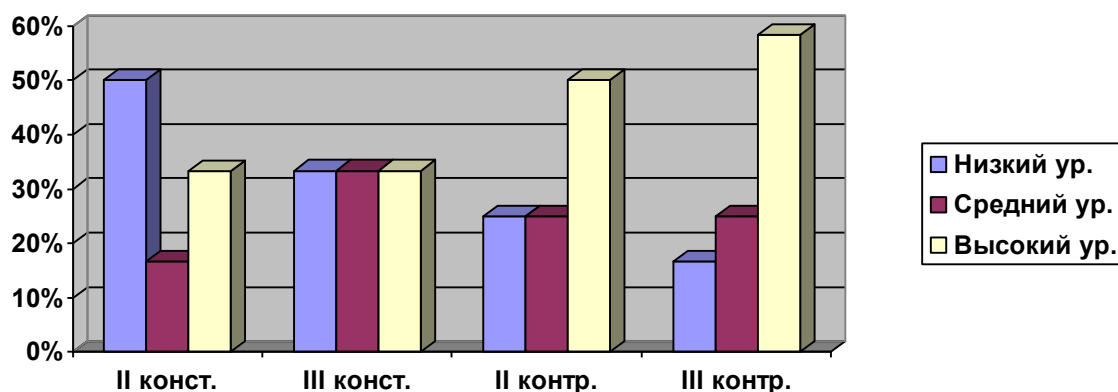
Таким образом, 2-ой и 3-ий этап исследования нацеливают на необходимость разработки и проведения формирующего этапа

эксперимента, который включал в себя проведение следующих мероприятий:

- выбор, деление и работу над эпизодами по сказке;
- упражнения с воображаемыми предметами;
- репетиция отдельных сцен в разных составах;
- премьера спектакля;
- подготовка выставки рисунков по спектаклю, альбома с фотографиями;
- консультации для родителей и воспитателей.

Проведение формирующего эксперимента определило следующий этап исследования – это изучение динамики в сформированности навыков театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста ДООУ № 95 (гистограмма 1).

Гистограмма 1



Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента показало, что в ходе формирующего эксперимента у большинства детей - 9 человек, что составило 75%, были сформированы и усовершенствованы навыки театрализованной игры. Общее развитие игры у этих детей соответственно достигло высокого и среднего уровня. В то же время следует обратить внимание на 2 детей - 16,7%, у которых развитие игры остается низким. По нашему мнению, работу следует продолжить, в том числе индивидуально, включив родителей.

Полученные положительные данные подтвердили ранее выдвинутую гипотезу о том, что целенаправленная и систематическая работа, включающая в себя: выбор сказки, деление и работу над эпизодами по сказке; упражнения, этюды с воображаемыми предметами; премьеру и обсуждение спектакля позволили успешно сформировать навыки театрализованной игры у старших дошкольников и привели к успешному результату.

Литература

1. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду. - М, 2003.
2. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой – М., 1989.
3. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. - М., 2001.

Исследование уровня музыкально-психомоторного развития у детей подготовительной группы

Сохранение и укрепление здоровья дошкольников – одна из актуальнейших проблем нашего времени. Особо остро проблема здоровья детей стоит в дошкольных учреждениях Мурманской области, где от 50% до 80% детей в разных возрастных группах имеют различные функциональные отклонения в состоянии здоровья. Неблагоприятные природно-климатические условия Кольского Заполярья в сочетании с экологическим неблагополучием, предъявляют высокие требования к организму юных северян.

Данные статистических исследований, факты из медицинской практики свидетельствуют о том, что к ярко выраженным функциональным нарушениям в организме дошкольников приводит двигательный дефицит.

Оптимизации двигательной активности детей в режиме детского сада способствуют занятия музыкально-ритмическими движениями, которые являются одним из самых привлекательных видов деятельности ребенка.

Определенная метрическая пульсация музыкального произведения, с которой связаны движения ребенка, вызывает согласованную реакцию всего организма ребенка, а также эмоциональное состояние психики, что содействует общему оздоровлению организма.

Разработанные программы и методики по музыкально-ритмическому воспитанию нового поколения для дошкольников направлены на развитие личности ребенка, формирование средствами музыки и ритмических движений разнообразных умений и способностей.

Цель исследования: изучить уровень музыкально-психомоторного развития детей подготовительной группы ДООУ № 3 п. Ревда Мурманской области.

Объект исследования: музыкально-психомоторное развитие детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: методы и приемы в работе с детьми по музыкально-психомоторному развитию.

В исследовании поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить проблему развития системы музыкально-ритмического воспитания детей в психолого-педагогических исследованиях.
2. Выявить возрастные особенности и условия музыкально-ритмического развития ребёнка седьмого года жизни.
3. Экспериментально выявить уровень музыкально-психомоторного развития детей средствами занятий музыкально-ритмическими движениями.

Исходя из поставленных задач выдвинута следующая **гипотеза**: Предполагалось, что систематическое использование музыкально-ритмических движений оказывает положительное влияние на музыкально-психомоторное развитие детей подготовительной группы при следующих условиях:

- развитию двигательных качеств и умений: ловкости, координации движений, гибкости, пластичности, умения ориентироваться в пространстве, обогащения двигательного опыта разнообразными движениями;

- развитию музыкальности: музыкального слуха, чувства ритма, способности воспринимать музыку;

- развитию психических процессов: внимания и памяти;

- развитию творческого воображения: способности к импровизации;

База исследования: детский сад № 3 поселка Ревда Мурманской области, 28 детей двух подготовительных групп.

В ходе наблюдения за детьми, в процессе констатирующего эксперимента, оценивалось развитие: музыкальности; эмоциональной сферы; внимания; памяти; творческих проявлений; пластичности, гибкости; координации движений.

При диагностическом обследовании использовалась карта диагностики музыкально-психомоторного развития ребенка, предложенная А.И. Бурениной.

Были установлены критерии оценки уровня музыкально-психомоторного развития детей подготовительной группы. Оценка производилась по 5-ти бальной системе (5 баллов – высокий уровень развития; 4-3 балла – средний уровень; 2 балла – низкий уровень).

Анализ данных констатирующего эксперимента выявил следующее:

1. Показатели музыкально-психомоторного развития большинства детей обеих групп отмечены на среднем уровне (по 57% в обеих группах). Общий средний балл по уровню музыкально-психомоторного развития детей составил: 3,2 – контрольная группа; 3,8 – экспериментальная группа.

2. Следует отметить, что арсенал движений, которым владеют дети ограничен; дети имеют довольно средние показатели развития уровня слухового внимания и двигательной памяти; при выполнении творческих заданий большинство детей импровизировали довольно робко, их танцевальные композиции отличались однообразием, отсутствием оригинальности.

Анализ программ по развитию музыкально-ритмических движений показал, что специальные методики по развитию музыкально-ритмических движений для детей, проживающих в условиях Кольского Заполярья, не разрабатывались.

В связи с этим, была внедрена в работу с детьми «Программа развития музыкально-ритмических движений у детей подготовительной группы», разработанная в ДООУ № 3 п. Ревда Мурманской области.

Цель программы:

Развитие ребенка, формирование средствами музыки и ритмических движений разнообразных умений и способностей, укрепление физического и психического здоровья детей.

Задачи программы:

- развитие музыкальности;
- развитие двигательных качеств и умений;
- развитие творческих способностей;
- развитие психических процессов.

Требования к подбору музыки: высокая художественная направленность музыкального произведения; доступность для движений; понятность музыкального образа; разнообразие жанров музыкальных произведений.

Требования к подбору движений: доступность двигательным возможностям детей; понятность по содержанию игрового образа; разнообразность движений.

Данная программа была использована при проведении формирующего эксперимента в работе с детьми экспериментальной группы в течение 2006-2007 учебного года. Эксперимент проходил в три этапа.

В основе первого этапа – подражание детей образцу исполнения движений в процессе совместной деятельности. Во время работы – положительный эмоциональный настрой занятий, использование игровых образов и никаких замечаний детям, что дает возможность постепенно, безболезненно освоить сложные элементы упражнений.

Второй этап формирующего эксперимента – развитие самостоятельности детей в процессе музыкально-ритмических занятий.

Показателем результата обучения явилось самостоятельное исполнение упражнений.

Третий этап формирующего эксперимента заключался в том, что на основе развития пластических возможностей, расширения двигательного опыта, детей подводили к развитию творческих возможностей, раскрытию собственной индивидуальности.

Работа по экспериментальной адаптированной программе проводилась в течение года. 2 раза в неделю на музыкальных занятиях, и 1 раз в неделю на занятиях ритмикой.

Все занятия музыкально-ритмическими движениями распределялись в режиме дня с учетом климатических особенностей Кольского Заполярья, осуществлялся контроль за допустимой нагрузкой ребенка.

Большое внимание уделялось совершенствованию музыкально-двигательных навыков и умений самих педагогов.

Музыкально-ритмические композиции использовались педагогами на различных занятиях, развлечениях, в качестве физминуток, в комплексах утренней гимнастики.

Проведение контрольного эксперимента в мае 2007 года показало, что проведенная работа позволила качественно развить двигательные навыки и умения, музыкально-пластические способности наших детей, подарить им радость, свободу самовыражения, преодолеть возникновение гиподинамии, которая распространена в условиях Кольского Заполярья.

Выявлено, что на конец эксперимента, показатель высокого уровня музыкально-психомоторного развития детей стал выше на 22% (3р.) в экспериментальной группе, средний уровень в повысился на 14% (2р.) в сравнении с контрольной группой. а низкий уровень выявлен у 7% (1р.) и оказался выше в контрольной группе.

Общий средний балл по уровню музыкально-психомоторного развития детей на конец эксперимента составил: 3,6 б. – контрольная группа; 4,5 б. – экспериментальная группа.

У детей экспериментальной группы увеличился творческий потенциал.

Дети умеют свободно выражать в движении характер музыки, основные средства музыкальной выразительности, свои чувства; точно и правильно выполнять движения, способны передавать в пластике музыкальный образ, используя разнообразные виды движений.

Дошкольники быстро запоминают музыку и движения, внимательны в процессе разучивания, импровизируют с использованием оригинальных и разнообразных движений.

Выступления с танцевальными композициями в детском саду, в Школе Искусств, ДК поселка Ревда раскрепощали детей, заряжали энергией и радостью, вызывали чувство гордости за полученный результат, у детей появлялась уверенность в своих силах.

В ходе исследования установлено, что успешных результатов в музыкально - ритмическом воспитании детей можно достичь, соблюдая требования к условиям и методике проведения занятий, систематическом посещении занятий детьми, а также постоянному совершенствованию умений и навыков педагогов.

Экспериментом доказано, что музыкально - ритмическими движениями может и должен заниматься каждый ребенок, с учетом его индивидуальных возможностей, состояния здоровья и желания.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что систематическое использование музыкально-ритмических движений оказывает положительное влияние на музыкально-психомоторное развитие ребенка, подтвердилась.

Результаты анализа работ ДОУ и наши исследования доказали, что используя передовой опыт педагогов – исследователей по физическому и

музыкальному воспитанию детей, современные программы по музыкально – ритмическому воспитанию дошкольников, адаптируя их к условиям данного ДОУ, можно активно формировать музыкально-двигательные и творческие способности каждого ребенка.

Литература

1. Алябьева Н.В., Кузнецова В.М. Особенности физического воспитания дошкольников в условиях Кольского Заполярья // Теория и практика физической культуры. – 1994.- № 7.
2. Буренина А.И. Ритмическая мозаика. – СПб., 1997.
3. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. – М., 2002.
4. Радынова О.П., Катинене А.И., Паландашвили М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников. – М., 2002.

*Н.Д. Шоломицкая,
Е.В. Стокальская*

Сенсорное развитие детей подготовительной к школе группы в продуктивных видах деятельности (рисовании)

Ребенок открыт миру. Он усваивает огромный объем информации. Общение малыша с миром происходит не только через взрослых, но и самостоятельно. Мир проникает в сознание человека сразу же после его рождения. Это взаимопроникновение и служит основой процесса развития личности.

Ребенок познает мир сначала только чувственным образом, который безграничен, так как лишен стереотипов. Малыш чувствует себя в нем свободно, и мир открывается ему словно в процессе рисования – постепенно и завораживающе.

Одна из главных задач взрослого – дать ребенку как можно больше естественных знаний для более точного выражения себя и своего видения, развивать восприятие и формировать представление о свойствах предметов. Все это и составляет сущность его сенсорного развития.

Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогике (О. Декроли, М. Монтессори, Ф. Фребель), а также известные отечественные классики дошкольной педагогике и психологии (А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, А.П. Усова и др.) справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания.

По мнению Т.В. Двуреченской, Т.Н. Дороновой и др., оно составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и для многих видов труда.

Исследователь в области психологии С.Г. Шевченко утверждает, что природное желание ребенка узнавать новое сталкивается с педагогической схластикой, с упрощенной и сухой подачей знаний об окружающих предметах и явлениях.

У ребенка не реализуется одна из главных способностей этого возраста – эмпирическое, то есть чувственное, познание мира. Ребенок ждет не объяснения путем логических выкладок, а демонстрации качеств предмета. Суть предмета постигается через качества, а не через абстрактный для ребенка утилитаризм предмета. Если ребенок не приобретает живого непосредственного опыта, не переживает эмоций, он

становится рабом уже сформированных суждений. Жизнь, данная в описаниях, снижает у ребенка интерес к ее явлениям.

Цель исследования - изучить сенсорное развитие дошкольников посредством рисования.

Объект исследования - сенсорное развитие ребенка.

Предмет исследования: определение уровней сформированности восприятия цвета детьми подготовительной к школе группы в рисовании.

Цель, объект, предмет позволили определить **задачи** исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую методическую литературу по проблеме сенсорного развития детей;
2. Описать особенности восприятия цвета детьми дошкольного возраста;
3. Определить уровни сформированности восприятия цвета детьми подготовительной к школе группы МДОУ № 93 г. Мурманска;
4. Разработать и апробировать систему мероприятий по формированию у детей подготовительной к школе группы умений различать, называть и использовать цвет в рисовании;
5. Провести количественный и качественный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов диагностики.

Гипотеза исследования предполагает, что, целенаправленная, систематическая работа по сенсорному развитию, включающая в себя:

- упражнения, направленные на умение различать цвета и оттенки;
- серию занятий, предполагающую осознанное использование цвета;
- чтение литературных произведений, способствующих пониманию цвета детьми, его эмоциональной составляющей;
- дидактические игры, выступающие средством закрепления знаний детей;
- самостоятельную художественную деятельность;
- наблюдения, обогащающие впечатления и жизненный опыт позволят успешно развивать сенсорную культуру дошкольников.

Работа проведена в два этапа: теоретический и практический.

На теоретическом уровне исследования рассматриваются вопросы сенсорной культуры и творческого развития детей, а также влияние различных видов деятельности, в частности изобразительной, на сенсорное развитие дошкольников.

На данном этапе участвовали методы:

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

Практический этап исследования посвящен диагностированию уровней сформированностей восприятия цвета детьми подготовительной к школе группы ДОУ № 93 г. Мурманска. Это потребовало следующих методов:

- наблюдение непосредственное открытое;

- изучение детских работ;
- опрос детей.

Методологической основой исследования выступает концепция А.В.Запорожца о том, что познавательной деятельностью ребенка могут выступать особые, структурированные образы, овладение которыми связано с усвоением общечеловеческого опыта. Таким образом, психические процессы рассматриваются как особые ориентировочные действия, опосредованные определенными средствами.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что было осуществлено изучение и обобщение имеющегося теоретического психолого-педагогического опыта по данной проблеме; определена роль деятельности в сенсорном развитии детей; изучение изобразительной деятельности (рисования) как особого средства сенсорного развития ребенка подготовительной к школе группы.

Практическая значимость: разработанные конспекты занятий, дидактические игры, подбор музыкальных произведений и другая деятельность могут быть использованы педагогами – практиками в педагогической деятельности с целью эффективного сенсорного развития старших дошкольников, а так же студентами педагогических университетов в период прохождения практики.

Апробация исследования проходила на базе МГПУ на научно – практической конференции «Современные психолого-педагогические подходы в образовании дошкольников и младших школьников» 17 декабря 2007 года.

База исследования: МДОУ детский сад комбинированного вида № 93 «Аленушка» г. Мурманска. в исследовании принимало участие 10 детей подготовительной к школе группы.

Проблема сенсорного развития детей широко рассматривается в современной психолого – педагогической науке. Анализ работ таких психологов как В.Н. Белкиной, Л.А. Першиной, Г.А. Урунтаевой, Н.В. Шептуховского и других, позволил сделать вывод о том, что сенсорное развитие детей – это двусторонний процесс: с одной стороны, оно составляет фундамент общего умственного развития ребенка, а с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо детям как для познания окружающей действительности и успешного обучения в школе, так и для трудовой и творческой деятельности.

Связь восприятия с мышлением и речью приводит к его интеллектуализации, умственной активности, что является важным аспектом умственной готовности ребенка к школьному обучению.

Данная проблема широко рассматривается и в педагогической науке, где ученые С.А. Козлова, Т.А. Куликова, К.Л. Печора и др. определяют содержание сенсорного воспитания, включая в него знакомство с запахом,

цветом, величиной, формой, фактурой, ориентировкой во времени и т.д.

Для развития восприятия ребенок должен овладеть общественным сенсорным опытом, который включает в себя наиболее рациональные способы обследования предметов, сенсорные эталоны. Дети развиваются путем «социального наследования», которое предполагает не только упражнение и развитие врожденных способностей, но и приобретение новых, при усвоении общественного опыта.

В условиях повседневной жизни, в процессе игровой, учебной, трудовой, изобразительной деятельности, дети воспринимают целый комплекс различных свойств и сторон явлений (В.Н. Аванесова, Н.Н. Поддяков).

Наибольший эффект для сенсорного развития, считает Г.Г. Григорьева, дает изобразительная деятельность. Она позволяет раскрыть такие свойства предметов, с которыми дети не столкнулись бы в других условиях. В изобразительной деятельности формируется действие восприятия, служащее инструментом для решения основной задачи – рассмотреть предмет так, чтобы его потом изобразить. Однако специфика деятельности (создание наглядного образца) требует специфических приемов восприятия (обследования) предметов.

Для успешного решения изобразительных задач важны связи, которые объясняют некоторые внешние изобразительные признаки, в частности, цвет. Ребенок, овладевая цветовой культурой, развивает образное, ассоциативное мышление, учится видеть красоту окружающего мира. Это очень важно для его общего развития. Иногда люди сами обедняют свое цветовое восприятие, считая, что снег – белый, трава – зеленая и т.д. Необходимо бороться с такой цветовой слепотой, поскольку представления об основных разновидностях цвета, которые усваивают дети, становятся сенсорными эталонами и применяются в качестве образцов при обследовании разнообразных предметов.

Для изучения уровней сенсорного развития детей подготовительной к школе группы была взята методика, предложенная Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой, которая изложена в практикуме по детской психологии. Исследование проводилось с детьми индивидуально и состояло из 4-х серий заданий, интервал между которыми 1 день. Каждая серия включает 3 подсерии, различающиеся по содержанию материала (основные, дополнительные цвета и оттенки).

Констатирующий этап исследования проводился с целью определения уровней сформированности восприятия цвета детьми подготовительной к школе группы с 14-го по 21-е мая 2007 года. Критерии оценки уровней сформированности восприятия цвета были выведены на основе анализа программы «Детство».

При проведении первой серии заданий, позволяющей выяснить, сформировано ли умение выбирать цвет по наглядному образцу, детям

предлагалось по 5 кружков основных, дополнительных цветов и оттенков. Необходимо было разложить их в коробочки такого же цвета. При этом цвет не назывался. Результаты: 3 ребенка – высокий уровень, 5 детей – средний уровень и 2 ребенка – низкий уровень.

При выполнении второй серии заданий, посвященной изучению умения размещать цвета по наглядному образцу, детям было предложено 3 карты – образца:

- на первой карте расположены основные цвета;
- на второй - дополнительные;
- на третьей – 5 оттенков красного в промежутке от темно-красного, до светло-красного.

Располагая кружки на пустой карте, согласно образцам, дети показали следующие результаты: 7 детей – высокий уровень, 2 ребенка - средний уровень, 1 ребенок – низкий уровень.

Для выполнения третьей серии заданий каждому ребенку было предложено 5 хроматических кружков – фиолетовый, сиреневый, бардовый, малиновый, персиковый. Исследователь называл цвет и просил найти кружок такого же цвета. Результаты детей: к высокому уровню отнесены 3 ребенка, средний уровень обнаружили 4 ребенка, низкий уровень показали 3 ребенка.

Для выполнения четвертой серии заданий детям было предложено 5 оттенков: темно-зеленый, светло-зеленый, желто-зеленый, серо-голубой, голубой. Необходимо было назвать эти цвета. При выполнении этой серии заданий получены следующие результаты: высокий уровень не показал ни один ребенок, средний уровень выявлен у 6-ых детей, низкий у 4-ех.

После проведения всех 4-ех серий, полученные результаты были занесены в таблицу и определен средний уровень особенностей восприятия цвета для каждого ребенка.

Таким образом, высокий уровень показал 1 ребенок. Он умеет самостоятельно выбирать и размещать цвета по наглядному образцу, соотносить зрительно – воспринимаемый образ цвета со словом-названием и самостоятельно называть большую часть предложенных оттенков.

7 детей показали средний уровень. Они зачастую нуждаются в помощи взрослого. В ряде случаев наблюдается неверно развитый стереотип цвета, например, малиновый относят к красному, а также частичное незнание оттенков цвета. 2 ребенка обнаружили низкий уровень. Эти дети допускали много ошибок как при различении, так и при назывании дополнительных цветов и оттенков.

После проведения дифференцированного анализа умения различать и называть основные, дополнительные цвета и оттенки, мы пришли к выводу, что недостаточные знания в области цветовых оттенков потребовали разработки формирующего этапа.

Для этого была разработана система мероприятий, включающая различные виды познавательной и художественной деятельности. Это занятия, упражнения, самостоятельная художественная деятельность, дидактические игры, слушание произведений А. Вивальди, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского и других композиторов, рассматривание репродукций картин художников – пейзажистов А.М. Васнецова, И.Э.Грабаря, И.И.Левитана и других, индивидуальная работа, чтение художественных произведений, цикл наблюдений во время прогулок. С конспектами занятий и продуктами детской деятельности вы можете ознакомиться, просмотрев приложения.

Формирующий этап проводился в течение 3-х месяцев с 5-го сентября по 30-ое ноября. Для выявления изменений в сформированности знаний цвета как сенсорного эталона у детей подготовительной к школе группы с 3-его по 10-ое декабря 2007 года был проведен контрольный этап диагностического исследования с использованием ранее заявленной методики, с той же группой детей, в аналогичных условиях, что и на констатирующем этапе.

При выполнении первой серии заданий высокий уровень повысился на 60% и составил 90%. Показатели среднего уровня уменьшились на 40% и находятся на уровне 10%. Низкий уровень составляет 0%, так как эти дети поднялись на средний уровень.

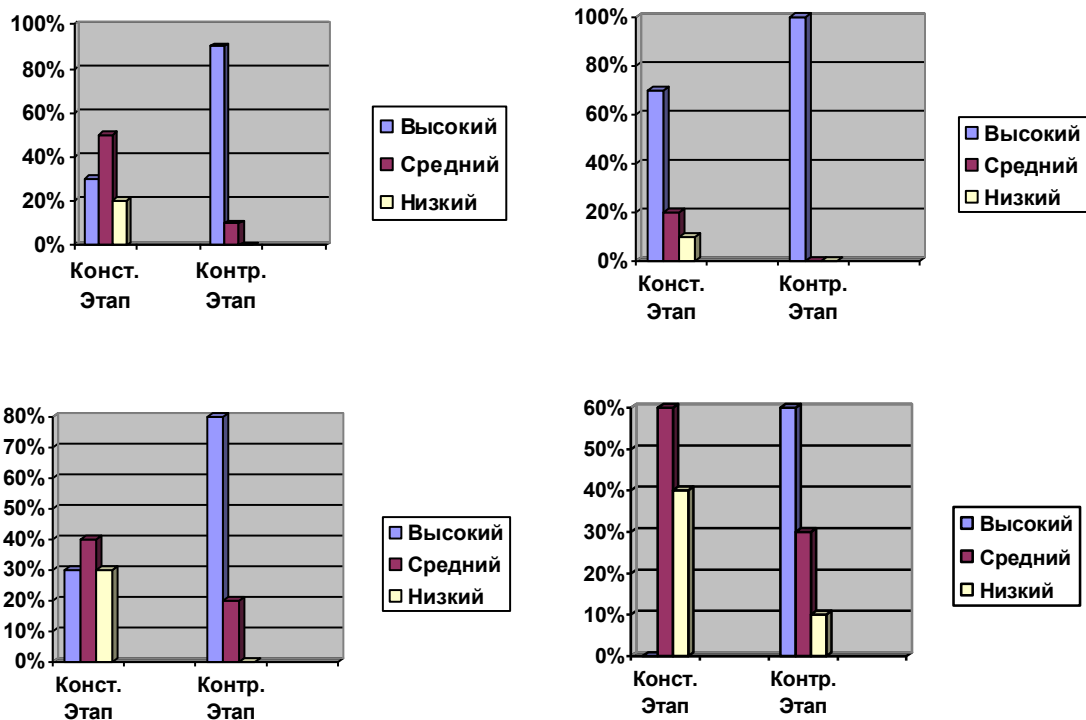
Вторая серия заданий показала 100% высокий результат выполнения за счет повышения среднего и низкого уровней.

Третья серия обнаружила следующие результаты: количество детей высокого уровня возросло на 50% и составило 80%. Средний уровень уменьшился на 20% так как дети повысили свой уровень и составляет 20%. Низкого уровня не осталось.

Четвертая серия определила высокий уровень у 60% детей. Средний уровень снизился на 30% и составляет 30%. Низкий уровень так же снизился на 30% и составляет 10%.

Результаты детей после проведения констатирующего и контрольного этапов исследования представлены в сводной диаграмме 1.

Диаграмма 1
(1-4 серии)



Наблюдается значительный рост среднего уровня особенностей восприятия цвета каждым ребенком. 8 детей отнесены к высокому уровню; 1 ребенок показал средний уровень; 1 ребенок остался на низком уровне. Полученные данные, отражающие положительную динамику, подтверждают ранее выдвинутую гипотезу.

Развитие креативности у детей младшего школьного возраста

Актуальность темы исследования обусловлена современным общественным развитием, стремлением психолого-педагогической науки преодолеть негативные последствия как социального, так и образовательного экспериментирования. Интенсивное развитие общества требует от человека наличия культурного потенциала, творческих идей, проявления индивидуальности, аккумулирующей в себе лучшие качества личности, базирующихся на культурных народных традициях. Духовная культура личности, которая всегда являлась показателем уровня человеческих отношений, нравственно-эстетической и гражданской позиции, понимается как интегрированное свойство человека и проявляется в потребности жить, творчески созидая в соответствии с идеалами истины, добра и красоты. На это направлены усилия приоритетного национального проекта «Образование», активная реализация которого началась в 2005 году. Весьма актуальным в современных условиях становится исследование процессов обучения и воспитания личности на основе интегрированной художественной деятельности, которая является основой целостного восприятия мира и способствует культурному, эстетическому и эмоциональному развитию.

Креативность – это всегда воплощение индивидуальности и самореализации личности, возможность выразить свое неповторимое отношение к миру. Некоторые взрослые полагают, что каждый ребенок рождается с творческими способностями. Нужно лишь не мешать ему, и тогда они рано или поздно проявятся. Нужно отметить, что далеко не всегда дети самостоятельно могут открыть дорогу к созиданию, и таланты, порой действительно заложенные природой, так и не раскрываются.

Таким образом, проблема развития креативности детей младшего школьного возраста занимает большое место в современной психологии и является актуальной.

Цель: исследование специфики креативности детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: креативность детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: процесс развития креативности младшего школьника.

В основу исследования положена следующая **гипотеза:** развитие креативности младших школьников будет эффективно в том случае, если:

- определены условия успешности развития креативности детей младшего школьного возраста;

- на основе критериев выделены уровни развития креативности;
- составлена программа, ориентированная на развитие креативности младших школьников.

Задачи исследования:

1. Исследовать специфику развития креативности.
2. Определить основные психологические особенности детей младшего школьного возраста.
3. Подобрать методы диагностики креативности младших школьников.
4. Проанализировать полученные данные исследования.
5. Составить программу развития креативности младших школьников.
6. Определить эффективность форм и методов развития креативности младших школьников на основе анализа данных экспериментального исследования.

Методологической основой исследования являются:

- культурно-историческая концепция развития личности (Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, В.И.Вернадский, Г.Д. Гачев, Л.Н. Гумилев, Д.С. Лихачев, Н.К. Рерих, Н.И. Розанов, В.И. Смирнов; П.А. Флоренский; Н.Н. Моисеев);
- психолого-педагогические взгляды о ведущей роли воспитания и идеи целостного подхода к обучению и развитию детей в условиях интегрированной художественной деятельности по методологии нового типа (Л.Г. Арчажникова, А.Я. Данилюк, Б.М. Кедров, Т.С. Комарова, В.С. Кузин; В.П. Кузьмин, Г.В.Лабунская, Л.А. Рапацкая, Л.Г. Савенкова, Н.М. Сокольникова, Ю.Н. Усов, Г.М. Цыпин, Б.П. Юсов);
- отечественная система развивающего обучения, в основе которой лежит теория учебной деятельности, позволяющей рассматривать учебную и художественную деятельность как единое целое (А.Ю. Гончарук, В.В. Давыдов, Д.С. Лихачев, В.А. Сухомлинский, Г.М. Цыпин, Л.В. Школяр, Д.Б. Эльконин);
- комплексные и интегративные психологические исследования сенсорных и перцептивных процессов сознания (Б.Г. Ананьев, Р. Арнхейм, В.П. Зинченко, А.И. Савенков, А. Валлон, К. Юнг, С. Грофф);
- положения о развитии эмоций, восприятия, воображения, образного мышления ребенка (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, Е.И. Игнатъев, Т.С. Комарова, Б.М. Теплов, Б.Ф. Ломов, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина, П.М. Якобсон);
- теоретические подходы к раскрытию индивидуальных возможностей детей (Е.А. Бодина, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Е.М. Торшилова, К.В. Кулаев, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманский и др.).

Исследование длилось около 6 месяцев и проводилось в 3 этапа.

1. Поисково-теоретический: анализ философской, психолого-педагогической литературы; изучение состояния проблемы в теории и практике начальной школы; освещение основных методов и способов развития творческих способностей; формулирование рабочего варианта гипотезы.
2. Экспериментально-диагностический: разработка программы эмпирического исследования в соответствии с гипотезой, целью и задачами.
3. Обобщающий: проверка и обработка результатов исследования, обобщение, систематизация, описание полученных результатов, отработка окончательных выводов; разработка психолого-педагогической системы занятий по развитию креативности у детей младшего школьного возраста.

Теоретическая значимость исследования состоит в составлении программы развития креативности, используя программу Б.П. Юсова «Живой мир искусства». Рассматриваемые в ходе исследований проблемы и полученные научные результаты вносят существенный вклад в теорию, методологию и практику художественно-творческого развития личности и могут быть основой для программ общего творческого развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в ходе его проведения результаты обеспечивают эффективность развития креативности детей младшего школьного возраста. Данные этой работы могут быть использованы при разработке и проведении семинаров, спецкурсов, круглых столов, а также при подготовке учебных пособий и методических разработок. Выводы и обобщения, содержащиеся в работе, имеют прикладное значение.

Все типы человеческого поведения в равной степени являются специализированными и опосредованными либо внешними, либо внутренними средствами. Деятельность осуществляется сознательно (осознаются мотивы, средства и цели), результат ее - продукт деятельности. Способности - это свойство психической функциональной системы обеспечивать достижение некоторой цели деятельности.

На принципиальное отличие креативной и предметной деятельности обращали внимание многие философы и психологи. В частности, Я.А. Пономарев считает основным признаком деятельности как формы активности - потенциальное соответствие цели деятельности ее результату. Тогда как для креативности характерно противоположное: рассогласование цели (замысла, программы и т.д.) и результата. Креативность возникает в процессе деятельности и связана с порождением «побочного продукта», который является творческим результатом. Суть креативности, как психологического свойства, сводится, по Я.А. Пономареву, к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности) к

побочным продуктам своей деятельности. Творческий человек видит побочные результаты, которые являются творением нового, а нетворческий видит только результаты по достижению цели (целесообразные результаты), проходя мимо новизны.

Главное в креативности - не внешняя активность, а внутренняя - акт создания «идеала», а внешняя активность есть лишь экспликация продуктов внутреннего акта. Выделяя признаки творческого акта, практически все исследователи подчеркивали его бессознательность, спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, а также измененность состояния сознания. В момент творчества, непроизвольной активности психики человек не способен управлять потоком образов, произвольно воспроизводить образы и переживания. Так при осуществлении рационально и сознательно управляемой деятельности, которая всегда целесообразна, имеется другое отношение: активность сознания и рецептивная роль бессознательного, которое «обслуживает» сознание, предоставляя ему информацию, операции и пр. Подобная трактовка впервые была предложена выдающимся психологом В.Н. Пушкиным. Таким образом, критерий творчества должен быть процессуальным и связан с особенностями протекания процесса в целостной психике как системе, порождающей активность индивида.

Существует, как минимум, три основных подхода к проблеме творческих способностей:

1. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (А.Дж.Танненбаум, Д.Б.Богоявленская, А.Маслоу и другие). К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях. Особняком стоит концепция Д.Б.Богоявленской, которая вводит понятие креативной активности личности, полагая, что она обусловлена определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Творчество, с точки зрения Д.Б.Богоявленской, является ситуативно-нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, рабочим-изобретателям.
2. Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж.Гилфорд, К.Тейлор, Г.Грубер, Я.А.Пономарев). Эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является «теория интеллектуального

порога» П.Торранса: если IQ ниже 115-120 интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, т.е. нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью. Предположение П.Торранса на удивление хорошо совпадает с данными Д.Н. Перкинса: для каждой профессии существует нижний допустимый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не могут овладеть данной профессией, но если IQ выше этого уровня, то прямой связи между интеллектом и уровнем достижений нет. Главную роль в определении успешности работы играют личностные ценности и черты характера.

3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Эту точку зрения разделяли и разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, А. Термен, Р. Стернберг и другие). Г.Ю. Айзенк, опираясь на значимые (но все же невысокие) корреляции между IQ и тестами Д. Гилфорда на дивергентное мышление высказал точку зрения, что креативность есть компонент общей умственной одаренности. Р. Уайсберг утверждает, что творческое мышление диагностируется по своему творческому продукту, а не по способу его получения. Всякий познавательный процесс, с его точки зрения, опирается на прошлые знания, и влечет их преобразования в соответствии с требованиями задачи.

В последнее время распространение получила концепция Р.Стернберга. Он рассматривает интеллектуальную деятельность в трех аспектах. Первый из них - механизмы функционирования интеллекта (отражение решения, когнитивные стили, знания). Второй аспект - связи интеллекта с типами задач. Третий аспект - отношение интеллекта к внешним миром. Итак, способности не могут быть одинаковы у людей, они неповторимы, своеобразны, являясь индивидуально-психологическим свойством человека, неразрывно связаны, с другими свойствами и качествами личности – направленностью, характером, темпераментом, чувствами, волей, мастерством и др. Решающее влияние на развитие способностей оказывают направленность личности и характера, выражающие общее отношение человека к жизни и труду. Положительное влияние на развитие способностей оказывают склонность человека, т.е. постоянное стремление заниматься определенной деятельностью.

Способности обнаруживаются не в знаниях, навыках и умениях, как таковых, а в том, насколько быстро, глубоко, легко и прочно осуществляется процесс овладения ими. Исследования показывают, что высокий (и даже сверхвысокий) уровень интеллекта не гарантирует

творческих достижений. Отсутствие однозначной связи между интеллектом и креативностью явилось аргументом для сторонников двух других подходов, альтернативных редуccionистскому.

Развитие креативности осуществляется следующим образом:

- на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации),
- общая одаренность преобразуется в актуальную креативность - синтез одаренности и определенной структуры личности.

Развитие креативности возможно при соблюдении следующих условий:

- отсутствие регламентации предметной активности, точнее - отсутствие образца регламентированного поведения;
- наличие позитивного образца творческого поведения;
- создание условий для подражания творческому поведению и блокированию проявлений агрессивного и деструктивного поведения;
- социальное подкрепление творческого поведения.

Перечислим конкретные полихудожественные методы развития креативности у детей младшего школьного возраста:

- взаимодействие искусств - метод использования различных искусств для иллюстрации, углубления знаний и представлений в обучении и освоении учебного материала;
- интеграция искусств - метод развития целостного художественного сознания, заключающийся в применении комплекса искусств в виде синтеза взаимосвязанных и взаимопроникающих видов художественной деятельности;
- интеграция художественной деятельности - форма организации занятий учащихся на основе взаимодействия искусств;
- интегрированный урок - занятие, организованное на основе интеграции искусств и художественной деятельности учащихся;
- комплекс искусств - метод организации художественной деятельности учащихся на основе целого спектра видов искусств;
- моделирование - представление особенностей реальной или предполагаемой ситуации, процесса с помощью использования разных средств и форм их соединения и воздействия;
- метод полихудожественного развития - организация форм, содержания и проведения занятий на основе взаимодействия, интеграции искусств и художественной деятельности
- полихудожественное развитие (воспитание) - художественно-творческое развитие на основе интеграции искусств и видов художественной деятельности;

- художественно-творческое развитие - в широком смысле - это развитие творческих способностей посредством комплекса искусств. В более узком значении термина - это развитие средствами изобразительного искусства в совокупности с другими видами художественной деятельности;
- система художественно-творческого развития - система развития (ребенка, учащихся), основанная на воспитании творческой личности посредством комплекса искусств и взаимосвязанной деятельности образовательных структур, учреждений культуры и искусства.

Вышеизложенные методы применяют на всех организационных уровнях художественно-творческого развития личности младших школьников:

- школьные предметы творческого направления (урок с применением комплекса искусств или блок художественно-творческих дисциплин, объединенных общей целью и направленностью обучения);
- внеурочная творческая деятельность;
- структура внеклассной художественно-творческой деятельности (школьные студии, факультативные занятия, учебные экскурсии, клубы объединения по интересам и т.д.);
- проверка результатов художественно-творческого развития школьников (отчеты, конкурсы, общешкольные фестивали, тематические вечера и т.д.);
- углубленные занятия отдельными видами искусств во внешкольной системе дополнительного образования.

В настоящее время реализуются комплексные и парциальные программы по эстетическому воспитанию Н.Э. Басиной, Л.А. Венгера, Т.Н. Дороновой, Т.С. Комаровой, О.А. Куревиной, В.И. Логиновой, О.А. Соломенниковой и др. В программах раскрываются методы и приемы работы, способствующие творческому развитию, активизации внимания, восприятия, воображения, интереса детей. В программах отмечается, что задача педагога состоит в том, чтобы помочь детям в предметах и явлениях действительности и искусства найти живые, яркие и интересные стороны с тем, чтобы они затем могли в своих творческих работах представить ранее испытанные впечатления в различных новых сочетаниях. Значительный акцент в современных программах делается на знакомстве детей с изобразительным и музыкальным искусством, которые являются одним из важных факторов развития творческой активности детей в процессе эстетического воспитания.

Чтобы креативность сформировалась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, развитие должно

происходить под влиянием условий среды. Разнообразные методики развития креативности, предполагающие локальное воздействие: например, различные сборники нестандартных (творческих) задач, обычно стимулируют усвоение субъектом некоторой новой технологии решения. Они несут в себе несовершенство, из-за которого испытуемые привычным для них способом адаптируются к требованиям экспериментатора и демонстрируют требуемый способ действия (и тогда их поведение вновь является скорее воспроизводящим, чем творческим). В этом случае креативность является чисто ситуативной характеристикой - реакцией на внешние требования по отношению к субъекту. Такое креативное поведение имеет недостаточную мотивационную базу.

Педагогическими условиями развития творческой активности детей младшего школьного возраста являются:

- создание обстановки эмоционального благополучия; наполнение жизни детей интересным содержанием;
- творческий подход педагога к отбору содержания образования; вариативность во всем (выборе тем занятий, организации обстановки, форм, средств, методов работы с детьми, предоставляемых им материалов и т.д.);
- личностно-ориентированный подход в обучении детей; осуществление индивидуального подхода к отбору содержания изобразительной, музыкальной, игровой и другой художественной деятельности; синтез занятий по рисованию, лепке, аппликации с занятиями по ознакомлению детей с природой; использование музыкальных произведений на занятиях по изобразительной деятельности; знакомство с произведениями искусства.

Экспериментальное исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 3 пос. Мурмаши; было направлено на изучение креативности младших школьников.

В эксперименте участвовало 50 человек (23 мальчика и 27 девочек). Средний возраст испытуемых 7,5 лет.

Целью данного опытно-экспериментального исследования являлось изучение специфики креативности детей младшего школьного возраста, знание которой необходимо для эффективной практической деятельности в этом направлении педагогов образования.

I стадия - констатирующий эксперимент. Была проведена диагностика, с целью определения уровня развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста (с 1 по 10 октября 2006 года). Для исследования были использованы несколько методик: «Нарисуй человека», «Страна Вообразия», тест П.Торранса, матрицы Равена. Все методики позволяют фиксировать значимые проявления уровни развития творческих способностей у детей.

2 стадия - формирующий эксперимент. Этот этап включает работу по развитию воображения, речи, наглядно-образного мышления, рассчитан на подключение творческого потенциала ребенка. Программа включает в себя серию из 10 занятий, на которых дети поют, рисуют, танцуют, читают тексты. Использование развивающих занятий позволяет соблюдать и выполнять одно из важнейших условий сохранения интереса к творческой, а так же учебной деятельности - ее разнообразие. Один из самых верных и сильных путей возбуждения интереса - эмоциональное воздействие. Красота, образность, эмоциональная напряженность материала, с которым работает ребенок, влечет активное развитие креативности. Переключение младших школьников с одной деятельности на другую способствует сокращению перегрузки детей, оказывая на младших школьников значительное психотерапевтическое действие, снимая нервно-психическое напряжение. Творческая работа у детей не сопровождается чувством утомления, а доставляет радость и удовольствие, ведь эстетическая сторона предметов и выполняемой работы вызывает у школьников большой интерес.

3 стадия – контрольный эксперимент. На заключительном этапе экспериментального исследования была проведена повторная диагностика художественно-творческих способностей детей с целью определения эффективности методик, использованных на предыдущей, развивающей стадии эксперимента. Для контрольной диагностики были использованы те же методики, что и в констатирующем эксперименте. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов представлен в таблице 1 и гистограмме 1.

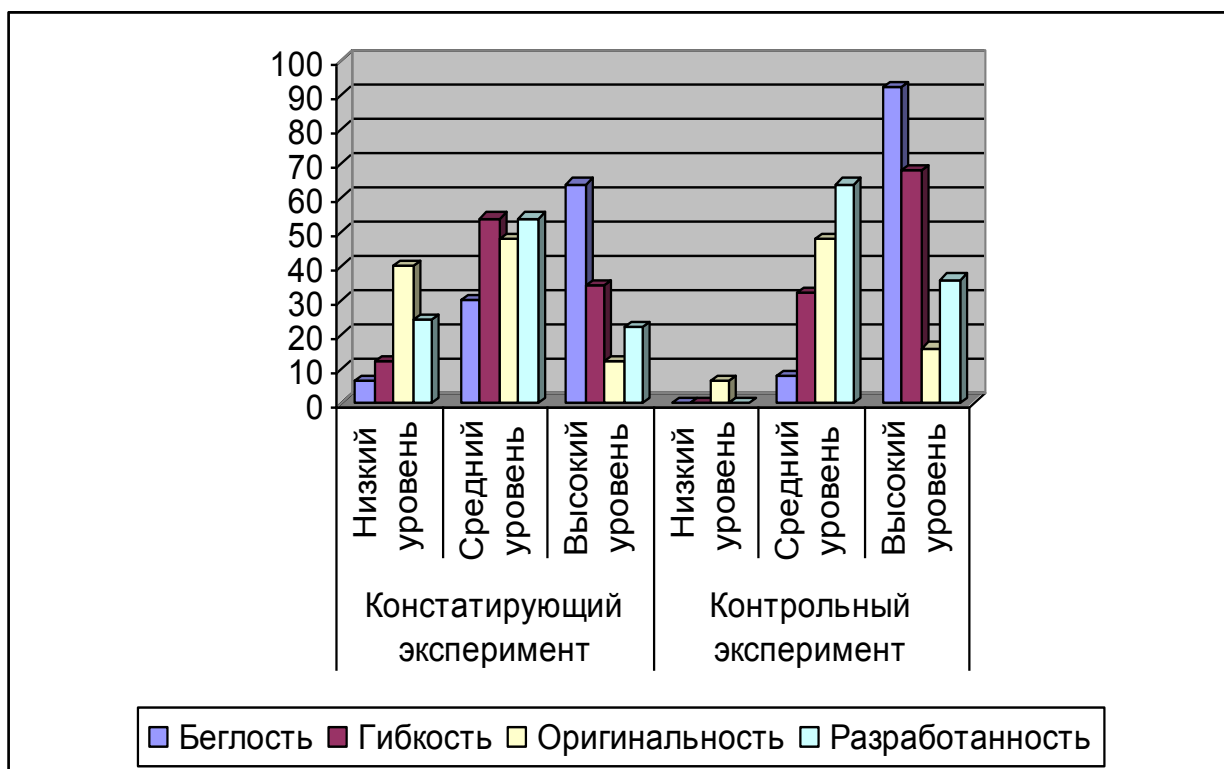
Таблица 1

Уровни креативности младших школьников (по П.Торрансу)

критерий	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Беглость	3 (6%)	15 (30%)	32 (64%)	0 (0%)	4 (8%)	46 (92%)
Гибкость	6 (12%)	27 (54%)	15 (34%)	0 (0%)	16 (32%)	34 (68%)
Оригинальность	20 (40%)	24 (48%)	6 (12%)	3 (6%)	39 (78%)	8/16%
Разработанность	12 (24%)	27 (54%)	11 (22%)	0 (0%)	32 (64%)	18 (36%)

Гистограмма 1

Уровни креативности младших школьников (по П.Торрансу)



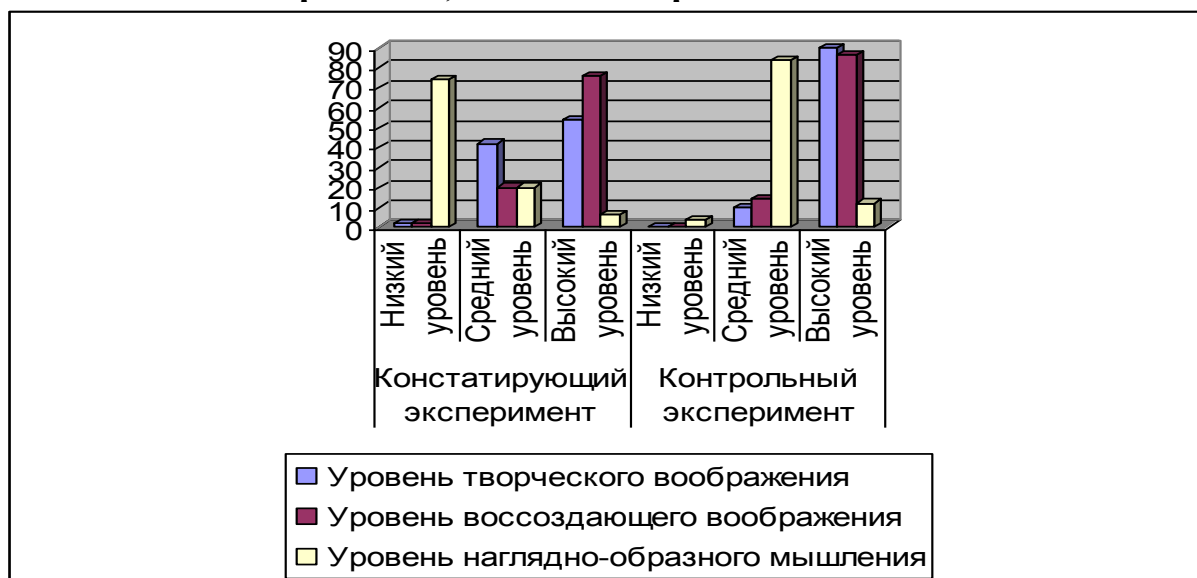
Общие результаты диагностики по методикам «Страна Вообразия», Рисунок человека, матрицы Равена представлены в таблице 2 и гистограмме 2.

Таблица 2

Результаты исследования уровня развития творческого, воссоздающего воображения, наглядно-образного мышления

Критерии	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Уровень творческого воображения	1 (2%)	21 (42%)	27 (54%)	0 (0%)	5 (10%)	45 (90%)
Уровень воссоздающего воображения	1 (2%)	10 (20%)	38 (76%)	0 (0%)	7 (14%)	43 (86%)
Уровень наглядно-образного мышления	37 (74%)	10 (20%)	3 (6%)	2 (4%)	42 (84%)	6 (12%)

Результаты исследования уровня развития творческого, воссоздающего воображения, наглядно-образного мышления



Анализ полученных результатов опытно-экспериментального исследования выявил значительное улучшение показателей по выбранным нами критериям, на основании чего можно сделать следующие выводы.

Методики, которые использовались на стадии формирующего эксперимента, продемонстрировали высокую эффективность в развитии креативности младших школьников и могут быть рекомендованы для реализации в учебных заведениях. Следует отметить, что эффективное развитие творческих способностей детей возможно лишь при совместных усилиях со стороны учителей и родителей. Ставить перед детьми проблемные ситуации и задачи, взрослые должны тщательно поощрять творческий подход детей к решению проблем. Развитие креативности должно осуществляться не только в школе, но и дома.

Переключение младших школьников с одной деятельности на другую способствует сокращению перегрузки детей, оказывая на младших школьников значительное психотерапевтическое действие, снимая нервно-психическое напряжение. Творческая работа у детей не сопровождается чувством утомления, а доставляет радость и удовольствие, ведь эстетическая сторона предметов и выполняемой работы вызывает у школьников большой интерес.

В заключении отметим, что мы изучили концептуальные основы и описали основные способы и приемы развития креативности младших школьников. Таким образом, поставленные задачи были реализованы, цель достигнута, а выдвинутая гипотеза получила подтверждение в результатах опытно-экспериментального исследования.

Развитие креативности младших школьников в условиях игровой деятельности

Актуальность исследования проблемы креативности детей младшего школьного возраста обусловлена необходимостью развития творческих качеств личности, созданием условий для формирования основных компонентов творческого мышления. Задача развития креативности - общей способности к творчеству - стоит и перед первой образовательной ступенью - начальной школой. Развитие креативности имеет свои особенности в каждом возрастном периоде, причем различные факторы, влияющие на ее динамику, в том или ином периоде, могут приобретать первостепенное значение. Проблема развития креативности отражена в исследованиях Ф. Баррона, Д.Б. Богоявленской, Дж. Гилфорда, В.Н. Дружинина, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, О.К. Тихомирова, Э.Д. Телегиной, Е. Торренса, Д. Харрингтона, Д.Б. Эльконина, В.Г. Ярошевского и других.

Несмотря на большое число исследований, направленных на изучение креативности, многообразие аспектов и подходов в определении природы креативности, в выделении условий реализации и развития креативных свойств личности значительный круг вопросов остается недостаточно разработанным. В частности, это относится к разработке проблемы развития креативности детей на разных возрастных этапах; определения механизмов проявления и формирования креативных свойств личности в разные возрастные периоды. Решение данных проблем имеет особое значение в отношении младшего школьного возраста. Это обосновано как рядом теоретических положений, раскрывающих целесообразность исследования креативности детей младшего школьного возраста (Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, О.Н. Гарнец, Ю.Э. Гильбух, В.Т. Кудрявцев, М.С. Семилеткина, Е.Л. Яковлева и др.).

Важнейшим приоритетом обновления современного образования является творческая индивидуальность учащегося, ее способность творить и создавать окружающий мир. В этой ситуации происходит переориентация всей системы обучения и воспитания «... от человека образованного к человеку творческому» [2, 8]. Творчество предполагает новое видение действительности, преодоление штампов и стереотипов, готовность к отказу от привычных схем и способов работы, стандартов поведения и мышления, способность к самоизменению. В этих условиях необычайно актуализируется построение педагогических систем, создающих необходимые предпосылки для раскрытия и развития креативности каждого школьника. На основании многочисленных исследований (М.К. Акимова, Н.А. Аминов, П.П. Блонский, Н. Гарднер, В.В. Давыдов, Е.Е. Данилова, З.И.

Калмыкова, М.Н. Шардаков, и др.) установлено, что особенно актуальным для развития креативности является младший школьный возраст.

Целью исследования является изучение процесса развития креативности младших школьников средствами игровой деятельности.

Объектом исследования является креативность детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования выступает развитие креативности детей 9 лет посредством игровой деятельности.

Гипотеза:

1. Креативность определяется следующими факторами: беглостью, гибкостью и оригинальностью.

2. Повышению уровня креативности младшего школьника будут способствовать:

- комплекс развивающих игр, который носит поэтапный характер
- игровая деятельность, которая направлена на фантазирование, конструирование, проигрывание ситуаций;
- игровые действия, направленные на развитие творческого воображения, творческого мышления, творческих способностей.

Методы исследования и обработки материала включали теоретический анализ, диагностические методы (тесты Дж. Гилфорда и Э. Торренса в модификации Е.Е. Туник), метод математической обработки данных.

База исследования:

Исследование проводилось на базе МСОШ № 17, г. Мурманска, с учащимися 4 классов в количестве 24 человек. I группа, 12 человек – контрольная; II группа, 12 человек – экспериментальная.

Практическая значимость: выявленные нами особенности развития креативности младших школьников посредством игровой деятельности позволили разработать развивающую программу, а так же рекомендации повышающие эффективность развития творческих способностей, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности педагогов и психологов образовательных учреждений.

Эмпирическое исследование креативности младших школьников включало три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Для оценки уровня креативности младших школьников были использованы тесты Дж. Гилфорда и Э. Торренса в модификации Е.Е. Туник [9, 10]. Данная батарея тестов позволяет определить уровень креативности и ее сформированности у ребенка. Показателями развития креативности выступают следующие факторы:

1) *Беглость* – (легкость, продуктивность) — этот фактор характеризует беглость творческого мышления и определяется общим числом ответов.

2) *Гибкость* – фактор характеризует гибкость творческого мышления, способность к быстрому переключению и определяется числом классов (групп) данных ответов.

3) *Оригинальность* – фактор характеризует оригинальность, своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме и определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответа. Показатель каждого субтеста отражает два или три упомянутых фактора.

Тестирование проводилось в групповой форме, после 3 урока. Для субтестов 1, 2, 3, 4, 7 детям были предложены чистые листы для записей ответов на вопросы, для выполнения субтестов 5, 6, 7 предоставлялся стимульный материал.

Используемые нами тесты проводились с детьми в виде веселых занятий. На них царил непринужденная атмосфера. Дети предупреждались заранее, что все их ответы будут правильными, чем больше они придумают ответов, тем лучше, даже если это необычные ответы. Участникам предлагалось пофантазировать, все ответы поощрялись. Большинство детей отвечали с большой охотой и с желанием продолжать занятия дальше.

В предварительной инструкции, которая дается в свободной форме, мы просим испытуемых предложить как можно больше разнообразных ответов на наши вопросы, проявить свой юмор и воображение, постараться придумать такие ответы, которые не сможет придумать никто другой. Время проведения процедуры – около 40 минут.

Субтест 1. Использование предметов (варианты употребления).

Задача: перечислить как можно больше необычных способов использования предмета. Инструкция для испытуемого:

Газета используется для чтения. Ты же можешь придумать другие способы ее использования. Что из нее можно сделать? Как ее можно еще использовать?

Инструкция зачитывается устно. Время выполнения субтеста - 3 мин. При индивидуальной форме проведения все ответы дословно записываются психологом. При групповой форме проведения ответы записывают сами испытуемые. Время засекается после прочтения инструкции.

Субтест 2. Последствия ситуации.

Задача: перечислить различные последствия гипотетической ситуации.

Инструкция для испытуемого:

Вообрази, что случится, если животные и птицы смогут разговаривать на человеческом языке. Время выполнения субтеста - 3 минуты.

Субтест 3. Слова.

Задача: придумать слова, которые начинаются или оканчиваются определенным слогом.

Инструкция для испытуемого:

1 часть. Придумай слова, которые начинаются на слог «по», например «полка». На ответ дается 2 минуты.

2 часть. Придумай слова, которые оканчиваются слогом «ка», например «сумка». На ответ дается 2 минуты. Время выполнения всего субтеста - 4 минуты.

Субтест 4. Словесная ассоциация.

Задача: привести как можно больше определений для общеупотребительных слов. Инструкция для испытуемого:

Найди как можно больше определений для слова «книга». Например: красивая книга. Какая еще бывает книга?

Время выполнения субтеста - 3 минуты.

Субтест 5. Составление изображений.

Задача: нарисовать заданные объекты, пользуясь определенным набором фигур. Инструкция для испытуемого:

Нарисуй определенные объекты, пользуясь следующим набором фигур: круг, прямоугольник, треугольник, полукруг. Каждую фигуру можно использовать несколько раз, менять ее размеры и положение в пространстве, но нельзя добавлять другие фигуры или линии. В первом квадрате нарисуй лицо, во втором - дом, в третьем - клоуна, а в четвертом - то, что ты хочешь. Подпиши четвертый рисунок.

Время выполнения всех рисунков - 8 минут. Длина стороны квадрата - 8 см (для тестового бланка).

Субтест 6. Эскизы.

Задача: превратить в различные изображения одинаковые фигуры (круги), приводимые в квадратах. Инструкция для испытуемого:

Добавь любые детали или линии к основному изображению так, чтобы получились различные интересные рисунки. Рисовать можно как внутри, так и снаружи круга. Подпиши название к каждому рисунку.

Время выполнения задания - 10 минут.

Тестовый бланк - это лист стандартной бумаги (формат А4), на котором изображено 20 квадратов с кругом посередине. Размеры квадрата 5 x 5 см, диаметр каждого круга - 1,5 см.

Субтест 7. Спрятанная форма.

Задача: найти различные фигуры, скрытые в сложном, малоструктурированном изображении. Инструкция для испытуемого:

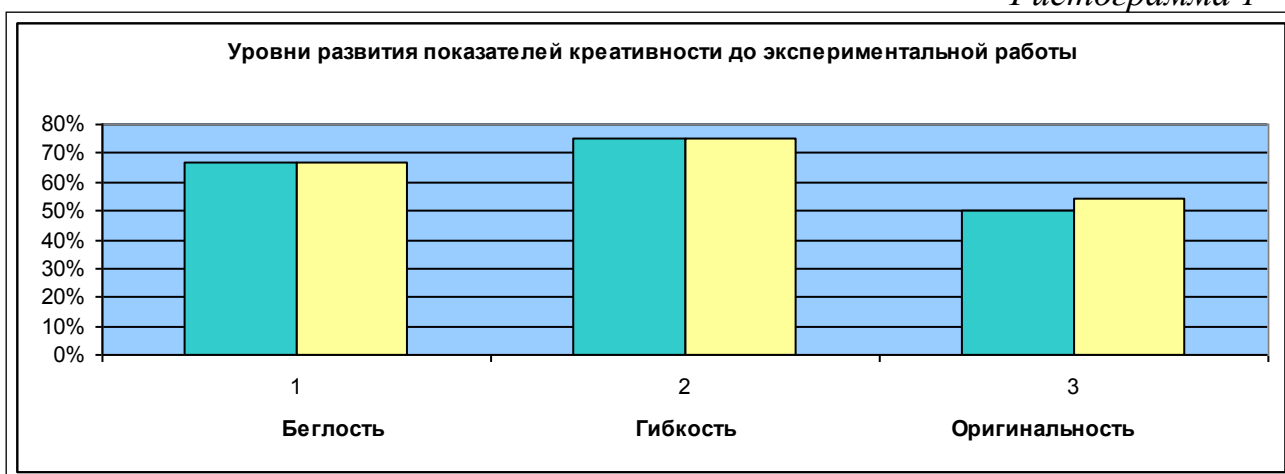
Найди как можно больше изображений на этом рисунке. Что нарисовано на этой картинке?

Время выполнения субтеста - 3 минуты. Тестовые стимульные материалы (изображения) приведены на рис. 8, всего четыре различных рисунка. Предъявлять следует только один рисунок. Остальные даны для того, чтобы можно было провести повторное тестирование в другое время.

В итоге констатирующего эксперимента по изучению показателей креативности детей 7 - 9 летнего возраста были получены следующие

результаты (гистограмма 1). На данном этапе мы решили использовать Q - критерий Розенбаума – это не параметрический критерий, наиболее часто применяется для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо свойства или признака, измеренного количественно [23]. В результате математической обработки результатов теста Дж. Гилфорда и Э. Торренса мы выявили, что показатели развития креативности: беглость, гибкость и оригинальность, в контрольной и экспериментальной группах приблизительно одинаковы, $Q_{эмп.} \geq 2$. В процентном соотношении в контрольной группе получились такие результаты: беглость 66,7%, гибкость 75%, оригинальность 50%, а в экспериментальной группе 66,6%, 75%, 58,3% соответственно (гистограмма 1). Это поможет проверить эффективность программы развития креативности на младших школьниках в экспериментальной группе.

Гистограмма 1



Качественный анализ полученных данных до развивающей работы в экспериментальной группе указывает на следующие нюансы.

Наиболее часто встречающиеся ответы: «Можно сделать из газеты самолет, шапку, корабль. Подстилать. Узнавать из нее новости. Узнавать программу телевидения». Редкие, оригинальные ответы: «Сдать в макулатуру. Узнать номер лотерейного билета. Порвать. Для обертывания» (субтест 1). Субтест 2 вызвал у некоторых детей затруднение. В среднем было дано один - два ответа (за 3 минуты). Часто повторяющиеся ответы: «Люди и звери будут разговаривать, понимать друг друга. Будут дружить». Редкий, оригинальный ответ: «Будут делать уроки, ходить в школу». Субтест 3 обладает большой различительной силой. Примеры часто приводимых слов: в первой части — «пол, пошла, поле, поезд»; во второй — «кошка, мышка, собака, резинка». Примеры оригинальных слов: в первой части — «повесть, поздравление»; во второй — «свечка, печка, точка». Часто встречающиеся ответы в субтесте 4: «интересная, красивая, большая, маленькая, хорошая». Редкие ответы: «удивительная, странная, забытая, сказочная».

Для субтеста 5 предложена достаточно сложная система подсчета баллов. При подсчете учитывается общее число изображенных элементов, число использованных категорий фигур (из четырех заданных), оригинальность рисунка и его элементов. За ошибку считалось использование других фигур и линий, кроме заданных. Предложенная система подсчета баллов субтеста 6 также довольно трудоемкая. При подсчете показателей этого субтеста учитывается общее число категорий рисунков, число изображенных предметов: например, изображения шести различных лиц относятся к одной категории, изображения нескольких разных букв также относятся к одной категории. Считается ошибкой, если испытуемый не использовал круг для построения своего рисунка, учитывается оригинальность и редкость изображения. Также учитывается оригинальность подхода, а именно: необычное выполнение рисунка, удачное использование круга, необычная композиция и т.д. Седьмой субтест любят выполнять дети. Часто встречающиеся ответы: «зонт, ведро, птица, летучая мышь». Редкие, оригинальные ответы: «солнце, лампа, лодка, облако».

На формирующем этапе была разработана и реализована программа развития креативности младших школьников средствами игры. При создании развивающей программы нами были приняты за основу работы Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкеевич-Евстигнеевой, О.И. Пеньковой, Л.И. Сазановой, К. Фопель [5, 8, 11, 12].

Занятия проводились в СОШ № 17, 2 раза в неделю, после уроков с I (экспериментальной) группой испытуемых, во II (контрольной) группе, занятия не проводились. Помещение для проведения программы было предоставлено психологом.

В нашей программе ребенку предоставляется возможность проявить свои знания и умения в разных сферах (фантазировании, запоминании, конструировании, проигрывании ситуаций и т.д.), при этом увидеть, как это делают другие, и научиться справляться с заданиями более эффективно. Большое внимание уделяется процессам общения и взаимодействия детей друг с другом, восприятию, воображению, развитию творческих способностей. Занятия предполагают комбинированные формы работы психолога с детьми, для этого используется комплекс развивающих, подвижных игр (таблица 1).

Таблица 1

Общая характеристика программы по развитию креативности

Этапы	Цели, задачи	Упражнения
I. Ориентировочный	Формирование доверительных отношений. Настрой учеников на совместную работу, снятие первоначальной настороженности, настройка на решение проблемных задач, выражение собственной оригинальности.	«Световой поток», «Ошибка ошибке — рознь», «Полет на ковре-самолете», «Сказка о целебных силах».
II. Обучающий	Способность к быстрому переключению внимания, гибкости и оригинальности творческого мышления.	Сказка о Слоне и Мухе, «Радуга эмоций», «Письменные инструкции».
III. Развивающий	Развитие воображения, восприятия, творческого мышления.	«Что было бы, если...», «Царство клякс», «Алфавит», «Вещь», «Знакомые картинки».
IV. Закрепляющий	Закрепить полученные результаты.	«Шарады», «Рифмующие слова», «Сочинялки», «Калейдоскоп», «Прогулка по лесу», «Волшебный мир».

Игры и упражнения были подобраны с учетом возрастных особенностей детей. Упражнения первого этапа были направлены на включение школьников в работу, на развитие заинтересованности к занятиям. Второй и третий этапы программы способствуют развитию креативности, таких факторов как воображение, восприятие, творческое мышление. В результате игры у детей рождается теоретическая деятельность творческого воображения, создающая проект чего-либо и реализующая этот проект путем внешних действий.

Предложим описание некоторых игр программы.

Игра « Ошибка ошибке — рознь»

Цели: Дети, стремящиеся любой ценой избежать ошибок, тем самым ограничивают свои творческие возможности. Каждый ребенок должен научиться сам определять, в каких областях ошибки будут неизбежны, а иногда даже и полезны. Не менее важно для многих детей научиться воздерживаться от определенного рода ошибок, несущих негативные последствия для них самих или для окружающих.

Визуальная игра «Полет на ковре-самолете»

Цель: актуализация внутреннего ресурса, исследование своего внутреннего мира на проективном материале, создание положительного эмоционального настроения.

Сказка о целебных силах

Цель. Создать аллегорическое изображение состояния творческого тупика и наметить начало личностного роста.

Сказка о Слоне и Мухе

Цели: познакомить детей с разными способами придумывания нового, развивать внимание, воображение и творческие способности, учить детей высказывать и доказывать свою точку зрения.

Игра «Радуга эмоций»

Цель: обучение способности к быстрому переключению внимания, гибкости и оригинальности творческого самовыражения, умению передавать состояние героев, работать индивидуально и в группе.

Игра «Что было бы, если...»

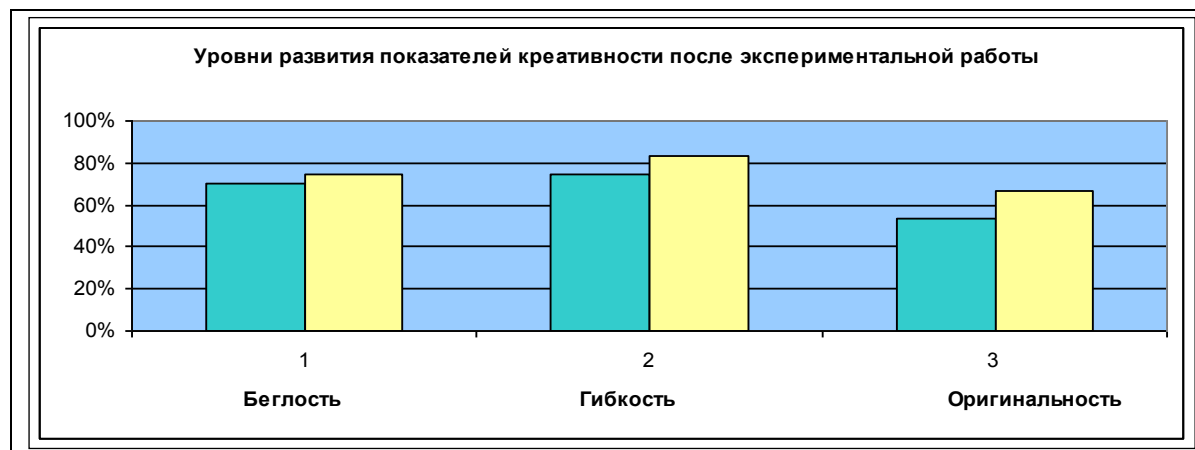
Цели: Эта игра развивает творческие способности детей. Вместе с тем, Вы сами имеете прекрасную возможность лучше узнать детей, понять их чувства, надежды и желания. Вы можете использовать эту игру по окончании какой-либо работы, в конце дня или тогда, когда у Вас есть дополнительное время для работы с группой.

Игра «Царство клякс»

Цели: развивать внимание, воображение и творческие способности, учить детей высказывать и доказывать свою точку зрения, учить передавать эмоциональные переживания в образах, сопереживать герою.

Контрольный эксперимент основывался на материалах диагностики. Общие результаты динамических изменений продемонстрированы гистограммой 2.

Гистограмма 2



После экспериментальной работы при использовании Q - критерия

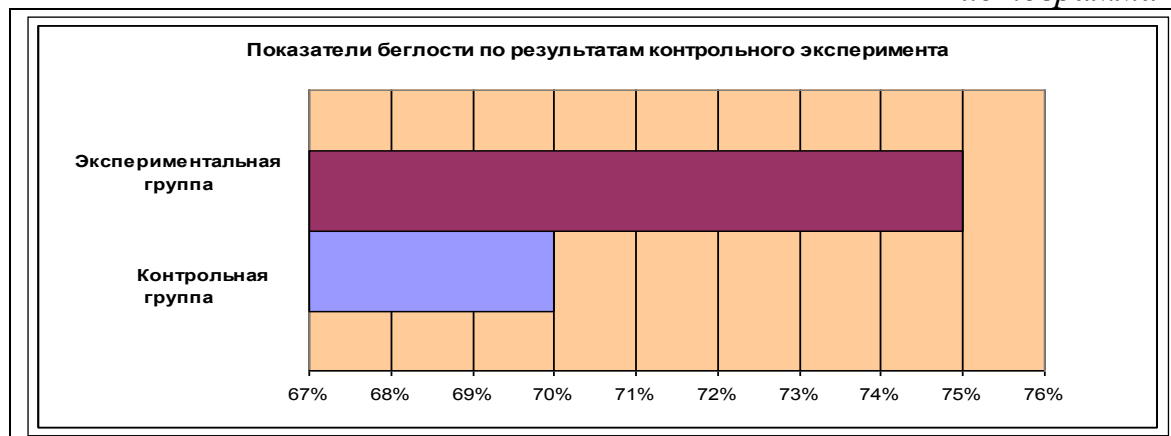
Розенбаума, нами было получено $Q_{\text{эмп.}} = 10$. В процентном соотношении в контрольной группе получились такие результаты: беглость 70%, гибкость 75%, оригинальность 53,7%, а в экспериментальной группе 75%, 83,3%, 66,6% соответственно, что подтверждает результативность развивающей программы.

Качественный анализ полученных результатов: наиболее часто встречающиеся ответы в субтесте 1: «Можно сделать из газеты самолет, шапку, корабль. Подстилать. Узнавать из нее новости. Узнавать программу телевидения. Для обертывания». Редкие, оригинальные ответы: «Сдать в макулатуру. Обмахиваться, если жарко. Узнать номер лотерейного билета. Вытереть руки. Вырезать фотографии. Порвать». По материалам субтеста 2 в среднем было дано два - три ответа (за 3 минуты). Часто повторяющиеся ответы: «Люди и звери будут разговаривать, понимать друг друга. Будут дружить. Люди и звери будут помогать друг другу. Будет весело. Будет неразбериха». Редкие, оригинальные ответы: «Звери будут учить иностранные языки. Будут учиться петь песни. Будут делать уроки, ходить в школу. Люди превратятся в зверей, а звери в людей, и будут мутанты».

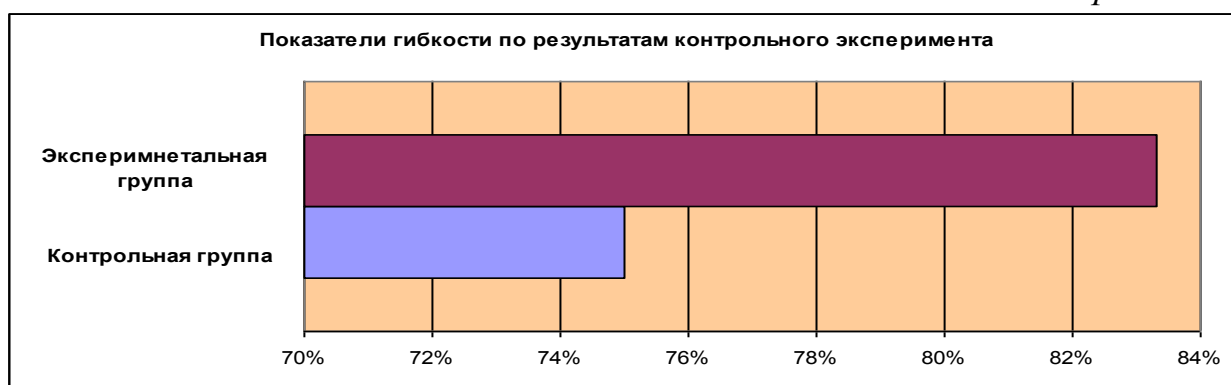
Примеры часто приводимых слов в субтесте 3: в первой части — «пол, пошла, поле, поезд»; во второй — «кошка, мышка, собака, резинка, свечка». Примеры оригинальных слов: в первой части — «повесть, поздравление, попрошайка, пореветь»; во второй — «лесенка, смс-ка, леска». Часто встречающиеся ответы в субтесте 4: «интересная, красивая, большая, маленькая, сказочная, хорошая». Редкие ответы: «удивительная, странная, забытая, напечатанная, купленная, иностранная, фантастическая». Для пятого субтеста предложена достаточно сложная система подсчета баллов. При подсчете общее число изображенных элементов, число использованных категорий фигур увеличилось (из четырех заданных выполнялись все), оригинальность рисунка и его элементов стала выше. За ошибку считалось использование других фигур и линий, кроме заданных. При подсчете показателей шестого субтеста общее число категорий рисунков, число изображенных предметов увеличилось. Испытуемые задействовали в задании большее количество кругов. Так же повысился уровень оригинальности и редкости изображения. Часто встречающиеся ответы в субтесте 7: «зонт, рыба, ведро, птица, солнце, лампа, лодка, облако, летучая мышь». Редкие, оригинальные ответы: «кактус, банан, якорь, ботинок, кувшин, фляга, шляпа, яблоко, морда, кувшин». По всем субтестам высокий показатель оригинальности наблюдается у 5-ти испытуемых. По сравнению с результатами теста до развивающей работы увеличилась оригинальность у остальных детей. Высокие показатели гибкости при выполнении 3 и 6 субтестов были выявлены у 5-ти детей. При подсчете баллов 7 субтестов показатели гибкости и беглости повысились у всех испытуемых. Следовательно, по результатам контрольного эксперимента произошли позитивные

динамические изменения по показателям беглости на 5% (гистограмма 3), гибкости на 9,5% (гистограмма 4), оригинальности на 17% (гистограмма 5).

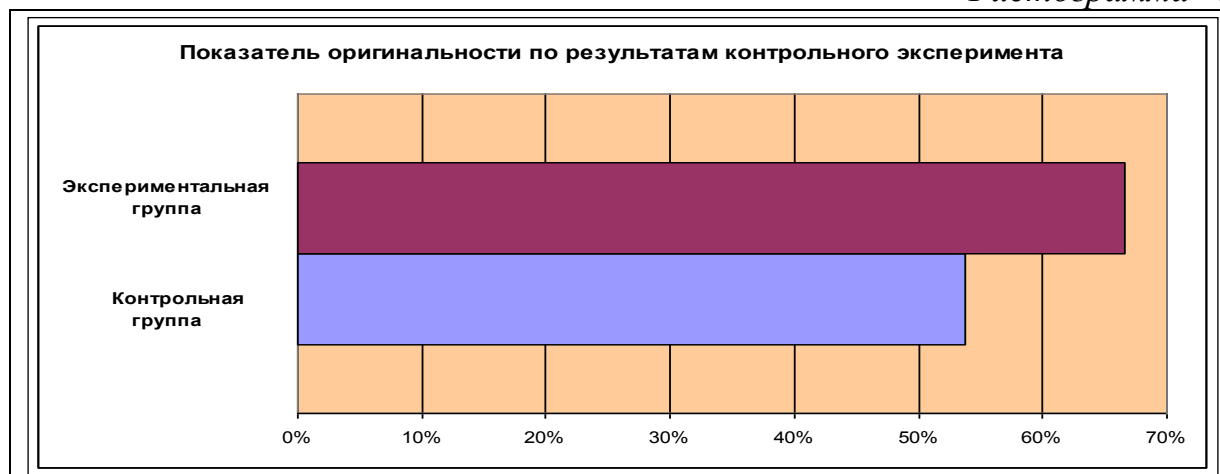
Гистограмма 3



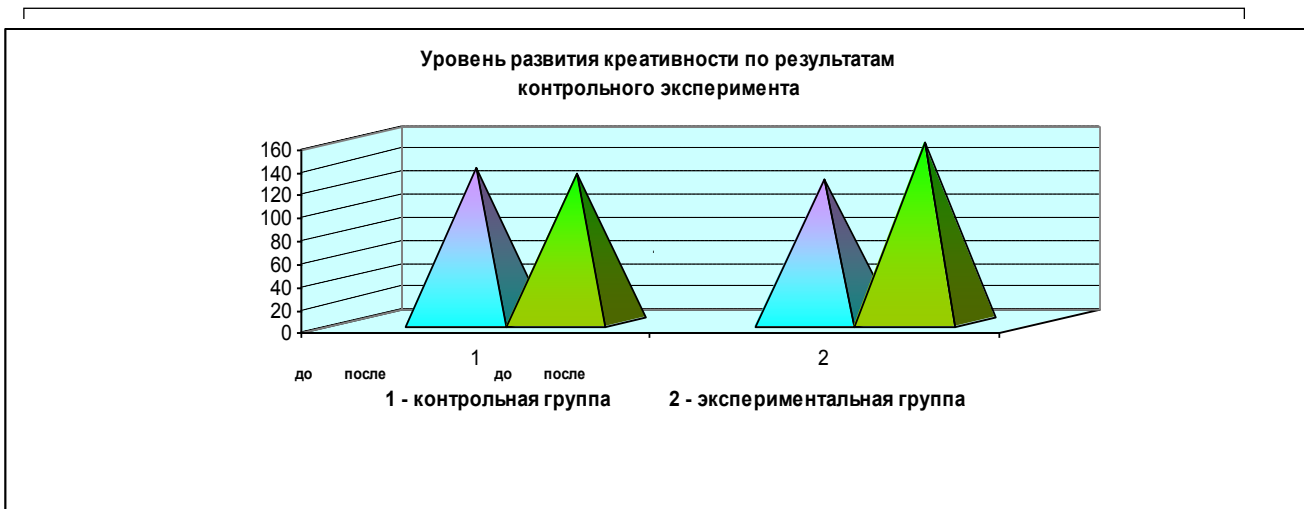
Гистограмма 4



Гистограмма 5



В целом, уровень развития креативности у испытуемых заметно повысился на 27 баллов, что составляет 17% (гистограмма 6).



Таким образом, осуществив контрольную диагностику полученных результатов, мы видим, что показатели креативности по всем критериям (беглость, гибкость, оригинальность) в экспериментальной группе стали выше. Разработанная и использованная на практике программа показала свою эффективность в развитии креативности младших школьников. Анализ полученных результатов экспериментального исследования выявил значительного улучшения показателей креативности: гибкости, беглости, оригинальности, на основании чего можно сделать следующие выводы.

Программа, которая использовалась нами на стадии формирующего эксперимента, продемонстрировала свою эффективность в плане последовательного, и систематического развития творческих способностей, может быть рекомендована педагогам и психологам для работы с младшими школьниками.

В игре интенсивно развивается психика, на пределе работают память, мышление, восприятие. В игре ребенок проявляет больше произвольности, больше запоминает, чем в ситуации простого, «учебного» задания. Важно не жалеть времени на игру с ребенком, уметь придумать сюжет, роли, подыграть ребенку, разбудить его воображение. В игре развивается и личность ребенка, растет сфера его духовных потребностей, интересов. Уникален, привлекателен для школьника и тот стиль общения, который складывается между ним и взрослым в игре. Ролевая игра вносит большой вклад в формирование у ребенка важнейшего личного качества - зачатков критичности, независимости в мышлении и поведении. Игра не только развивает психику, личность ребенка - она готовит его к труду, при одном условии: труд этот должен быть интересен ребенку, по силам ему. В период младшего школьного возраста, когда все силы, все время отдано одному – развитию познавательной активности, творческому саморазвитию, познанию, исследованию, средствами игры развивается и креативность.

Результаты диагностирования также показывают, что у многих детей надо развивать такую творческую способность как гибкость в мышлении и действии, способность высказывать оригинальные идеи и изобретать новые, богатое воображение, дивергентное мышление.

Для развития этих способностей перед детьми необходимо ставить различные проблемные ситуации, решая которые, они должны не просто выбрать оптимальную из предложенных альтернатив, а на основе преобразования исходных средств создать свою альтернативу.

Следовательно, сформированность игровой деятельности создает необходимые психологические условия и благоприятную почву для всестороннего развития младшего школьника. Всестороннее воспитание детей с учетом их возрастных особенностей требует систематизации используемых в практике игр, установление связей между разными формами игровой и учебной деятельности.

Так как целью исследования выступило изучение процесса развития креативности младших школьников посредством игровой деятельности, а гипотезой предположение о том, что креативность определяется следующими факторами: беглостью, гибкостью и оригинальностью; посредством игровой деятельности развивается воображение, восприятие, творческие способности, творческое мышление, что способствует развитию креативности младших школьников; считаем, что поставленная нами цель была достигнута, а выдвинутая гипотеза получила подтверждение в результатах экспериментального исследования. Это позволяет сделать вывод о том, что креативность можно развивать посредством игровой деятельности.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
2. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности. - М., 1991.
3. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии. – Воронеж, 1998.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 2000.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. - СПб., 2001.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии. - СПб., 2006.
7. Локоть Н.В. Математическая обработка результатов экспериментальных исследований. - Мурманск, 1999.
8. Перькова О.И., Сазанова Л.И. Интеллектуальный тренинг. – СПб., 2002.
9. Туник Е.Е. Тест Торренса. Диагностика креативности. - СПб., 1998.
10. Туник Е.Е. Креативные тесты. - СПб., 2002.
11. Фопель К. Чтобы дети были счастливы.- М., 2005.
12. Фопель К. Энергия паузы. – М., 2005.

Арт-техники в практике индивидуальной работы психолога с подростками

В подростковом возрасте продолжается дальнейшее развитие познавательных процессов и формирование личности, подросток все более входит в общую жизнь общества и по разным причинам могут возникать затруднения в коммуникативной деятельности, вербализации чувств и мыслей. К. Юнг утверждал, что изобразительная деятельность является внутренней потребностью, своего рода инстинктом и рассматривал символический язык изобразительного искусства как наиболее адекватный, более точный и емкий, чем слова. Л.С. Выготский отмечал, что рисование - является своеобразной «графической речью». Анализируя рисунки подростков, многие исследователи обращают внимание на то, что они являются своего рода рассказом об окружающей действительности. В данной работе арт-техника изобразительного творчества использовалась как средство психологической диагностики и психокоррекции в процессе индивидуальной работы с подростками.

Объект исследования: арт-техника как средство психологической коррекции.

Предмет исследования: процесс использования арт-техники в практике индивидуальной работы психолога с подростками.

Цель исследования: выявление специфики и особенностей использования арт-техник в практике индивидуальной работы с подростками.

Гипотеза: арт-техники в работе с подростками позволяют развить творческие способности, способствуют самовыражению, самоисцелению, создают возможности реализации уникальности, Я-идентичности подростка в процессе изобразительной деятельности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность взаимосвязи искусства и психологии в процессе терапевтического воздействия на клиента.
2. Выявить различные компоненты использования арт-техник в процессе психологической коррекции, для раскрытия творческого потенциала личности подростка.
3. Определить психологические возможности творческого самовыражения в процессе психологической коррекции с использованием арт-техник.
4. Выявить причины трудностей в процессе психологической коррекции.
5. Разработать методы использования арт-техник в работе с подростками.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы **методы исследования:**

1. Теоретический (анализ, синтез и обобщение информации по теме исследования).
2. Эмпирические: а) психологическая коррекция с использованием арт-техник; б) анализ и регистрация работы с целью выявления динамики происходящих событий, положительных тенденций и недостатков в работе; в) оценка психологического состояния детей и динамика происходящих в них изменений.
3. Статистический (математико-статистическая обработка данных и сравнительным анализом полученных результатов).

Теоретическую и методологическую основу исследования составили фундаментальные труды отечественных психологов (А.И. Копытин, В.Н. Дружинин, Л.Д. Лебедева) и зарубежных психологов (З. Фрейд, К.Г. Юнг, К. Роджерс, Э. Эриксон, Ф. Перлз, Р. Гудман).

Программа исследования осуществлялась в три этапа:

- Поисково-теоретический: проведено изучение состояния проблемы в психологической теории и в реальном опыте психологов; определены исходные позиции исследования: цель, задачи, методы; сформировался рабочий вариант гипотезы.
- Опытно-экспериментальный, включал в себя разработку методики эксперимента и ее проверку: уточнялась гипотеза, анализировались полученные данные исследования.
- Аналитико-обобщающий: проведение систематизации материала, обобщения и оформление результатов исследования.

Практическая значимость исследования заключается в направленности на использование арт-техники изобразительного творчества в индивидуальной работе с подростками. Подобраны методы арт-терапии, даны психологические рекомендации. Теоретические положения могут быть использованы в практической социально-психологической работе.

Достоверность и обоснованность полученных данных обеспечены методологическим подходом, применением комплекса взаимозависимых методов, адекватностью цели и задач, логике исследования, использованием современных достижений социально-психологической науки.

Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности. По мнению Л.Д. Лебедевой [4], арт-терапия в образовании - это системная инновация, которая характеризуется: комплексом теоретических и практических идей, новых технологий; многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями; относительной самостоятельностью (обособленностью) от других составляющих педагогической действительности (процессов обучения, управления и др.); способностью к интеграции, трансформации. А.И. Копытин [2] отмечает преимущества арт-

терапии над другими формами психотерапевтической работы, основанными исключительно на вербальной коммуникации:

1. Каждый человек может участвовать в арт-терапевтической работе, которая не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков; не имеет ограничений и противопоказаний в использовании.
2. Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения, что делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний, либо чрезмерно связан с речевым общением.
3. Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, своеобразным «мостом» между специалистом и клиентом, что особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении в налаживании контактов, в общении.
4. Изобразительная деятельность позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому предоставляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний.
5. Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания; имеет «инсайт-ориентированный» характер; предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека.
6. Продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для ретроспективной, динамической оценки состояния.
7. Арт-терапевтическая работа вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию.
8. Арт-терапия мобилизует творческий потенциал человека, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления; отвечает фундаментальной потребности в самоактуализации - раскрытии широкого спектра возможностей человека и утверждения им своего индивидуально-неповторимого способа «бытия-в-мире».

Современное понимание арт-терапии предполагает: использование языка изобразительной экспрессии; непосредственное участие человека в изобразительном творчестве. Таким образом, арт-терапия в образовании - это система инноваций, которая имеет свое терминологическое поле, свою модель и особенности взаимодействия, различные определения категории «арт-терапии», а также свои цели и задачи развития, воспитания, социализации. Основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания клиента через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира.

А.И. Копытин [2] предлагает различные варианты использования метода арт-терапии : использование уже существующих произведений искусства через их анализ и интерпретацию клиентами; побуждение клиентов к самостоятельному творчеству; использование имеющегося произведения искусства и самостоятельное творчество клиентов; творчество самого психолога, направленное на установление взаимодействия с клиентом. И подросток, и взрослый в арт-терапевтическом процессе приобретает ценный опыт позитивных изменений; постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост. Это потенциальный путь к самоопределению, самореализации, самоактуализации личности.

По мнению Л.Д. Лебедевой [4] «арт-терапия» - это: динамическая система взаимодействия между участником, продуктом его изобразительной творческой деятельности и арт-терапевтом в «фасилитирующем» арт-терапевтическом пространстве; терапевтическая процедура на основе изобразительного творчества; здравоохранительная инновационная технология. Вместе с тем технология арт-терапии отличается творческой вариативностью, ведь символический язык рисунка точнее, нежели слова, передает содержание внутреннего мира личности, естественен и привлекателен, понятен в любом возрасте людям разных культур. Использование учителем терапевтического рисования во внеклассной работе позволяет расширить диапазон гуманистически ориентированных способов достижения педагогических целей.

Модель арт-терапевтического взаимодействия можно представить следующим образом: изобразительная продукция; изобразительные средства; эстетический опыт; самопознание; самопринятие; личностный рост.

М.В. Осипова [5] выделяет следующие цели арт-терапии:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам.
2. Облегчить процесс лечения, так как неосознаваемые внутренние конфликты и переживания бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции.
3. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений.
4. Проработать мысли и чувства, которые клиент привык подавлять.
5. Наладить отношения между психологом и клиентом.
6. Развить чувство внутреннего контроля.
7. Сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах.
8. Развить художественные способности и повысить самооценку.

А.И. Копытин [3] определяет две формы арт-терапии: пассивная и активная. При *пассивной* форме клиент «потребляет» художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения. При *активной* форме арт-

терапии клиент сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры и т.д. Занятия по арт-терапии могут быть структурированными и неструктурированными, групповыми и индивидуальными. При *структурированных* занятиях тема жестко задается и материал предлагается психологом. Как правило, по окончании занятий обсуждаются тема, манера исполнения и т.д. При *неструктурированных* занятиях клиенты самостоятельно выбирают тему для освещения, материал, инструменты.

А.И. Копытин [2] отмечает, что применение арт-терапевтических методов незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности. В случае трудностей общения у подростков арт-терапия позволяет объединить клиентов в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктом. Создание продукта в процессе арт-терапии обусловлено целой системой побуждений, центральными из которых являются: стремление субъекта выразить свои чувства, переживания во внешней действенной форме; потребность понять и разобраться в том, что происходит в себе; потребность вступить в коммуникацию с другими людьми, используя продукты своей деятельности; стремление к исследованию окружающего мира через символизацию его в особой форме, конструирование мира в виде рисунков, сказок, историй.

По мнению Л.Д. Лебедевой [4], психологу необходимо реализовать: эмпатическое принятие подростка; создание психологической атмосферы и психологической безопасности; эмоциональную поддержку подростка; постановку креативной задачи и обеспечение ее принятия ребенком; тематическое структурирование задачи; помощь в поиске формы выражения темы; отражение и вербализация чувств и переживаний подростка, актуализируемых в процессе рисования.

А.А. Осипова [5] утверждает, что функции психолога могут быть реализованы в *директивной* и *не директивной* форме. *Директивная* форма предполагает прямую постановку задачи перед подростком в виде темы рисования; руководство поиском лучшей формы выражения темы и интерпретации значения детского рисунка. При *не директивной* форме подростку предоставляется свобода, как в выборе темы, так и в выборе экспрессивной формы. В то же время психолог оказывает ребенку эмоциональную поддержку, а в случае необходимости - техническую помощь в придании максимальной выразительности продуктов изодетельности подростка. Д. Дилео выделяет 5 типов заданий, используемых в рисуночной практике [1]:

- предметно-тематические - рисование на заданную тему, где предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и окружающими людьми;

- образно-символические - изображение ребенком абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как добро, зло, счастье; изображение эмоциональных состояний и чувств: радость, гнев, удивление и т.д.;
- упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции - задания направлены на структурирование неоформленного множества стимульных раздражителей;
- игры и упражнения с изобразительным материалом - предполагает экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелом и т.д. с целью изучения их физических свойств и экспрессивных возможностей;
- задания на совместную деятельность – могут включать все указанные выше задания.

А.А. Осипова [5] определяет четыре типа изображений, значимых для рисуночной терапии: каракули - бесформенные, хаотические линии, примитивные, незавершенные формы; схемы и полу-схемы, представляющие собой конвенциональные стереотипные изображения; пиктограммы - схемы, обогащенные выражением индивидуальности ребенка, его позицией по отношению к миру; художественные образы, обладающие эстетической ценностью. Для правильной интерпретации значения рисунков детей необходимо учитывать следующие условия: уровень развития изобразительной деятельности подростка; особенности самого процесса рисования; динамику изменения рисунков на одну и ту же тему либо рисунков близкого содержания на протяжении одного коррекционного занятия или в ходе коррекционного процесса. В рисунке подростка могут преобладать различные типы изображения, отражающие не только возрастную динамику изобразительной деятельности, но и индивидуальные особенности личностного переживания ребенком своих отношений с миром на момент создания рисунка. Имеет значение также анализ активности ребенка и способов использования художественных материалов. При организации занятий необходимо иметь в виду, что каждый изобразительный материал задает определенный диапазон возможных способов действия с ним, стимулирует детей к различным видам деятельности. Подбирая изобразительные материалы к каждому занятию, можно в какой-то мере управлять активностью подростков. Процесс создания любого творческого продукта базируется на таких психологических функциях, как: активное восприятие, продуктивное воображение, фантазия и символизация. По мнению А.А. Осиповой, применение арт-терапевтических методов в коррекционной работе:

1. Обеспечивает эффективное эмоциональное реагирование, придает ему социально приемлемые формы.

2. Облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных клиентов; способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит.
3. Создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции.
4. Оказывает дополнительное влияние на осознание клиентом своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.
5. Существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного клиентом.

Об эффективности арт-терапии можно судить на основании положительных отзывов клиентов, активизации участия в занятиях, усиления интереса к результатам собственного творчества, увеличения времени самостоятельных занятий. Таким образом, подростковый период благоприятен для использования арт-терапевтических техник. Арт-терапия использует «язык» визуальной и пластической экспрессии, что делает ее незаменимым инструментом для исследования и гармонизации тех сторон внутреннего мира подростка, для выражения которых слова не всегда пригодны.

Экспериментальное исследование проводилось в г. Кола, Мурманской области на базе школы № 1. В эксперименте участвовало 12 подростков в возрасте от 12 до 13 лет (6 класс). Из них 4 мальчика и 8 девочек, что составляет соответственно 33% и 67%. Работа с подростками проводилась в течение трех месяцев. Углубленная работа была проведена с четырьмя подростками. Сессий (занятий) было от 8-ми до 9-ти с каждым из четырех индивидуально. С другими детьми занятия прошли 5-7 раз.

Для выявления динамики происходящих событий на сессии и анализа работы с подростками велись протоколы сессий, где фиксировались высказывания клиента до, после и в процессе работы, физическое и психологическое состояние, а также рекомендации и выводы психолога. С некоторыми детьми проводилось тестирование психологического состояния проективными рисуночными тестами. В начале работы следовало установить контакт с подростком, настроить его на работу, создать атмосферу сессии, располагающую к продуктивной работе; выяснить настроение, с которым он приступает к занятию, прояснить его запросы и пожелания; после чего предлагалось приступить к изобразительной деятельности. При проведении занятий соблюдались следующие правила: ведущие не должны использовать принуждение, команды, указания, требования; подросток имеет право работать в собственном темпе; отказаться выполнять некоторые задания, открыто вербализовать свои чувства, что-то коллективно обсудить и т.п.; запрещено сравнивать и оценивать суждения, ставить отметки, критиковать, наказывать. Таким

образом, на арт-терапевтических занятиях школьник мог оставаться самим собой, не испытывая неловкости, стыда, обиды, продвигаться в развитии сообразно своей природе. Использовалась активная форма арт-терапии, т.е. подросток сам создавал продукты творчества; комбинировались структурированные и неструктурированные занятия.

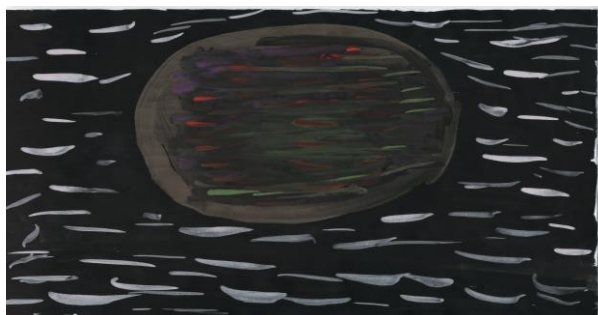
Весь процесс работы с ребенком можно условно разделить на два этапа (диагностический и коррекционный):

1. На первом этапе работы главной целью являлось проведение первого диагностического среза, для определения дальнейшей работы и адаптации подростка к новому типу деятельности. Первая часть включала группу арт-терапевтических упражнений из серии «Восприятие себя», которые позволяли отразить свой биографический опыт, отношение к самому себе и способствуют глубокой рефлексии индивидуальных потребностей и чувств («Мой самый счастливый день в жизни», «Моя любимая история», «Я дома» и т.д.).
2. Этап арт-терапевтической программы был посвящен углублению в проблемы подростка и направлен на ее разрешение, оказание поддержки в сложной ситуации и помощи в сублимировании его негативного переживания на бумагу; осуществлялся тесный контакт между подростком и ведущим, что позволяло осуществить коррекционную работу («Мой страшный сон», «То, что я не хочу, что бы со мной произошло», «День, который я не хочу вспоминать», «То, что мне не нравится в моей жизни, и как я хочу это изменить» и т.д.).

Для решения задач поставленных в исследовании необходимо представить опыт индивидуальной работы с отдельными подростками.

1. *Катя И., 6 класс (8 сессий)*. Всего в течение 3 месяцев с ней было проведено 8 сессий-занятий. На Катю поступил запрос от школьного психолога, заключавшийся в следующем: девочку недавно перевели из другого (параллельного) класса школы, и она еще не адаптировалась полностью в классе и к новому классному руководителю. Необходимо было при помощи арт-техник помочь девочке адаптироваться в новых условиях. Рисунок, который был сделан на первой встрече, называется «Мое настроение» (рисунок 1). Кате сначала было сложно включиться в работу, но когда она сосредоточилась, то быстро изобразила рисунок на предложенную тему.

Рисунок 1



Она работала старательно, и помощи ей не потребовалось в течение всего занятия, она ясно поняла, что и как надо сделать. Рисунок, полученный в результате, был очень темным и скудным по своей экспрессии и имел диагностический характер. При обсуждении Катя рассказывала: «Мне нравится черный цвет. И мое настроение выглядит именно так». Девочка признался, что сегодня ей грустно и потому она нарисовала именно такой рисунок. В процессе первого занятия Катя была немногословна и ограничивалась четкими и конкретными высказываниями. С занятия она ушла задумчивая, но с желанием встретиться вновь. Второе занятие прошло уже несколько живее. Его тема называлась «Мое имя» (рисунок 2).

Рисунок 2



Девочка по-прежнему была не слишком многословна, но ее рисунок по своей выразительности был уже немного лучше: более детальная прорисовка букв своего имени, появился чистый зеленый цвет, но вновь на черном фоне. Катя с интересом выполняла задание, движения стали менее скованными, что говорило о том, что она начинала раскрепощаться в нашей работе. Девочка изобразила свое имя, подумала немного и сказала: «Да, так выглядит мое имя. Мне очень нравится: черный цвет, зеленые буквы и белые крапинки-капельки». Далее было занятие на тему «Мой счастливый день» (рисунок 3). Катя сначала отказывалась рисовать, но потом решила взяться за работу.

Рисунок 3



На этом рисунке девочка изобразила свой отдых. Катя нарисовала красками себя, телевизор и природу, но своих товарищей стала рисовать простым карандашом. Потом добавила: «Это мои друзья и я с ними дружу». Подумав немного, она взяла кисточку и внизу под друзьями подрисовала какое-то серое ограждения: «А здесь мы гуляем. Это наше место для встреч». Хотя в рисунке и появился чистый цвет, но своих друзей Катя изобразила простым карандашом как-то сухо и неэмоционально, неярко, что показывало наличие проблемы в отношениях со сверстниками. В процессе работы Кате предлагались темы, касающиеся ее настроений, самоощущения в различных ситуациях (дома, в школе) и др. Одной из таких работ была тема «День, который не хочется

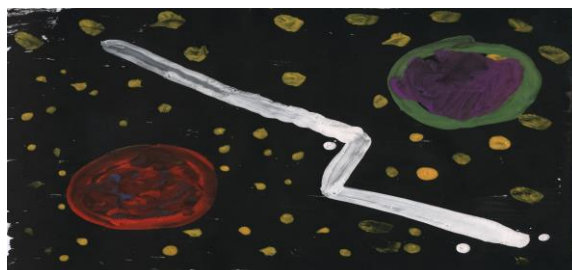
вспоминать» (рисунок 4). Здесь девочка изобразил себя отдельно от одноклассников: «В этот день мама перевела меня в другой класс. Мне очень плохо и грустно, ведь я всех своих друзей оставила».

Рисунок 4



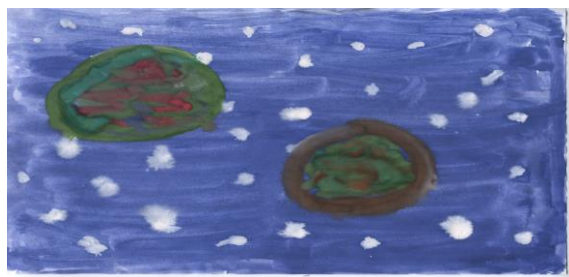
Затем Катя черной краской поставила жирный крест и стала по всему листу рисовать черные штрихи. Ей очень понравилось это делать, ее первоначально негативные эмоции в конце обратились в бурную положительную реакцию. В этот день она очень эмоционально рассказывала о том, как ей не интересно в новом классе, и что девочки не хотят с ней дружить. На следующее занятие Катя пришла грустная. Ей было предложено нарисовать свое ощущение, и она согласилась. Рисунок назвала «Конец всему» (рисунок 5). Работала увлеченно и сосредоточенно.

Рисунок 5



В процессе работы говорила, что ей не нравится в классе, в котором до нее нет никому никакого дела. Ей совсем неинтересно ходить в школу, все очень плохо. При обсуждении и проигрывании разных ситуаций из школьной жизни, девочка убедилась, что и в новом классе есть дети, которые хотят с ней познакомиться поближе. Для этого надо только присмотреться к новому окружению внимательно. В конце занятия я предложила нарисовать еще один рисунок. Катя его назвала «Жизнь продолжается» (рисунок 6). По характеру изображения было заметно улучшение эмоционального состояния девочки, на что указывает использование голубого, зеленого и розового цветов в рисунке.

Рисунок 6



С каждым занятием она все больше общалась в процессе работы, рассказывала разные истории. Особенно живо прошло занятие, на котором Катя изображала рисунок на тему: «Ожидание чего-либо» (рисунок 7). Она очень охотно в процессе рисования рассказывала о своей жизни, своих увлечениях.

Рисунок 7



Сам рисунок получился абстрактным, но информативным и интересным, а в цветовом отношении более выразительным, чем прежде. Девочка сама соединяла и подбирала для применения разнообразные цвета. На последнем занятии была предложена для работы повторно тема: «Мое настроение» (рисунок 8), чтобы увидеть динамику событий. Катя с желанием выполнила рисунок, который получился легким и радостным и по цветовой гамме напоминал радугу (голубой, розовый, желтый, зеленый, сиреневый цвета).

Рисунок 8



Девочка рассказала, что у нее появилась подружка в новом классе и ей теперь не одиноко. Есть с кем общаться и делиться разными секретами. В последствии классный руководитель отметил, что с начала учебного года у нее были проблемы с данной ученицей, наблюдалась замкнутость, тревожность, но со временем в процессе работы с ним психолога, девочка полностью адаптировалась к учебному процессу, влилась в коллектив, и привыкла к классному руководителю.

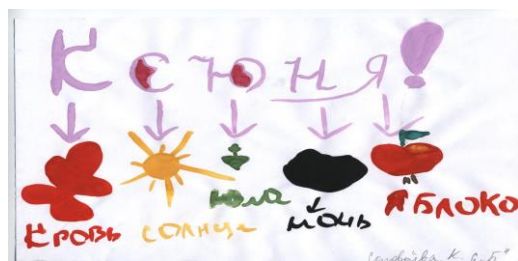
2.Ксения С., 6 класс (9 сессий). На Ксению поступил запрос от школьного психолога в связи со сложной ситуацией в семье, ее родители находились в разводе, но продолжали проживать совместно, отец злоупотребляли спиртными напитками. Напряжение в семейных отношениях сказывалось на учебе девочки, она была раздражительна, конфликтна и неуравновешенна. Первое занятие на диагностическую тему «Мое настроение» (рисунок 9) прошел очень хорошо, девочка пошла на контакт. За работу принялась, не отказываясь. Очень ей понравилось, когда точки, которые она нарисовала, стали сливаться в полосы. Ксения взяла листок в руки и, покачиваясь, заморожено смотрела как точки сливаясь, превращаются в красное пятно.

Рисунок 9



При анализе рисунка, было заметно наличие какого-то конфликтного процесса. При обсуждении у девочки обнаружилось элементы беспомощности, агрессии, чувства незащищенности. На следующем занятии по теме: «Мое имя» (рисунок 10). Ксения изобразила не просто буквы, но и образы, которые сочетались с этими буквами. Рисунок получился ярким и выразительным, но повторное изображение крови давало понять об эмоциональном эхе какого-то психологически травмирующего события. Эта работа давала информацию о самоощущении девочки.

Рисунок 10



Ксения очень часто на первых занятиях в рисовании проявляла неуверенность в том, что не сможет нарисовать какую-либо деталь в рисунке, хотя на самом деле вполне могла это сделать. В последующих занятиях при работе этому фактору уверенности уделялось особое внимание. В процессе работы над темой «Мой счастливый день» (рисунок 11) девочка эмоционально говорила: «Конечно это тот день, когда мне разрешили завести кошку». Когда она нарисовала свое домашнее животное, Ксения подписала: «Муся моя», задумалась и сказала: «Это так хорошо иметь дома кошку. Когда ты плачешь, ее можно в руки взять, прижать к себе и кажется, что она тебя жалеет».

Рисунок 11



При обсуждении рисунка выяснилось, что родители, хоть и разведены, но вся семья проживает в одной комнате. Отец часто скандалит, а девочка находит утешение, укрывшись с кошкой в укромном уголке на

верхнем ярусе своей кровати. Далее Ксении была предложена тема из проблемного блока: «День, который я не хочу вспоминать» (рисунок 12). Девочка задумалась и сказала: «Я знаю, что нарисовать. У меня был такой день, когда, ... фу ... ужас, что было!»

Рисунок 12



Работала она быстро, не отвлекаясь, рисунок получился эмоционально очень насыщенным (красным цветом изобразила порез на руке и кровь). Закончив работу, добавила на листе надписи. Девочка осмотрела и сказала: «Получилось очень похоже на правду. Мы в тот день с мамой ушли в гости, а папа напился и сделал это». (Во время обсуждения лицо Ксении выражало брезгливость и страх). «Когда приехала «Скорая» его увезли без нас. Но потом мы с мамой очень долго отмывали комнату от следов крови!». Затем разговор зашел о том, что девочка всегда помогает маме: «Ведь ей так трудно одной. А сестренка Даша еще маленькая, вот мы с мамой вдвоем и занимаемся делами». Следующая тема занятия была «То, что мне не нравится в моей жизни, и как я хочу изменить ситуацию» (рисунок 13).

Рисунок 13



Девочка изобразила всю свою семью: папа уходит, а члены семьи его провожают с разными словами. Работа получилась информативной. При обсуждении и анализе рисунка четко просматривалось следующее: наблюдался низкий уровень эмоциональных связей в семье, агрессивность со стороны отца, конфликтность взаимоотношений между взрослыми членами семьи, напряжение, поиск освобождения от напряженных отношений подростком и пр.

Можно сделать следующий вывод:

- б. *Арт-техники дают возможность выхода разрушительных тенденций и чувств; выражаясь в игровом, условном контексте и направляясь на материал изображения, эти тенденции и чувства не влекут за собой тех тяжёлых последствий, которые были бы возможны при их проявлении в реальной жизни.*

7. Проекция разрушительных тенденций и чувств на изобразительный материал и образ позволяет «дистанцироваться» от них и достичь определенной степени контроля над ними. Кроме того, эти тенденции и чувства могут затем стать предметом анализа и осознания.

На следующей встрече Ксения работала по теме «Я дома» (рисунок 14). В своей комнате девочка нарисовала коричневую двухъярусную кровать: «Я на кровати сплю на втором ярусе, как в поезде, я в поезде все время наверху сплю...», большую кровать родителей, на которой спит ее маленькая сестра и фиолетовые шторы, символизирующие о мечтах, а себя рядом с кошкой. «Я очень люблю, когда нет взрослых дома, а сестренка спит и не шумит. Тогда я могу заниматься всем, чем захочу, и никто меня не будет заставлять что-то делать». Рисунок говорил о желании покоя.

Рисунок 14



Из уже проведенных занятий было ясно видно, что девочка различные кризисные ситуации и наваливающиеся на нее негативные ситуации привыкла решать с помощью ухода в мир фантазий, вытеснений, сублимации. Заключительное занятие носило диагностический характер по теме: «Мое настроение» (рисунок 15). Занятие прошло очень живо и с положительным настроением. Ксения работала с удовольствием, и преобладающим направлением в тематике рисунка было желание девочки любви, тепла. Очень символично было прорисовано единение с мамой в виде соединенных сердец, и дополнительное обведение всего этого контуром сердца большего размера.

Рисунок 15



На основании всей работы были сделаны следующие выводы. В процессе занятий с Ксенией были проработаны защитные механизмы. Общий эмоциональный фон последнего рисунка положительный. Девочка сформировала свои защиты в отношении неблагоприятной домашней среды, при этом она осознает их наличие и с помощью ухода в

фантазирование, адекватно переживает жизненные трудности. Помочь девочке в данном случае можно лишь при смене социального окружения (например: переезда отца на другое место жительства), но целом работа прошла положительно и результативно.

Сергей Н., 6 класс (8 сессий). Запрос психолога на Сергея заключался в следующем: в семье мальчика не было единой системы воспитания, следствием чего была ее эмоциональная нестабильность, инфантилизм и школьная дезадаптация. Основная цель работы с этим подростком заключалась в том, что бы помочь ему выразить свои эмоции, проявить себя, способствовать адаптации и обретению эмоционального комфорта. С первого занятия контакт с Сергеем налажился очень легко, он оказался очень общительным и активным. Тему «Мое настроение» мальчик изобразил разноцветными (красными, синими, черными, зелеными) точками, сказав следующее: «Я не знаю, как изобразить свое настроение. Наверное, так это выглядит» (рисунок 16). Рисунок был выполнен на низком изобразительном уровне, получился суховатым и неэмоциональным.

Рисунок 16



Это занятие было проведено с диагностической целью, для того, чтобы более ясно понять, как же подросток ощущает себя в обычных жизненных отношениях. Вторая встреча была посвящена теме: «Мое имя» (рисунок 17). Занятие прошло плодотворно, Сергей, не переставая, рассказывал о себе, о том, что любит делать и чем заниматься.

Рисунок 17



Рисунок получился не только из букв, но Сергей нарисовал и яблоки: «Я их очень люблю, и пусть они тоже будут». При обсуждении мальчик рассказал, что так его зовут друзья и поэтому ему нравится это имя. Несмотря на, казалось бы, не очень хороший с первого взгляда рисунок, он был положительным и явных каких-либо проблем не выявлял. Далее работа проходила по проблемной теме и называлась: «То, что я не хочу, чтобы со мной произошло» (рисунок 18). Рисунок получился абстрактным, из разных линий. По общему виду работа показывала негативный характер. Сюжет мальчик не стал рисовать, а на словах Сергей объяснил: «Это я не хочу,

чтобы в школу вызывали родителей. Не люблю, когда это происходит. Отец потом так орет! Не знаю, куда потом деваться...»

Рисунок 18



При обсуждении мальчик рассказал, что иногда не хочет ходить в школу, потому что там ему не интересно и скучно. Занятие по темам «То, что мне не нравится в моей жизни» (рисунок 19) и «То, как я хочу изменить ситуацию» (рисунок 20) вызвало у Сергея большой эмоциональный всплеск. Сначала мальчик изобразил ремень и двойку. А на предложение изменить то, что не нравится ему в рисунке на то, каким бы он хотел его видеть, Сергей попросил другой лист. Подумав, он нарисовал шоколадку и пятерку. «Я люблю шоколадку. И когда получу хорошую отметку, мама купит мне ее».

Рисунок 20



Рисунок 19



В процессе обсуждения, мальчик пришел к выводу, что некоторые неприятности он может избежать. «А ведь я могу не пропускать уроки. Тогда и двоек меньше будет, и отец меньше ругаться будет». Сергея очень сильно привлекала неформальная обстановка при рисовании и то, что его ни в чем не ограничивали в творчестве. Далее он отметил: «Мне понравилось в занятиях то, что можно было рисовать, как хочешь, очень жалко, что они закончились, вот бы у нас такое на уроках было». На последнем занятии мальчик рисовал диагностический рисунок на тему «Мое настроение» (рисунок 21). Работа получилась очень простой, эмоциональной.

Рисунок 21



По содержанию это были улыбающиеся разноцветные кружочки, что символизировало о тех эмоциях, которые Сергей испытывал.

Таким образом:

- 12. Изобразительное творчество является зеркалом, отражающим отношение ребенка к окружающей действительности. Интерпретация рисунков зависит от самого ребенка, его психологического состояния, ценностей и представлений.*
- 13. Искусство всегда искренне передает сообщение чувств, что необходимо учитывать психологу в работе с арт-техниками.*
- 14. Частое включение детей в процесс творческой игры с применением арт-терапевтических техник развивает у них творческую мотивацию любой деятельности и стимулирует проявление творческих способностей.*

Для анализа результатов экспериментального исследования была применена оценка изобразительных работ клиентов. Оценка работ производилась в соответствии с интерпретациями клиентов и наблюдениями психолога. Изобразительные работы клиентов разделены на три уровня:

- 1. Низкий уровень.* Изобразительные работы отражают состояние эмоционального дискомфорта, выполнены на низком изобразительном уровне. В цветовом отношении не выразительные, применялись темные смешанные цвета. Эмоционально слабые и не экспрессивные.
- 2. Средний уровень.* Изобразительные работы отражают состояние эмоционального комфорта или дискомфорта, выполнены на более высоком изобразительном уровне. В цветовом отношении более выразительные, применялись разнообразные цвета.
- 3. Высокий уровень.* Творческая реализация проявляется как состояние инсайта, глубокого эмоционального переживания, выполнены на хорошем изобразительном уровне. В цветовом отношении работы подростков яркие и выразительные.

По изобразительным работам клиентов была проведена выборка в соответствии с уровнями в начале и в конце эксперимента. Анализ полученных данных экспериментального исследования показал значительное улучшение уровня изобразительных работ подростков. Если в начале эксперимента было зафиксировано 49,2% изобразительных работ с низким уровнем, то в конце занятий работ с низким уровнем совсем нет. Показатели среднего уровня повысились от 34,2% до 39% и одновременно работы с высоким уровнем повысились значительно от 16,6 до 61%. Рост уровня изобразительных работ составил 49,2%. Результаты представлены в таблицах 1,2 и гистограммах 1,2.

Таблица 1

Динамика изменений в ходе опытной работы

Уровни	На начало	В конце	Рост уровня
	%	%	%
низкий	49,2	0	0
средний	34,2	39	4,8
высокий	16,6	61	44,4
всего	100	100	49,2

Таблица 2

**Уровни изобразительных работ подростков
на начало и конец эксперимента**

№ n/n	Имя Возраст	Период эксперимента	Уровни оценок изобразительных работ		
			Низкий	Средний	Высокий
1.	Катя К. 12 лет	На начало В конце	+	+	
2.	Ксения С. 12 лет	На начало В конце	+		+
3.	Сергей Н. 12 лет	На начало В конце	+	+	
4.	Кристина Ж., 12 лет	На начало В конце		+	+
5.	Надежда О. 12 лет	На начало В конце	+	+	
6.	Алексей З. 12 лет	На начало В конце		+	+
7.	Катя И. 13 лет	На начало В конце		+	+
8.	Евгений К. 13 лет	На начало В конце			+
9.	Евгений С. 13 лет	На начало В конце	+	+	
10.	Альвина М. 13 лет	На начало В конце	+		+
11.	Кристина П., 13 лет	На начало В конце		+	
12.	Таисия А. 13 лет	На начало В конце			+
Изменение уровней (в %)		Начало В конце	49,2 % 0	34,2 % 39 %	16,6 % 61 %

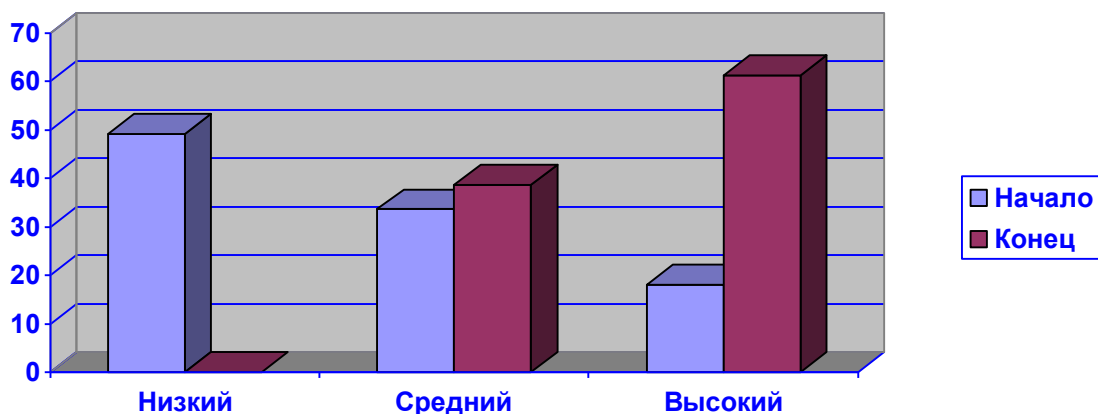
Гистограмма 1

**Динамика изменений уровней изобразительных работ подростков
на начало и конец эксперимента**



Гистограмма 2

**Динамика изменений по каждому уровню
изобразительных работ подростков**



Описание процесса коррекционной работы с подростками при использовании арт-техник позволило раскрыть динамику событий, проанализировать результаты и сделать выводы:

1. Обеспечение эффективного эмоционального реагирования, придает подросткам социально приемлемые, допустимые формы и облегчает коммуникативный процесс для стеснительных, имеющих психологические барьеры в общении.
2. Возможность невербального контакта, опосредованного через продукт арт-терапии, способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит.
3. Создание благоприятных условий для развития произвольности и способности к саморегуляции, обеспечивает планирование и регуляцию деятельности на пути достижения целей.

4. Оказание дополнительного влияния на осознание подростком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.
5. Арт-техники могут быть эффективно использованы в работе психолога как самостоятельный и вспомогательный метод решения психологических проблем подростков.
6. Использование арт-терапии открывает в работе психолога новые возможности в развитии креативности подростков.
7. Арт-техники можно использовать в процессе психологической адаптации школьников, решении проблем замкнутости, эмоциональной неустойчивости, агрессивности и т.д.
8. Включение подростков в процесс творческой игры с применением арт-терапевтических техник способствует развитию мотивации к творческой деятельности и стимулирует развитие творческих способностей.

Таким образом, арт-терапия в работе психолога создает единое творческое и терапевтическое пространство, в котором процессы развития творческих способностей сопровождаются заботой о социально-психологическом здоровье личности подростка.

Литература

1. Джон Дилео. Детский рисунок, диагностика и интерпретация. - М.: Эксмо, 2002.
2. Копытин А.И. Системная арт-терапия. - СПб.: Питер, 2001.
3. Копытин А.И. Тест «Нарисуй историю». – СПб.: Речь, 2003.
4. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в системе педагогического образования. Личность: образование, воспитание, развитие: Сб. статей и научных материалов. / Под ред. К.Ю Смирнова. - Ульяновск: ГПУ, 2002.
5. Осипова А.А. Общая психотерапия. - М.: ТЦ Сфера, 2002.

Влияние научно – исследовательской деятельности старшекласников на развитие креативности

Креативность является сравнительно новой психологической характеристикой, появившейся в психологии в начале 50-х гг. Исследования креативности за рубежом начались раньше, чем в России. Однако накоплена достаточно обширная методическая и теоретическая основа для дальнейших исследований. Активно разрабатываются и адаптируются западные диагностические методики измерения креативности на российских выборках.

Тематика экспериментальных работ в этом направлении существенно расширяется, но отечественные психологи до сих пор не определились с содержательной стороной понятия креативность. В этой связи возникают трудности при анализе работ, так как некоторые авторы отождествляют понятия творческие способности и креативность, креативность и одаренность, творчество и креативность.

Исследование креативности и организации школьных научных обществ с различных точек зрения больше носит теоретико-эмпирический характер и имеет большую значимость в науке, но недостаточно изученной остается проблема развития креативности в рамках школы, создание необходимых условий, рассмотрение научных обществ учащихся как наиболее эффективной формы развития креативности старшекласников.

На наш взгляд, креативность правильнее определить не столько как некоторую творческую способность или совокупность таковых, а как способность к творчеству и творческому проявлению, это сочетание мыслительных и личностных качеств человека. Креативность включает в себя способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Одним из компонентов креативности, который однако не исчерпывает ее полностью, является способность личности к дивергентному мышлению.

Большинство отечественных и западных психологов склоняются к мнению о том, что креативность по большей части качество, формируемое за счет влияния социальной среды, ее ценностной ориентации, требований, предъявляемых к человеку. Но у нее есть психологические и средовые компоненты, поэтому факторы, оказывающие влияние на развитие креативности еще недостаточно изучены. [2;4].

Говоря об особенностях когнитивного развития старшекласников, можно отметить, что юноши и девушки в этом возрасте усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач, что означает у них сформированность теоретического или

словесно-логического мышления, которое направлено на открытие законов, свойств объектов. Также психологи отмечают, что юношеский возраст сензитивен для развития креативности.

Традиционная система образования оказывает негативное влияние на развитие способности к творчеству, в процессе обучения в школе уровень креативности может падать в 1,5-2 раза. [1]. Для развития креативности необходимо наличие позитивного образца творческого поведения, отсутствие образца регламентированного поведения, социальное подкрепление творческого поведения.

Под научно-исследовательской деятельностью учащихся сегодня понимается такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановку проблемы, ознакомление с литературой по данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы.

Анализ структуры и содержания научно-исследовательской деятельности учащихся в образовательных учреждениях показал, что деятельность этого вида способствует: развитию интереса, расширению и актуализации знаний по предметам школьной программы, представлений о межпредметных связях, интеллектуальной инициативы учащихся в процессе освоения основных и дополнительных образовательных программ, созданию предпосылок для развития научного образа мышления, освоению креативного подхода к любому виду деятельности, формированию установки на престижность занятий научной деятельностью, фундаментальными науками, становлению сферы содержательного предметного общения внутри детского коллектива, между учащимися, педагогами, учеными и специалистами, обучению информационным технологиям и работе со средствами коммуникации, формированию развивающей образовательной среды для ребенка, получению допрофессиональной подготовки, содержательной организации свободного времени детей, формированию научно-педагогического сообщества детей, педагогов, ученых и специалистов, реализующих различные программы научно-исследовательской деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось в два этапа. Констатирующий этап эксперимента включал в себя ознакомление с работой и особенностями функционирования лицейского научного общества Мурманского политехнического лицея, разработку программы и подбор методов исследования, проведение диагностики с помощью Теста дивергентного мышления Ф. Вильямса, адаптированного Е.Е. Туник, математическую обработку с помощью t-критерия Стьюдента. [3; 5] Анализ

результатов показал наличие более высоких результатов по всем четырем параметрам - беглости (0,001 уровень значимости), гибкости (0,01 уровень значимости), оригинальности (0,01 уровень значимости), разработанности (0,001 уровень значимости) и вербальному компоненту креативности (0,01 уровень значимости) у юношей и девушек, занимающихся научно-исследовательской деятельностью в рамках лицейского научного общества в течение двух лет, по сравнению с учащимися, которые этим видом деятельности не занимаются.

Исследование деятельности научного общества «Крео» учащихся в МОУ Мурманском политехническом лицее показало, что специально организованная научно-исследовательская деятельность позволяет развивать, на наш взгляд, способность старшеклассников, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, генерировать максимальное количество разнообразных идей, применять разнообразные подходы и стратегии при решении проблемы, создавать уникальные и необычные идеи и решения, придавать завершенный вид продуктам мышления, а также вербально отражать содержание и смысл продукта. Все эти параметры являются составляющими креативности, поэтому можно утверждать, что выступает одним из мощных инструментов развития способности к творчеству или креативности.

На формирующем этапе эксперимента повторная диагностика с помощью Теста дивергентного мышления Ф. Вильямса, адаптированного Е.Е. Туник, а также сравнительный анализ данных констатирующего и формирующего эксперимента и математическая обработка с помощью углового ϕ^* - критерия показали, что доля испытуемых в экспериментальной группе, у которых количественный показатель по всем параметрам креативности повысился, превосходит доли таких же испытуемых в контрольной группе: беглость (0,01 уровень значимости), гибкость (0,01 уровень значимости), оригинальность (0,01 уровень значимости), разработанность (0,01 уровень значимости) и вербальный компонент (0,01 уровень значимости). То есть можно утверждать, что уровень креативности по всем четырем параметрам и вербальной составляющей у учащихся, занимающихся научно-исследовательской деятельностью в рамках лицейского научного общества, повысился в течение года, в отличие от учащихся, которые этим видом деятельности не занимаются.

В таблице 1 представлены экспериментальные данные по результатам констатирующего и формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной выборках.

Таблица 1

**Данные в экспериментальной и контрольной группах по параметрам
креативности по результатам формирующего эксперимента (%)**

Параметр	Название	Экспериментальная группа	Контрольная группа
<i>Беглость</i>	Количественный показатель повысился (%)	50%	10%
	Количественный показатель не повысился (%)	50%	90%
<i>Гибкость</i>	Количественный показатель повысился (%)	75%	20%
	Количественный показатель не повысился (%)	25%	80%
<i>Оригинальность</i>	Количественный показатель повысился (%)	80%	15%
	Количественный показатель не повысился (%)	20%	85%
<i>Разработанность</i>	Количественный показатель повысился (%)	85%	25%
	Количественный показатель не повысился (%)	15%	75%
<i>Название</i>	Количественный показатель повысился (%)	75%	20%
	Количественный показатель не повысился (%)	25%	80%

В экспериментальной группе испытуемых по результатам формирующего эксперимента наблюдается тенденция значительного повышения показателей беглости у 50% респондентов, гибкости у 75%, оригинальности у 80%, разработанности у 85%, вербального компонента у 75% старшеклассников. У респондентов контрольной группы отмечается небольшое увеличение показателей беглости у 10%, гибкости у 20%, оригинальности у 15%, разработанности у 25%, вербального компонента у 20%. Анализируя процентное соотношение показателей по параметрам в контрольной и экспериментальной группах, можно отметить, что у учащихся, которые не занимаются научно-исследовательской, наблюдается небольшое повышение уровня, в районе 10-20%, когда в экспериментальной группе повышение отслеживается у 50-80%.

В результате проведенного экспериментального исследования, включающего в себя констатирующий и формирующий эксперимент,

статистически было подтверждено: научно-исследовательская деятельность способствует развитию креативности старшеклассников.

Научное общество лицеистов создает условия для развития креативности старшеклассников, но на наш взгляд необходимо расширить психологическую составляющую этой формы работы. Возможна реализация и апробация программы по развитию креативности старшеклассников в рамках сотрудничества лицейской психологической службы и лицейского научного общества, включающая следующие мероприятия:

- *Круглый стол «Развитие креативности старшеклассников»* - содержание разрабатывается психологом, с использованием наглядного материала, возможной диагностикой преподавателей, изложением в доступной форме теоретической составляющей проблемы развития креативности

- *Диагностика* креативности старшеклассников, занимающихся научно-исследовательской деятельностью в начале и конце реализации программы.

- *Подпроект «Молодые психологи лицей»* - креативное психологическое общество лицей в рамках лицейского научного общества, выпуск стенгазеты и листовок – вестник «Креатив», с тематическими советами, результатами анкетирования интересов лицейстов, проведение конкурсов, статьи на актуальные темы.

- *Организация «Креативного досуга»*: тематические психологические вечеринки, психологические игры в рамках классных часов, психологические и креативные олимпиады и конкурсы

- *Работа с лицеистами* - участниками конференций на темы: «Стресс-антистресс», «Принятие неудачи и ее избегание», «Ты первый или 5 способов убедить жюри, что ты лучший»

- *Развитие креативности старшеклассников по блокам:*

1. Развитие адаптационного ресурса (тренинг социальной адаптации, коммуникативности, умения сотрудничать).
2. Личностный рост и развитие уверенности в себе и собственных силах, познание себя.
3. Развитие эмоциональной устойчивости и способности не бояться собственных эмоций и выражать их;
4. Развитие креативности (сохранение мотивации к творчеству, осознание учащимися как собственных психологических барьеров, так и барьеров внешней среды, того, что мешает или может помешать им реализовывать свои творческие идеи и проекты, осознание характеристик творческой среды, развитие ассоциативного и образного мышления, арттерапевтическая работа, работа с легендами, тренинг креативности).

Современная образовательная система должна обладать таким потенциалом, который позволил бы нынешней молодежи играть активную роль в изменившемся обществе через 10-20 лет. Быстрый рост знаний и еще не открытых явлений, смена технологий требуют ориентировать образование на еще не достигнутый сегодня уровень науки и техники. Эффективный путь достижения этого результата - сформировать поисковый, исследовательский стиль мышления, привить интерес к интеллектуальной деятельности и развивать креативность. Одним из инструментов, позволяющих решить подобную задачу, является построение образовательного процесса на основе научно-исследовательской деятельности.

Литература

1. Гатанов Ю. О пользе старого дивана или как развивать креативность. // Школьный психолог. – 1999. - №4. – с. 8-9.
2. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. – 1994. – т. 15. - №4. – с. 57-70.
3. Математическая обработка результатов экспериментальных исследований. - Мурманск: МГПУ, 2003. – 90 с.
4. Торшина В. Р. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. // Вопросы психологии, 1998. - № 4. – с. 123-133.
5. Туник Е.Е. Креативные тесты (адаптированный вариант). Спб.: СпбУПМ, 2002. – 176 с.

Развитие креативности в старшем школьном возрасте

На современном этапе в российском обществе в социально-экономической сфере, науке, технике происходят глобальные изменения. Успешность жизнедеятельности человека в интенсивно меняющемся мире зависит от его способности находить оригинальные, неожиданные решения, соответствующие своеобразию ситуации, проявлять креативность. В связи с этим проблема развития творческого потенциала и самореализации человека в процессе деятельности становится актуальной. Модернизация российского образования предполагает ориентацию на развитие личности, познавательных и созидательных способностей школьников.

Проблема творческого развития личности привлекала внимание ученых, представлявших различные области знания, во все исторические эпохи. Теоретические положения по проблеме развития творческих способностей выводили в своих трудах Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Р.М. Грановская, Б.М. Теплов, Ю.С. Крижанская, А.А. Мелик-Пашаева, С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарёв. Проблема творческого развития нашла отражение в работах отечественных педагогов: И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова и др. Исследованию проблемы самореализации личности в творческой деятельности посвящены работы зарубежных психологов К. Роджерса, А. Маслоу. Научный интерес вызывают концепции креативности Дж. Гилфорда, П. Торренса, Р. Стернберга, Т. Любарта и др.

Цель исследования: изучение специфики и особенностей развития креативности в старшем школьном возрасте.

Предмет исследования - процесс развития креативности в старшем школьном возрасте.

Объект исследования - креативность старших школьников.

Гипотеза исследования - развитие креативности будет успешным в том случае, если: определены критерии и уровни развития креативности у старшеклассников; разработана методика развития креативности старших школьников.

Задачи исследования:

- установить степень разработанности различных аспектов исследуемой проблемы в психолого-педагогической литературе;
- дать психологическое, дидактическое и методическое обоснование необходимости развития креативности старших школьников;
- выявить уровень развития креативности у старшеклассников;
- разработать программу развития креативности старших школьников.

- сравнить результаты первого и третьего этапа исследования;
- разработать психолого-педагогические рекомендации для педагогов, психологов и родителей.

Теоретическая значимость заключается в исследовании сущности, развития креативности у старшеклассников.

Практическая значимость - в направленности исследования на совершенствование процесса формирования креативности у старших школьников: разработаны и представлены практические рекомендации, подобраны методы и формы работы, оптимальные для решения поставленных задач.

Методологическую основу исследования составляют труды Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, С.С. Зорина, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, А.А. Мелика-Пашаева и др.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

1. Теоретический - анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования.
2. Психолого-педагогический - наблюдение за деятельностью педагога и учащихся в учебном процессе, изучение и обобщение практики формирования креативности старших школьников.
3. Экспериментальный - сбор и обработка результатов констатирующего и формирующего экспериментов.

Исследование носило теоретико-экспериментальный характер и проходило в три этапа.

Первый этап - поисково-теоретический (сентябрь-октябрь 2006 г.) был посвящен определению темы исследования, проведен теоретический анализ литературы по проблеме исследования, изучены теоретические основы изучения психологических аспектов развития креативности старших школьников.

Второй этап - теоретико-эмпирический (январь-февраль 2007г.) связан с уточнением основных теоретических положений, с проведением поискового эксперимента, включает в себя проверку и уточнение гипотезы исследования, отобраны соответствующие методы и инструментарий.

Третий этап – аналитико-обобщающий (февраль-апрель 2007г.) включал в себя проведение контрольного эксперимента, анализ и обобщение полученных результатов.

На теоретическом уровне исследовались особенности развития креативности старшеклассников, представленные в трудах отечественных и зарубежных ученых; определялся психологический феномен креативности; раскрывалось влияние личностных особенностей старшеклассников на развитие творческих способностей; представлены современные методы и формы развития креативности старших школьников.

Креативность (от лат. creatio - созидание) - творческие возможности (способности) человека, как важнейший фактор одаренности, определяется восприимчивостью к новым идеям, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений. Некоторые исследователи заменяют «креативность» словом «творческость». Н.С. Лейтес трактует креативность, как «расположенность к творчеству - высшее проявление активности человека, способность создавать нечто новое, оригинальное, она может выступать в любой сфере человеческой деятельности. Масштаб творчества может быть самым различным, но во всех случаях происходит возникновение, открытие нового. Считается, что научное творчество связано с поисками «логически возможного» в отличие от «логически необходимого», это позволяет приходиться к неожиданным результатам» [4].

По мнению В.Н. Дружинина, важная составляющая креативности – наличие так называемого дивергентного мышления, которое включает в себя четыре основных свойства: беглость мысли; гибкость мысли; оригинальность; точность (или законченность) [2; 86].

Дивергентное мышление служит средством порождения новых идей и самовыражения. Предполагая существование творческой способности как таковой, необходимо проследить процесс ее возникновения и развития.

Определяя влияние среды, П. Торранс [8] представил следующие результаты кросскультурных исследований:

1. Культуры влияет на тип креативности и процесс ее развития.
2. Развитие креативности не определяется генетически, а зависит от культуры, в которой воспитывался ребенок.
3. Не существует прерывности в развитии креативности. Спад в развитии креативности может быть объяснен за счет того, насколько выражены новые требования и стрессовые ситуации, с которыми сталкивается ребенок.
4. Спад в развитии креативности можно снять в любом возрасте путем специального обучения.

В.Н. Дружинин отмечает, что для формирования креативности необходимы следующие условия: отсутствие образца регламентированного поведения; наличие позитивного образца творческого поведения; создание условий для подражания творческому поведению; социальное подкрепление творческого поведения [2; 77].

Однако Г.В. Ожиганова делает следующие выводы:

1. Повышение креативности сопровождается невротизацией детей: установка на проблемность восприятия окружающего, поиск многообразных возможностей осложняет процессы выбора, принятия решений; затрудняется действие систем психологической защиты.
2. Повышение креативности нарушает равновесие в системе жизнедеятельности личности.

3. Общая динамика креативности в ходе эксперимента объясняется стремлением психики восстановить равновесие, нарушенное формированием креативных свойств и установок.
4. Существуют два типа индивидуального реагирования на нарушение равновесия, связанного с повышением креативности: восстановление прежней системы путем понижения креативности или обретение новой устойчивости без понижения креативности.
5. Не для всех людей повышение креативности является целесообразным: для испытуемых с первым типом реагирования оно связано с выраженным эмоциональным дискомфортом, в то время как испытуемые второго типа испытывают более позитивные эмоции [6; 52].

Таким образом, по мнению большинства исследователей, креативность поддается развитию. Особенно эффективно воздействие на ее формирование в сензитивные периоды. Исследование проблемы креативности позволило сделать выводы, что:

- отсутствуют определенные критерии оценки «творческого»;
- природа феномена «творчество» не имеет единого объяснения;
- существуют различные подходы к рассмотрению творческой способности как врожденной и как поддающейся изменениям ;
- отсутствуют однозначно интерпретируемые понятия в этой области.

Старшие школьники независимо от их индивидуальных особенностей знают, понимают и следуют определенным нормам морали. Их нравственное сознание достигает достаточно высокого уровня зрелости, дифференциации и стабильности при, разумеется, выраженных индивидуальных различиях в содержании тех нравственных норм, которых они придерживаются. Эти нормы имеют сложную индивидуальную структуру и соотносятся со всеми основными видами общения и деятельности.

Развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. Сталкиваясь с множеством новых, противоречивых жизненных ситуаций, переходный возраст стимулирует и актуализирует ее творческие потенции. Важнейший интеллектуальный компонент творчества - преобладание так называемого дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на однозначное решение, снимающее проблему как таковую). Однако творческий потенциал личности не сводится к качеству ее интеллекта.

Творческая активность предполагает, с одной стороны, умение освободиться из-под власти обыденных представлений и запретов, искать новые ассоциации и непроторенные пути, а с другой - развитый самоконтроль, организованность, умение себя дисциплинировать. Конкретные личностные свойства творчески одаренных юношей бывают различными. Отчасти это зависит от основной сферы деятельности человека. Например, научное творчество обычно сочетается с высокими общими показателями интеллекта, способностью к абстрактно-логическому мышлению, что совсем не обязательно для художников. Много значат условия воспитания: одаренный юноша, если его самовыражение затруднено, обнаруживает черты тревожности и невротизма, отсутствующие у того, кому семья и школа помогает раскрыть и реализовать свои способности. Это налагает на учителя большую ответственность. Нестандартность, оригинальность мышления легко спутать с оригинальничанием как средством самоутверждения, а тягу к самостоятельности - с возрастной самоуверенностью и негативизмом.

Творческие достижения статистически не связаны с учебной успеваемостью в школе. Многие великие люди в школьные и студенческие годы плохо успевали и считались неспособными или посредственными (Дарвин, Гегель, Гумбольдт, Наполеон, Вагнер, Верди, Шиллер, Свифт, Гейне и др.). Поскольку школьная программа строго регламентирована, юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне класса, в научных кружках или в сфере досуга, где оно может сохранять свободные игровые формы. Искусство учителя состоит, в том, чтобы своевременно распознать преимущественную сферу творческой направленности старшеклассника и стимулировать ее развитие в желательном направлении.

Умственное развитие старшеклассника заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что у старшеклассников в развитии личности просматриваются некоторые особенности детей данного возраста, которые влияют на развитие творческих способностей. В юношеском возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Юноша уже умеет оперировать гипотезами при решении творческих задач. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные подходы в её решении.

Развитие творческих способностей находится в тесной взаимосвязи с таким психическим процессом, как воображение. Юноша прячет свои фантазии «как сокровенную тайну и охотнее признается в своих поступках, чем обнаруживает свои фантазии». По мнению А.А. Мелика-Пашаева, в структуре художественных творческих способностей воображение играет главенствующую роль.

Н.С. Лейтес [5] отмечает, что в юношеском возрасте особенно привлекательными становятся формы деятельности, требующие упорства и самостоятельности, обнаруживается, что «ученики уже не хотят получать знания в готовом, разжёванном виде». Подобное стремление наиболее благоприятная особенность для развития творческой активности детей, направленности на творчество, и эти качества нередко ярко проявляются в этом возрасте в процессе учебной деятельности старшеклассников. Стремление к самостоятельности обостряет чувство собственного достоинства, это нередко обнаруживается у учащихся на уроках. Педагогическое мастерство учителя и его общечеловеческие качества будут основными помощниками в снижении дестабилизирующего развитие творческих способностей эффекта данного противоречия. В целом же ранний юношеский возраст во многом благоприятен для развития творческих способностей, но имеет в этом плане ряд специфических особенностей.

Одной из наиболее целостных концепций одаренности в психологии является теория трех компонентов Дж. Рензулли. Концепция описывает одаренность как взаимодействие трех групп человеческих качеств:

- интеллектуальный компонент способностей, превышающих средний уровень;
- мотивационный компонент, характеризующийся высокой увлеченностью выполняемой задачей;
- креативность, или творчество (высокий уровень развития творческого воображения, его оригинальность и продуктивность).

Исследования творческих способностей выявили ряд компонентов:

- рефлексивный компонент - самооценка, самосознание, саморазвитие, самоуправление, самообучение, самовоспитание;
- компонент продуктивности (количественная и качественная продуктивность человека в определенной сфере деятельности - учебной, профессиональной, интеллектуальной и т. д.);
- компонент трудолюбия и целеустремленности в творческой деятельности;
- духовно-нравственный компонент творческой деятельности личности.

Творчество - это деятельность, порождающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчеством называют и продукт творческой деятельности [1; 116]. Показатели психических форм проявления рефлексивных процессов, при формировании индивидуального творческого стиля деятельности у старшеклассников:

1. Критичность мышления субъекта психолого-педагогической деятельности
2. Стремление к доказательности, к обоснованию своей позиции на основе научного объективного материала.

3. Умение ставить вопросы, «умение видеть проблему». Это необходимое качество каждого творческого исследователя.
4. Стремление и способность школьника вести дискуссию.
5. Развитая рефлексивной и активной личности: готовность к адекватной самооценке, выход в рефлексивную позицию, демонстрирующую психологическую культуру самоанализа.
6. Рефлексия и уровень развития способности к самоуправлению.
7. Развития рефлексивной творческой активности: умение творчески решать научные, социальные проблемы и преодолевать трудности, которые встречаются в учебной и научной деятельности и общественно-социальной жизни.
8. Уровень развития рефлексивной активности - личностный подход к способностям школьников.
9. Рефлексивность творческой личности - направленность личности [2].

С.С. Зорин [3] выделены следующие стилеобразующие черты (компоненты) креативности: способность к видению проблемы; оригинальность и диалектичность мышления; легкость ассоциирования; гибкость, антиконформизм и критичность мышления; легкость генерирования идей; способность к оценочным действиям; способность к переносу знаний; уровень творчества, знаний и мастерства; рефлексия в сочетании с творческой интуицией; креативность творческой деятельности; духовно-нравственный уровень развития личности.

Создание проблемных ситуаций в процессе обучения обеспечивает постоянное включение учеников в самостоятельную поисковую деятельность, направленную на разрешение возникающих проблем, неизбежно ведет к развитию стремления к познанию и творческой активности учащихся.

Для передачи опыта творческой деятельности, приобретения критериев оценки деятельности, приобретения знаний, включающихся в процесс анализа новых ситуаций, для развития личности как полноценного общественного субъекта недостаточно определения только структуры и характера учебного процесса, необходимо и её наполнение нравственным, идейным и художественно-эстетическим содержанием.

С.С. Зорин [3] выделяет следующие типы индивидуального стиля деятельности, которые существенно влияют на уровень развития творческого потенциала личности и творческую деятельность:

1. Рефлексивный - продуктивный тип творчества на сознательном уровне.
2. Интуитивный - эвристический тип творчества на подсознательном и предсознательном уровне.
3. Рассуждающий - репродуктивный, комбинированный и аналоговый типы творчества на сознательном уровне.

4. Эмоционально-чувственный - комбинированный, аналоговый типы творчества на бессознательном уровне.
5. Методичный - умение адекватно планировать творческую деятельность, высокая методичность и консерватизм.
6. Импровизационный - аналоговый и продуктивный типы творческой деятельности на предсознательном уровне.
7. Ощущающий - восприятие с помощью органов чувств; функция ощущения - экстравертная или интровертная - естественно зависит от объектов.

Одним из важнейших условий в организации творческих учебных занятий является создание атмосферы доброжелательности и доверия, которая пробуждает у учащихся потребность в творческом самовыражении. Приемы развития творческого воображения учащихся можно свести к четырем основным направлениям: агглютинация - склеивание образа из разных частей (кентавр); аналогия - отражение: образ похож на реально существующий предмет в природе; акцентирование - заострение образа на какой-либо черте, детали; типизация - процесс разложения и соединения, в результате которых получается зримый образ. На этих четырех «китах» строятся упражнения, развивающие творческое воображение, нестандартный подход к решению задач.

Таким образом, проблема развития креативности широко исследуется, но необходимо новое осмысление применительно к современным условиям и возникающим противоречиям. Проблема развития творческого мышления в рамках школы усложняется ситуацией учебного процесса, которая предполагает единое знание, стандартные алгоритмы подходов в решении задач и др. В школьную практику необходимо включать уроки творчества, на которых учащиеся могут фантазировать, искать нестандартные решения, соревноваться друг с другом в образном восприятии или воспроизведении происходящего.

Экспериментальное исследование проводилось на базе СОШ №3 г. Мурманска. В исследовании принимали участие 40 учеников 10 классов (15-16 лет): 17 мальчиков и 23 девочки. Испытуемые специально не подбирались. В соответствии с целями и задачами проводимого исследования выполнены три этапа психологического эксперимента:

1. Констатирующий: диагностика уровня развития креативности у старших школьников.
2. Формирующий: составление программы развития креативности у старших школьников и применение данной развивающей методики в экспериментальной группе испытуемых.
3. Контрольный: осуществляется повторная диагностика уровня развития креативности старших школьников; проведение сравнительного анализа результатов исследования.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. Тест креативности П. Торранса [8];
2. Тест на креативность Ж. Попова [7];
3. Методика «Исследование творческого воображения» Е.И. Рогова [5]

1. *Тест креативности П. Торранса.* Основываясь на результатах, полученных в ходе анализа работ старшеклассников, были выделены три группы испытуемых:

1. Высокий уровень развития креативности: результаты равны верхней границе нормы или выше по показателям беглости, гибкости, оригинальности и разработанности.
2. Средний уровень развития креативности: показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности соответствуют возрастной норме.
3. Низкий уровень развития креативности: результаты равны нижней границе нормы или ниже по показателям беглости, гибкости, оригинальности и разработанности.

В ходе исследования высокий уровень развития креативности продемонстрировали 12% испытуемых (5 чел.). При выполнении предложенного задания дети продемонстрировали высокую степень оригинальности идей и разработанности. Полученные результаты сопоставимы с верхней границей возрастной нормы или несколько ее превышают. Показатели беглости и гибкости так же соответствуют возрастной норме.

50% исследуемых старшеклассников (20 чел) продемонстрировали средний уровень креативности. Результаты данных испытуемых явно показали, что показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности соответствуют возрастной норме.

38% испытуемых (15 чел.) в ходе исследования продемонстрировали низкий уровень развития креативности. Данные испытуемые даже при соответствующих возрастной норме беглости и гибкости продемонстрировали низкие результаты (ниже границы возрастной нормы) по оригинальности и разработанности (диаграмма 1, таблица 1).

Диаграмма 1

Уровень креативности старшеклассников (по тесту П. Торранса)

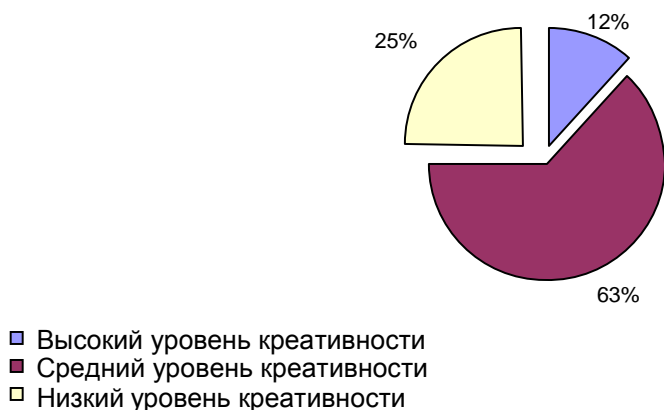


Таблица 1

Уровень креативности	Количество испытуемых (%)
Высокий	12%
Средний	63%
Низкий	25%

2. Тест на креативность (Ж. Попова). 30% испытуемых (12 чел.) в ходе исследования набрали 49 и более очков. Это свидетельствует о том, что у данных испытуемых заложен значительный творческий потенциал, который представляет богатый выбор творческих возможностей.

55% старшеклассников (22 чел.) в ходе исследования набрали от 24 до 48 очков. Данный результат соответствует норме. Испытуемые обладают качествами, которые позволяют творчески подходить к своей работе, но при определенных благоприятных психологических условиях и под руководством опытного руководителя.

23 и менее очков набрали 15% (6 чел.) испытуемых. Данные результаты свидетельствуют о том, что творческий потенциал испытуемых невелик. Возможно, просто они недооценивают себя и свои способности, возможно у них заниженная самооценка (диаграмма 2, таблица 2).

Диаграмма 2

Уровень креативности старшеклассников (по тесту Ж. Поповой)

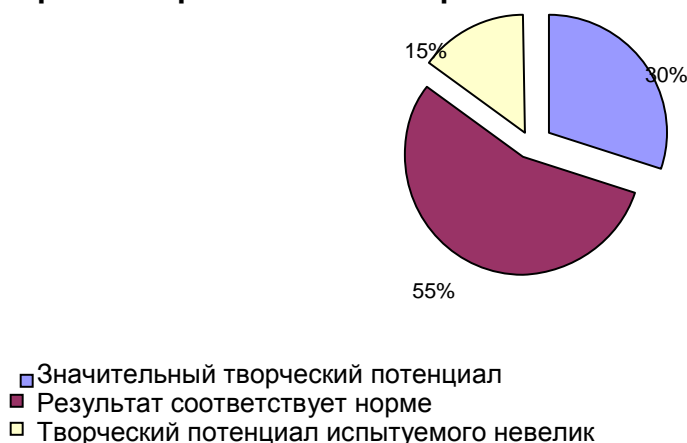


Таблица 2

Уровень креативности	Количество испытуемых (%)
Значительный творческий потенциал	30%
Результат соответствует норме	55%
Творческий потенциал испытуемого невелик	15%

3. Методика «Исследование творческого воображения» (Е.И. Рогов). Качественная характеристика творчества определялась по величине баллов, полученных за самое остроумное и оригинальное предложение, соответствующей максимальной оценке какого-либо из составленных испытуемым предложений. Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы:

25% (10 чел.) испытуемых в ходе эксперимента получили по максимальное число (6) баллов за самое остроумное и оригинальное предложение, что свидетельствует об оригинальности и развитом творчестве у данных подростков. Характеристика второго показателя - общей суммы баллов, набранных в ходе эксперимента, показала, что у данных подростков она больше, чем у детей со средним и низким уровнем творчества. Данный факт является свидетельством того, что у этих подростков большая продуктивность творческой деятельности.

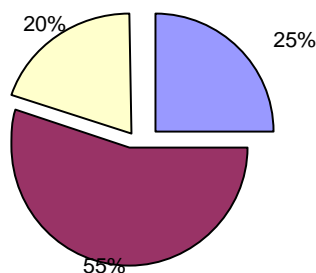
У 55% (22 чел.) испытуемых самое большое количество баллов за самое остроумное и оригинальное предложение колебалось от 3 до 5. Данный факт свидетельствует о среднем уровне развития творчества.

У старшеклассников со средним уровнем развития творчества в результате сравнения набранной суммы баллов выявлен высокий или средний уровень творческой деятельности.

20% (8 чел.) исследуемых подростков в ходе исследования показали низкий уровень развития творчества. Данные испытуемые получили от 0 до 2 баллов за составленные предложения. У данной категории испытуемых сумма набранных баллов оказалась гораздо меньшей, чем у детей предыдущих двух групп, следовательно, и продуктивность творческой деятельности тоже гораздо меньше. Наглядно результаты данного исследования отобразим следующим образом (диаграмма 3, таблица 3).

Диаграмма 3

Уровень креативности по методике "Исследование творческого мышления" (Рогов Е.И.)



- Высокий уровень развития творчества
- Средний уровень развития творчества
- Низкий уровень развития творчества

Таблица 3

Уровень креативности	Количество испытуемых (%)
Высокий	25%
Средний	55%
Низкий	20%

Итак, по результатам проведенного нами исследования, были выделены три группы испытуемых.

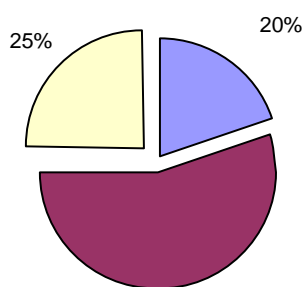
1 группа – 20% (8 чел.) - отличается высоким творческим потенциалом, оригинальностью решений, многообразием идей, т.е. высоким уровнем развития креативности.

2 группа – 55% (22 чел.) - продемонстрировала соответствие возрастным нормам в развитии креативности. Данные испытуемые обладают качествами, которые позволяют творчески подходить к своей работе, но при определенных благоприятных психологических условиях и под руководством опытного руководителя.

3 группа – 25% (10 чел.) - низкие показатели развития креативности. Данные испытуемые нуждаются в развитии своих творческих способностей (диаграмма 4).

Диаграмма 4

Результаты констатирующего эксперимента



Анализ литературы позволил сделать вывод о том, что основными критериями креативности являются следующие личностные особенности: высокая самооценка, открытость новым идеям; устойчивость к неопределенности; независимость; настойчивость; умение чувствовать проблему; гибкость.

Совокупность этих характеристик является составной частью положительной Я-концепции. Нами была разработана программа, направленная на развитие креативности старших школьников.

Группа старших школьников (40 чел.) была разбита на две подгруппы: контрольная (20 чел.) и экспериментальная (20 чел.). Разработанная программа проводилась только с экспериментальной группой учащихся.

Цель развивающей программы - предоставление учащимся психологических средств, обеспечивающих их личностное саморазвитие, понимание самих себя и своего места в мире, других людей, а также закономерностей развития мира, в котором они живут, понимание жизненных перспектив.

Коррекционный блок был представлен следующим образом:

1. Игротерапия - для оптимизации личностного роста, свободы самовыражения, освобождения от фрустрации и напряжения, повышения уровня самооценки, развития креативности.

2. Проективная терапия с целью гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания, формирования чувства удовлетворенности возникшего в результате выполнения творческого задания и выявления скрытых талантов, осознанных переживаний и проблем, эмоциональной поддержки учащихся.
3. Библиотерапия - чтение специально подобранной литературы – с целью развития чувства уверенности в себе, выявления систем оценок и др.

Цель проведенных занятий:

1. Изучение эмоционально-ценностного отношения к себе, изучение личностных характеристик ребенка, изучение вида самооценки ребенка, развитие творческого потенциала.
2. Установление контакта между членами группы и преподавателем, снятие напряжения в группе, оценка себя, формирование «Я - концепции», самопринятия, уверенности в себе, развитие творческого потенциала.
3. Формирование способности оценивать себя и других, восприятие себя и реальной оценки себя, ощущение своей значимости, выявление положительных сторон, формирование сплоченности в группе, повышение самооценки, развитие творческого потенциала.
4. Осознание качеств личности, оценка себя, снятие напряжения, повышение уверенности в себе, самооценки, снятие застенчивости, неуверенности в своих силах, развитие творческого потенциала.
5. Развитие соревновательного мотива, чувства успеха, придача ребенку чувства уверенности в себе, повышение эмоционального климата в группе, развитие творческого потенциала.
6. Осознание чувств людей в различных состояниях, повышение чувства значимости, повышение самооценки, проведение констатирующей методики.
7. Развитие чувства успеха, адекватной самооценки, придача ребенку чувства уверенности в себе, повышение эмоционального климата в группе, развитие творческого потенциала.
8. Развитие соревновательного мотива, чувства успеха, придача ребенку чувства уверенности в себе, повышение эмоционального климата в группе, развитие творческого потенциала.
9. Повышение эмоционального климата в группе, развитие творческого мышления, воображения.

После проведения данного комплекса занятий с испытуемыми экспериментальной и контрольной групп были вновь проведены методики, которые применялись в констатирующем эксперименте, с целью выявления уровня развития креативности у старших школьников.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы. Результаты теста креативности (П. Торранса) распределились следующим

образом: с высоким уровнем развития креативности выявлено 10% детей (2 чел.) контрольной группы и 20% (4 чел.) детей экспериментальной группы. Средний уровень развития креативности выявлен у 50% (10 чел.) детей контрольной группы и 70% (14 чел.) детей экспериментальной группы. Низкий уровень развития креативности у 40% (8 чел.) старшеклассников контрольной группы и 10% старшеклассников экспериментальной группы (таблица 5).

Таблица 5

Уровень креативности старшеклассников (по тесту П. Торранса)

Уровень сформированности креативности	Испытуемые контрольной группы	Испытуемые экспериментальной группы
Высокий	10%	20%
Средний	50%	70%
Низкий	40%	10%

Итак, из представленных результатов видно, что в экспериментальной группе больше старшеклассников продемонстрировали в ходе исследования высокий и средний (соответствующий норме) уровень развития креативности, в то время как число испытуемых с низким уровнем развития креативности в экспериментальной группе значительно меньше. По результатам данной методики можно судить о более высоком уровне развития креативности в экспериментальной группе старшеклассников.

Тест на креативность (Ж. Попова):

У 30% (6 чел.) испытуемых контрольной группы и 40% (8 чел.) испытуемых экспериментальной группы значительный творческий потенциал и творческих возможностей. 40% (8 чел.) старшеклассников контрольной группы и 50% (10 чел.) экспериментальной достигли результата соответствующего норме. 30% (6 чел.) старшеклассников контрольной группы и 10% (2 чел.) экспериментальной группы достигли результатов свидетельствующих о том, что творческий потенциал испытуемых невелик (таблица 6).

Таблица 6

Уровень креативности старшеклассников (по тесту Ж.Попова)

Уровень сформированности креативности	Испытуемые контрольной группы	Испытуемые экспериментальной группы
Значительный творческий потенциал	30%	40%
Результат соответствует норме	40%	50%
Творческий потенциал невелик	30%	10%

Из результатов представленных в таблице 6 можно сделать следующие выводы: среди старшеклассников экспериментальной группы большее число детей продемонстрировали значительный творческий потенциал и уровень развития креативности соответствующий возрастной норме.

В контрольной группе испытуемых выделена подгруппа детей с низким творческим потенциалом, которая численно превышает аналогичную группу среди школьников экспериментальной группы.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют, что уровень развития креативности в экспериментальной группе школьников выше, чем в контрольной группе.

Методика «Исследование творческого воображения» (Е.И. Рогов)

30% (6 чел.) испытуемых контрольной группы и 50% (10 чел.) испытуемых экспериментальной группы продемонстрировали в ходе исследования большую продуктивность творческой деятельности. У 40% (8 чел.) испытуемых контрольной группы и 50% (10 чел.) испытуемых экспериментальной группы продемонстрировали в ходе исследования средний уровень развития творчества. 30% (6 чел.) контрольной группы показали низкий уровень развития творчества. Среди испытуемых экспериментальной группы не было выявлено детей с низким уровнем развития творчества (таблица 7).

Таблица 7

Уровень креативности старшеклассников (по методике Е.И. Рогова)

Уровень сформированности креативности	Испытуемые контрольной группы	Испытуемые экспериментальной группы
Большая продуктивность творческой деятельности	30%	50%
Средний уровень развития творчества	40%	50%
Низкий уровень развития творчества	30%	0%

Результаты свидетельствуют о том, что у учащихся экспериментальной группы уровень развития творчества значительно выше, чем у контрольной группы. В ходе исследования больше детей из экспериментальной группы продемонстрировали высокий и средний уровень развития творчества, чем дети из контрольной группы. Так же следует отметить, что в группе испытуемых выделена подгруппа (30%) с низким уровнем развития творчества, в то время как среди экспериментальной группы данной подгруппы не выявлено.

На основе полученных результатов исследования можно сделать вывод, что уровень развития креативности у старшеклассников экспериментальной группы выше, чем у контрольной группы, выявлена положительная динамика, следовательно, гипотеза подтвердилась: старший школьный возраст является сензитивным периодом развития креативности и в ходе специально организованного процесса развития креативности возможно сформировать у старшкласников творческие способности.

Креативность имеет огромное значение для познавательного и личностного развития старшеклассников, может проявляться в разных видах деятельности - преимущественно словесным при вербальной

креативности и образным (предметами или их изображениями) при образной.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. К вопросу о дивергентном мышлении // Психологическая наука и образование. – 2006. - №1. – С. 52.
2. Дружинин В.Н. Психология творчества // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. - №5. – С. 92.
3. Зорин С.С. Формирование творческого потенциала у школьников и студентов // Мир образования. – 2005. - №1. – С. 61.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников. – М.: Альфа, 2000.
5. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И.Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1995.
6. Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности // Психологический журнал . – 2001. - №2. – С. 65.
7. Попова Ж. Тест на креативность // Служба кадров и персонала. – 2006. - № 6. – С. 43.
8. Туник Е.Е. Тест Е.Торранса: диагностика креативности. Методическое руководство. – СПб: ГП «ИМАТОН», 2004. – 191 с.

Развитие художественного интереса учащихся старших классов на материале музееведения

Вся идеология работы с подрастающим поколением должна строиться на культуре, традициях, эстетическом воспитании и художественном развитии. Очень важно, чтобы подрастающее поколение совершенствовалось и развивалось не только в музыкальном, литературно-художественном плане, но и приобщалось к общей эстетической культуре. Актуальность данной проблемы состоит в том, что понятие художественный интерес как психолого-педагогического явления требует дополнительного рассмотрения и изучения.

Для школьника художественный интерес способствует разностороннему, гармоничному развитию личности, ее творческому воображению, фантазии, активности, способности к сопереживанию, мышления и расширения художественных представлений, развитию эстетических чувств, идеалов и вкусов. Он пробуждает стремление к познанию, приобщению к различным видам искусства, овладению ими и определяет познавательную, творческую активность ребенка, не только в какой-то определенной сфере искусства, но и жизни в целом.

Музейная деятельность на современном этапе развития общества является не совсем престижным видом деятельности. Тем не менее, средствами музееведения, музейного творчества можно развивать познавательную, творческую активность ребенка, креативное мышление, активную поисково-творческую деятельность старшеклассников, а также повышать искусствоведческую компетентность, культуру жизнедеятельности подрастающего поколения, формировать гармоничную, развивающуюся, постоянно совершенствующую личность.

Художественный интерес принадлежит к разряду эстетических интересов, направленных на общение с эстетической культурой, ценностями жизни. Художественные интересы содержат познавательные стороны, но не сводятся к ним, так как отличаются большим эмоциональным зарядом. «Результатом художественного интереса является целостное постижение художественных образов, заложенных в произведении, которое не проходит без эстетического наслаждения, переживания» [7, 17].

Музееведение – общественная наука, изучающая процессы сохранения социальной информации, познания и передачи знаний и эмоций посредством музейных предметов. Являясь специальной дисциплиной, «музееведение создает теоретические и научно-методические основы практики музейного дела, обобщает его исторический опыт» [4, 134].

Музейное дело – специфическая сфера общественной деятельности, имеющая отношение к науке, образованию, воспитанию и культуре в целом. Исследователь З. Странский полагает, что «предметом музееведения является не музей как учреждение, а сфера музейной деятельности» [9, 42]. Суть предмета музееведения он видел в изучении и отборе документов, первоисточников, музейных предметов, так как музей служит потребностям документирования.

В практической деятельности многие музейные предметы обладают одновременно способностью воздействовать на посетителя своим внешним видом и вызывать ассоциации, что позволяет использовать их в экспозиции для наиболее эффективного эмоционального воздействия на посетителя.

Сейчас очень популярно в музее применять мультимедийные средства передачи информации, на наш взгляд, это дает большой толчок к развитию художественного интереса старшеклассника. Не случайно уже на рубеже 1980-х и 1990-х годов, в связи с развитием экранного восприятия музееведы и культурологи, сравнивали музей с застывшим фильмом, высказывали мысль о необходимости новых идей в области коммуникации. Идей, которые позволили бы трансформировать ее информационный подход в сторону чувственного осмысления ценностного потенциала музея, «ведь как справедливо заметил известный психолог В.Франкл, «ценностям мы не можем научиться – ценности мы должны пережить». Эта фраза особенно актуальна в контексте анализа культуры нашего века с его ярко выраженной экспансией виртуальности.

Огромная роль в художественном развитии старшеклассника, его художественного интереса принадлежит музейному педагогу. Педагог – он не столько носитель знаний, сколько организатор диалога старшеклассников с музейным предметом, пространством. Диалога, который развивает духовность учащегося в единстве мыслей, чувств, воли, воображения, вкусов, интересов, в единстве его всестороннего сознания и самосознания. В связи с этим, особую ценность приобретает опыт учителя, который, став посредником между музеем и учащимся, может помочь развить художественный интерес, опосредовать процесс освоения художественной культуры, адаптировать его по отношению к уровню индивидуального восприятия, индивидуальным особенностям и познавательным потребностям личности старшеклассника.

Немаловажную роль в развитии и формировании художественного интереса старшеклассника имеет общий образ музея, его социальный статус. Здесь могут помочь такие мероприятия по привлечению учащихся в музей, как освещение деятельности музея в СМИ, и этим путем формирование общественного мнения, проведение различных PR – акций, создание привлекательного имиджа музея, широкое распространение сведений о коллекции музея, информирование местного населения о культурных событиях, проходящих в музее, интерактивность и

использование мультимедийных технологий. Эти задачи могут быть выполнены с помощью музейного маркетинга.

«Маркетинг – современная система управления, основанная на комплексном анализе рынка» [5, 85]. Основная «продукция» музея – экскурсии, выставки, лекции. Для того, чтобы знать, что будет востребовано, проводятся маркетинговые исследования, опросы, анкетирование, как среди посетителей музея, так и среди учащихся всех возрастов, молодежи.

Так, в очередной раз в начале 2007 года стартовал грантовый конкурс музейных проектов «Меняющийся музей в меняющемся мире», созданный благотворительным фондом В. Потанина, Министерством культуры и массовых коммуникаций РФ, где могут принять участие все желающие. Конкурс становится образовательной площадкой, повышающей уровень профессиональной подготовки его участников. Проекты, реализованные в рамках этого конкурса, демонстрируют новые возможности музея как института общественной консолидации и места проведения различных социально-культурных мероприятий. Учащиеся разных возрастов, под руководством своих педагогов могут принять участие в номинации конкурса «Музей и новые образовательные программы», где можно будет представить проекты, демонстрирующие новые формы образовательной деятельности музеев. Также проекты, представляющие нестандартные подходы к содержанию, организационному дизайну и продвижению образовательных программ в музее, новые технологии работы с различными целевыми аудиториями, проекты, направленные на популяризацию музейных коллекций, архивов и фондов.

В Мурманском областном художественном музее также проводятся всевозможные занятия на экспозициях в залах музея в рамках программы «Школа юного музейщика». Здесь учащиеся старших и средних классов учатся понимать современное и иное искусство, почувствовать своеобразие языка каждого вида искусства, его свободу, оригинальность высказывания. В музее проводятся встречи с художниками. Некоторые художники хотят общаться непосредственно со своими зрителями, и поэтому часто присутствуют на выставке персонально. Они рассказывают о своем творчестве, о поиске сюжета картины, о необычных находках цвета, техники написания работы, об использованных материалах, о событиях в жизни, которые подвергли созданию той или иной работы, произведения. В каждом зале имеется книга отзывов и предложений, в которую благодарные посетители записывают свои эмоции, чувства от просмотренных работ, проведенных экскурсий.

Таким образом, предпосылками развития художественного интереса старшеклассников в условиях музея являются ряд составляющих:

1. восприятие музейного памятника, а особенно произведения изобразительного искусства дает толчок у учащегося к

возбуждению воображения, воспоминаний, формированию ожиданий;

2. произведение изобразительного искусства как объекта визуального мышления имеет особую значимость, ибо зрительное восприятие и его более высокая степень визуальное мышление являются основой научного и художественно-образного мышления;
3. у истоков развития мира ребенка, а в дальнейшем и старшеклассника находится музей, дающий опыт личного соприкосновения с отраженной в памятниках художественной реальностью истории, культуры и искусства и природы, который не способен обеспечить ни телевидение, ни такие достижения цивилизации как Интернет;
4. музейный педагог - организатор диалога старшеклассников с музейным предметом и музейным пространством. Диалога, который развивает духовность учащегося в единстве мыслей, чувств, воли, воображения, вкусов, интересов, в единстве его всестороннего сознания и самосознания;
5. создание привлекательного имиджа музея, широкое распространение сведений о коллекции музея, информирование местного населения о культурных событиях, проходящих в музее, интерактивность и использование мультимедийных технологий, т.е. использование музейного маркетинга.

Цель исследования: изучить особенности развития художественного интереса старшеклассников на материале музееведения.

Задачи экспериментального исследования:

1. провести диагностику сформированности первичного уровня художественного интереса;
2. выявить особенности проявления художественного интереса по трем показателям (эмоциональному, интеллектуальному, волевому);
3. реализовать программу развития художественного интереса старшеклассников «Школа юного музейщика»;
4. провести контрольный эксперимент и сопоставить результаты исследования.

Объект исследования – художественное развитие учащихся общеобразовательной школы.

Предмет – развитие художественного интереса учащихся средних и старших классов в условиях музейной деятельности.

Были использованы следующие методики для исследования *эмоциональной сферы*:

- для учащихся 7 класса методика «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности», автор Л.А. Курганский [5, 190];

- для учащихся 11 классов методика «Самооценка эмоциональных состояний», авторы – составители О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто [6, 194].
интеллектуальной сферы:

- для всех классов была модифицирована методика «Обобщение» с применением терминов из области музееведения, истории искусств.

Для исследования *волевой сферы* велось сплошное наблюдение детей, где единицей замера выступали каждые 10 минут.

В экспериментальном исследовании участвовали 16 учащихся 7 класса политехнического лицея и 16 учащихся 11 класса общеобразовательной школы № 36 г. Мурманска.

Гипотеза исследования:

- художественный интерес включает в себя эмоциональный, интеллектуальный, волевой показатели;
- развитие художественного интереса учащихся старших классов будет успешно, если будут обозначены эстетические ориентиры личности на примере памятников культуры и искусства; стиль музейной деятельности будет направлен на приобретение и освоение учащимися гуманитарного знания, общей мировоззренческой культуры, искусствоведческого осознания; будут использованы нетрадиционные формы и методы работы на основе музейного творчества.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы:** теоретический метод (изучение и анализ научной и методической литературы по теме исследования); практический метод (наблюдение, беседа, тестирование, метод математической обработки полученных исследовательских данных).

Практическая значимость исследования состоит в том, что на основе программы «Школа юного музейщика» разработаны психолого-педагогические рекомендации по развитию художественного интереса учащихся, которые помогут в работе музейным сотрудникам, учителям с учащимися старших классов. Предложенные материалы могут способствовать учителям и музейным работникам понять предпосылки развития художественного интереса старшеклассников в условиях музея.

Исследование эмоциональной сферы.

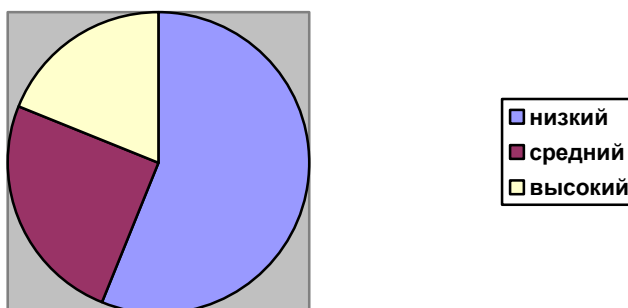
Методика, используемая для учащихся 7 класса «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» автора Л.А. Курганского определяла особенности психического состояния ученика по показателям психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности.

Под психическим состоянием понимается целостная картина психического функционирования в ограниченный промежуток времени. Представленность этого функционирования в сознании индивида

реализуется в самооценке состояния, во многих случаях определяющей традиционные названия психических состояний.

Методика рассчитана на неоднократное обследование одних и тех же учащихся, учитывая динамичность психических состояний. Исследование проводилось одновременно со всей группой испытуемых, поэтому были созданы все условия для достоверных данных, исключены возможные помехи, обсуждение ответов. Результаты исследования художественного интереса в области эмоциональной сферы по методике «Оценка психической активации» учащихся 7 класса (диаграмма 1).

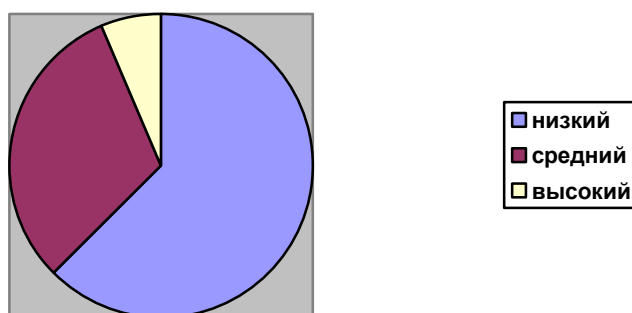
Диаграмма 1



Средний уровень - 56,2 % (9 учащихся); низкий – 25 % (4 учащихся); высокий – 18,8 % (3 учащихся).

Результаты исследования художественного интереса в области эмоциональной сферы по методике «Самооценка эмоциональных состояний» учащихся 11 класса (диаграмма 2).

Диаграмма 2

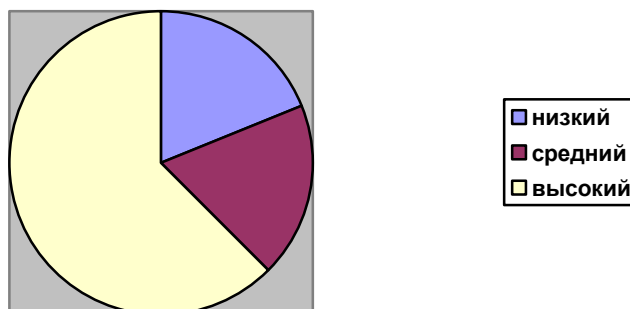


Низкий уровень – 62,5 % (10 учащихся); средний – 31,2 % (5 учащихся); высокий – 6,3 % (1 учащийся).

Для исследования интеллектуальной сферы для всех классов была модифицирована методика «Обобщение», диагностической целью которой являлось исследование способности к обобщению и абстрагированию, умение выделять существенные признаки. В этой методике применялись термины из области музееведения, истории искусств. Необходимо было выделить и подчеркнуть лишнее слово из нескольких. Для учащихся 11 класса заданий было 12, для учащихся 7 класса – 6.

Результаты исследования художественного интереса в области интеллектуальной сферы по методике «Обобщение» учащихся 7 класса (диаграмма 3).

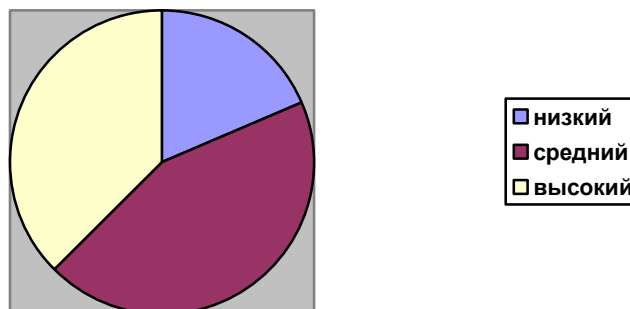
Диаграмма 3



Высокий уровень – 62,4 % (10 учащихся); средний – 18,8 % (3 учащихся); низкий – 18,8 % (3 учащихся).

Результаты исследования художественного интереса в области интеллектуальной сферы по методике «Обобщение» учащихся 11 класса (диаграмма 4).

Диаграмма 4



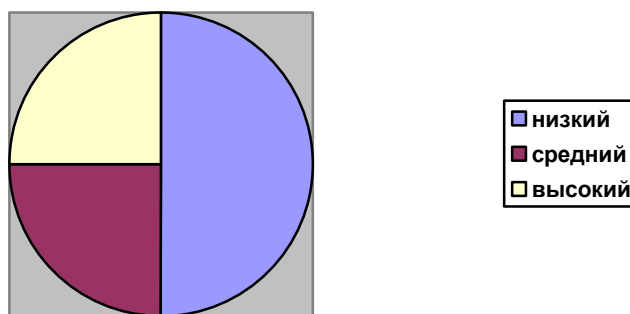
Средний – 43,8 % (7 учащихся); высокий – 37,5% (6 учащихся); низкий – 18,7 %. (3 учащихся).

Для исследования волевой сферы учащихся велось сплошное наблюдение детей на занятиях «Школы юного музейщика», где единицей замера выступали каждые 10 минут (занятие для учащихся 11 класса длилось 1 час 20 минут, для учащихся 7 класса - 50 минут). Фиксировались такие параметры: сосредоточенность, отвлекаемость, инициативность, самостоятельность.

За высокий уровень сформированности волевого процесса мы считали данные равные 70 – 75 %, средний уровень 50 – 70 %, низкий 35 - 50 %.

Результаты исследования художественного интереса в области волевой сферы учащихся 7 класса (диаграмма 5).

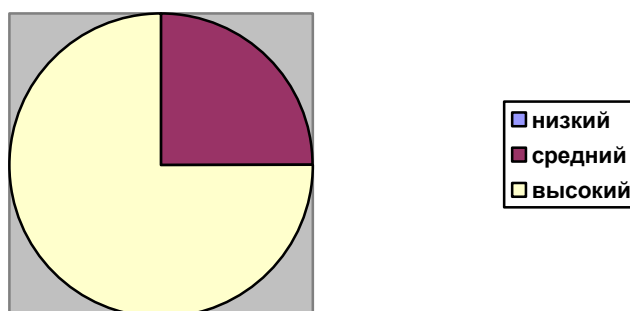
Диаграмма 5



Низкий уровень – 50 % (8 учащихся); средний – 25 % (4 учащихся); высокий – 25 % (4 учащихся).

Результаты исследования художественного интереса в области волевой сферы учащихся 11 класса (диаграмма 6).

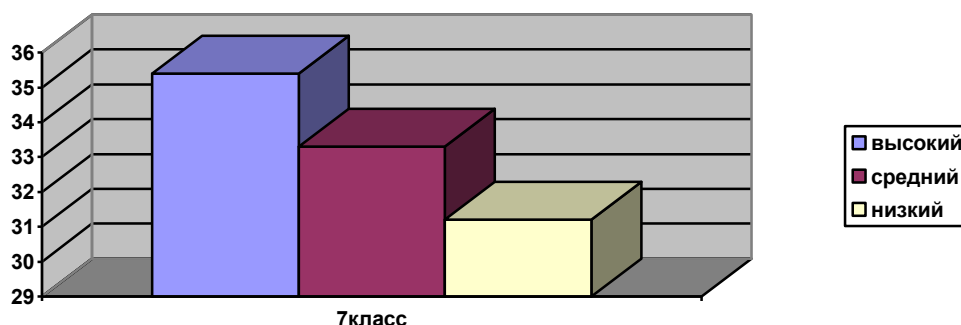
Диаграмма 6



Высокий – 75 % (12 учащихся); средний – 25 % (4 учащихся); низкий – 0 %.

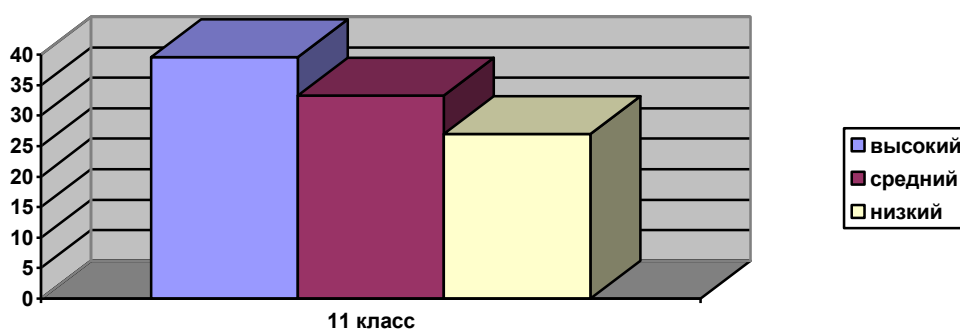
Общий результат развития художественного интереса семиклассников до реализации программы «Школа юного музейщика» (гистограмма 1).

Гистограмма 1



Высокий уровень - 35,4 %; средний уровень - 33,3 %; низкий уровень - 31,2 %.

Общий результат развития художественного интереса учащихся 11 класса до реализации программы «Школа юного музейщика» (гистограмма 2).



Высокий уровень - 39,6 %; средний уровень - 33,3 %; низкий уровень - 27 %.

Можно сделать вывод, что общий уровень развития художественного интереса учащихся 7 и 11 класса до реализации программы «Школа юного музейщика» средний. Высокий уровень развития учащихся 11 класса чуть выше, чем у учащихся 7 класса (39,6 % и 35,4 % соответственно). Средний уровень развития учащихся 7 и 11 класса одинаковый и составляет 33,3 %. Низкий уровень развития художественного интереса учащихся 11 класса чуть ниже, чем учащихся 7 класса (27 % и 31,2 % соответственно).

Второй этап исследовательской работы был сопряжен с проведением формирующего эксперимента в рамках программы «Школа юного музейщика».

Цель программы: ознакомление школьников со структурой музея и особенностями организации музейного дела.

Механизм реализации программы предусматривает направления работы со старшеклассниками:

- проведение теоретических и практических занятий;
- обучение основам научно-исследовательской, фондовой и экспозиционной работы;
- разработку и проведение экскурсий;
- написание и представление лекционных материалов и исследовательских работ;
- описание и обработку коллекционных мероприятий;
- изучение музейных предметов и документов;
- проведение научно-исследовательской работы по определенной тематике;
- подготовка, оформление и монтаж выставок;
- проведение семинаров, конкурсов.

Задачи:

- формировать и развивать визуальное мышление, зрительскую и музейную культуру, высокий общекультурный уровень;
- познакомить со спецификой изобразительного искусства и вопросами анализа произведений;

- познакомить с экспозициями Мурманского областного художественного музея, с принципами художественного анализа и художественно – образной системой изобразительного искусства;
- сформировать способность ориентироваться в принципиальных вопросах русского, современного, регионального изобразительного искусства.

Выполнение данных видов деятельности помогает старшеклассникам развить художественный интерес и вообще приобщиться к основам музееведения, развить высокий общекультурный уровень.

Большой упор в осуществлении программы пришелся на проведение экскурсий и посещение выставок с какой-то тематической целью. Преимуществом этого направления деятельности является то, что экскурсия опирается на подлинник, процесс обучения происходит в музейных залах. А они являются наиболее органичной средой для восприятия музейного памятника. Контакт с музейным педагогом, как с посредником в передаче знаний обогащает восприятие, развивает способность к самостоятельному суждению и межличностному контакту.

В программе «Школа юного музейщика» есть своя специфика. Она заключается в том, что в музее мы имеем дело не только с образованием как таковым, сколько со сложным и многогранным процессом преемственности культуры и передачи культурного опыта через изобразительное искусство. Осуществляется он через общение с подлинником, который находится в центре педагогического процесса. Эта программа делает большой упор на развитие художественного восприятия.

Для достижения целей и задач по программе было задействовано такое музейное оборудование: телевизор (жидкокристаллическая панель 72 дюйма), VHS – DVD проигрыватель, наборы слайдов, проектор, экран, наборы видеокассет, стереосистема для домашнего кинотеатра.

Программа для учащихся 11 класса.

Данная программа разработана в виде комплекса мероприятий, состоящих из посещений выставок («Город и горожане», «Графика Санкт-петербургских художников второй половины 20 века»; из практических занятий в научно – экспозиционном отделе на примере выставки «Города. Улицы. Лица»; из занятий в научно-просветительском отделе, которые иногда проходили и в информационно-образовательном центре, и в виде викторин в красной гостиной художественного музея и на выставках; из занятий в других отделах художественного музея: отделе развития, отделе фондов.

Практические занятия в научно-просветительском отделе были закреплены искусствоведческой викториной «Знаешь ли ты изобразительное искусство?». Эта викторина способствовала запоминанию сведений, пополнению знаний об искусстве, закреплению, полученной информации на предыдущих занятиях. Учащиеся разбились на две группы.

Первая и вторая группы показывали свои знания об изобразительном искусстве первой половины 20 века и второй половины (т.е. искусстве советского периода). В работе с детьми использовались наглядные методы, такие как демонстрация и иллюстрация. Демонстрация начиналась с рассмотрения отдельной части целого произведения, и учащимся надо было отгадать, что это за произведение, в какой период оно создано. Потом уже по этому произведению детям задавались различные вопросы: например, «Кто автор?», «Как вы думаете, что побудило написать автора именно это произведение?», «Какая техника использована?» и т.д. Такой прием ведения практического занятия, в данном случае викторины, помогает избежать образования нежелательных стереотипов восприятия, развивает художественную интуицию, дает стимул работе воображения, творческой импровизации, не сковывая процесс восприятия заранее заданной схемой.

Использование такого музейного оборудования как проектор, DVD – проигрыватель очень перспективно в осуществлении задач по программе «Школа юного музейщика».

На занятии в отделе фондов учащиеся 11 класса занимались различными видами деятельности. Это каталогизация, систематизация, поиск биографических материалов, подготовка выставки. Поиск биографических материалов происходил таким образом: учащийся присаживался за компьютер, ему помогали входить в базу данных художественного музея, и по названию, фотоверсии картины совместно с научным сотрудником осуществлялся выбор произведения к предстоящей выставке «Поэзия воды».

На практическом занятии в отделе развития старшеклассники обучались подготовке к проведению PR - акции, созданию макета рекламной продукции, составлению анонса. Научные сотрудники продемонстрировали создание афиши к выставке, и было показано и рассказано, как отправляется анонс о деятельности музея в средства массовой информации.

Во второй половине учебного года происходили занятия немного по другой схеме. Учащиеся познакомились с жанрами изобразительного искусства: портретом, пейзажем, натюрмортом, посетили семинар по этой теме. Также просматривали видеофильмы, посещали выставки, анализировали и описывали произведения искусства, посетили семинар по теме «Пространство художественного музея», было проведено заключительное занятие и выпускной.

Учащиеся просмотрели такие видеофильмы: «Павел и его семья», «Прогулки императрицы», «Александр Благословенный» по теме «Портрет», видеофильм «Павловская кунсткамера» в рамках темы «Натюрморт».

В рамках темы «Пейзаж» учащиеся посетили выставку «Прекрасные лики русского царства». В рамках темы «Тематическая картина»

учащиеся посетили выставку «Графика Санкт-Петербургских художников второй половины 20 века. Из собрания музея «Царкосельская коллекция современного искусства» и выставку: «Портрет жены художника». В рамках темы «Художественные стили» учащиеся посетили выставку «Молодежь Мурмана».

Семинар «Жанры изобразительного искусства» завершил изучение этой темы. Учащиеся продемонстрировали лаконичные, точные ответы на поставленные вопросы и подготовили дополнительную информацию о некоторых жанрах.

После посещения выставок графики М.А. Кирина и живописи В.Г. Баранова был дан анализ и описание произведений искусства. М.А. Кирина и В.Г. Баранов это мурманские художники, которые внесли большой вклад в развитии местного изобразительного искусства. Ведущей целью анализа произведений является развитие способности полноценно воспринимать произведения изобразительного искусства.

Анализ и описание произведений искусства помогает:

- формировать эмоциональную отзывчивость на содержание произведения искусства;
- формировать способность размышлять по поводу увиденного, анализировать и обобщать собственные наблюдения, мысли;
- развить творческое воображение;
- развить сенсорные способности;
- развить способности словесно выражать, оформлять свои мысли, чувства, впечатления.

На завершающей стадии было проведено заключительное занятие, где подводились итоги всей проделанной работе, объявлена благодарность всем научным сотрудникам, работавшим с данными учащимися и всем учащимся, приходившим на занятия.

Программа для учащихся 7 классов.

Данная программа разработана в виде комплекса мероприятий, состоящих из лекций и семинаров, защиты проектов. Занятия проводились в первую и третью пятницу каждого месяца по 50 минут.

Первое занятие было посвящено общей характеристике музейной сети и классификации музеев, так было рассказано о музеях Мурманской области. Второе занятие было посвящено Мурманскому областному художественному музею и его фондовому собранию. Главной целью третьего занятия было повествование о музеях и его аудитории, о коммуникативной роли музея. Далее три занятия были посвящены хранительской, научно-экспозиционной, научно-просветительской деятельности музея. В итоге состоялся семинар «Мир музея». Во второй половине года рассматривались виды и жанры изобразительного искусства: живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство, народное искусство, архитектура. Итогом был семинар «Виды

изобразительного искусства». Далее учащиеся готовили самостоятельный проект по одной из вышеперечисленных тем, затем им надо было защитить его.

Таким образом, стиль музейной деятельности должен быть направлен на приобретение и освоение учащимися гуманитарного знания, общей мировоззренческой культуры, искусствоведческого осознания, а использование нетрадиционных форм и методов работы помогут учащимся в освоении общей культуры и музейного творчества.

Первое и самое главное условие успешного результата в работе: старшеклассники должны ощущать себя в музее нужными, любимыми, чувствовать интерес и внимание к себе.

Роль научного сотрудника или музейного педагога неоценима. Она должна состоять в создании благоприятного психологического климата на занятиях. Музейный педагог помогает подрастающему поколению понимать материал, проникать в главную его суть. Необходимо создание условий для приобретения и освоения учащимися знаний через изучение музейных источников и фактов в области музееведения.

Очень важно музейному педагогу продумывать методику подачи материала, он должен ориентироваться на художественный тип развития, раскрывать тему увлекательно, на доступном, понятном языке, избегать чрезмерного употребления профессиональных искусствоведческих терминов и теоретизирования по поводу представленных в экспозиции экспонатов. Рассказывая о произведении, необходимо исходить от конкретного зримого образа, подтверждая все высказываемые положения и выводы непосредственными зрительными впечатлениями. Также нельзя перегружать рассказ сведениями, не имеющими прямого отношения к воспринимаемому материалу.

Для полноценного восприятия художественного памятника недостаточно усвоить некий объем вербальной и даже зрительной информации. Усвоение художественной информации, приобретение знаний об искусстве и углубленное изучение истории и языка изобразительного искусства невозможно без достаточного уровня развития необходимых психических качеств и способностей личности старшеклассника. К ним относятся умение наблюдать, а также сравнивать, эмоционально переживать, анализировать и обобщать свои наблюдения. Сюда же следует отнести и соответствующие сенсорные способности, это видение цвета, формы, чувства фактуры, ритма и прочее. Такие способности развиваются не со старших классов, а гораздо раньше.

От педагога требуется чувство меры и педагогический такт, необходимо, чтобы он раскрыл нравственную основу образа именно в той степени, которая присуща данному конкретному произведению, не превращая его в прямую иллюстрацию.

Музейный педагог, обладающий интуицией, творческими способностями, ассоциативностью, выразительностью, экспрессивностью речи привлекает, магнитит к себе учащихся. И создает определенное эмоциональное состояние, способствующее восприятию художественного произведения. Конечно, важным качеством педагога остается способность к импровизации, которая создает у старшеклассников, и не только у них, чувство сопричастности к рождению художественного образа.

Важно также содействие, контакт, обмен опытом всех специалистов, работающих с учащимися над искусствоведческим образованием: школьные учителя, ведущие предметы искусствоведческого профиля, музейные педагоги, музейные психологи, методисты по изобразительному искусству, экскурсоводы, работающие с детской аудиторией. Необходимо, чтобы эти контакты позволяли сближать точки зрения на задачи художественного воспитания и творческого развития подрастающего поколения. Необходим взаимный контакт между школой и музеем. Надо так построить работу, чтобы педагоги в школе могли настроить, заинтересовать, замотивировать учащихся старших классов на уроках истории, литературы, мировой художественной культуры, регионоведения изучать свою культуру, предметы искусствоведческого профиля, а музейные педагоги продолжали поддерживать интерес к изучению, тем самым, развивая и художественный интерес. Таким образом является программа «Школа юного музейщика».

Необходимо, чтобы данная программа научила учащихся формировать оценочного отношения к жизни, к себе, к людям, сформировала проблемное творческое мышление, способность к анализу произведений, приобщила их к русской художественной культуре, помогла в становлении души подопечного, сделала детей наследниками духовных ценностей, которые достались им от наших предков. И поэтому необходимо сформировать устойчивый интерес к посещению занятий, тягу к познанию искусства и к творчеству.

Необходимо доработать вопросы психологии художественного восприятия, обратить внимание на субъективную сторону восприятия. Знания об искусстве, которые даются в программе «Школа юного музейщика» конечно очень полезны и эффективны, но мы предлагаем их дополнить знаниями о собственных возможностях зрительного восприятия, которые учащиеся в процессе специальных упражнений может открыть в себе сам. Цель должна быть такова: развить внимательный, чувствующий форму «культурный» глаз, научить видеть изображение. Можно разработать серию упражнений. Самые общие знания о действии механизмов перцепции – зрительного восприятия даются не посредством подробных объяснений, а в процессе выполнения специальных заданий – упражнений для глаз, «разворачивая» таким образом, в сознании ученика основы восприятия то, что обычно происходит мгновенно и неосознанно. И

также не забыть про социальную адаптацию учащихся через художественное творчество. Эти аспекты часто встречаются в работе педагога.

При проведении контрольного эксперимента обозначилась следующая динамика. Сдвиги в исследовании волевой сферы контрольного эксперимента в 7 классе получились такими:

сдвиги по средним показателям:

параметр «сосредоточенность» был 64,4 %, стал 73,8 % - повысился на 9,4 %; параметр «отвлекаемость» не изменился (32,5 %); параметр «инициативность» был 61,9 %, стал 65 %- повысился на 3,1 %; параметр «самостоятельность» был 53,8 %, стал 56,7 % - повысился на 2,9 %.

Сдвиги по показателям развития:

высокий уровень был 25 % (4 ученика), стал 18,8 % (3 ученика); снизился на 6,2 % (1 ученик).

средний уровень был 25 % (4 ученика), стал 68,8 % (11 учеников); повысился на 43,8 % (7 учеников);

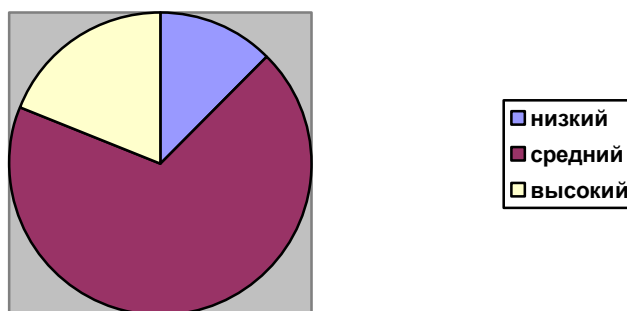
низкий уровень был 50 % (8 учеников), стал 12,5 % (2 ученика), снизился на 37,5 % (6 учеников).

Сдвиг в исследовании волевой сферы контрольного эксперимента учащихся 7 класса (средний показатель) составил 2,9 % в положительную сторону. Общая положительная тенденция развития есть, ученики стали более сосредоточенны, параметр «сосредоточенность» повысился на 9,4 %; инициативны, параметр «инициативность» повысился на 3,1 %; самостоятельны, параметр «самостоятельность» повысился на 2,9 %. Это подтверждают слова подростков. В частности один испытуемый сказал: «Мне понравилась тема «Народное искусство», хочется все интересное запомнить». Только параметр «отвлекаемость» не изменился совсем (32,5 %), но на общую картину это не повлияло.

Но вот сдвига по высокому уровню развития не было, он даже снизился на 6,2 % (1 ученика). Зато средний уровень повысился значительно на 43,8 % (7 учеников) и низкий уровень снизился на 37,5 % (6 учеников). Анализ этих данных позволяет сделать вывод, что ученики стали серьезнее относиться к лекциям, занятиям на экспозиции, настойчиво овладевать получением знаний, пытаться самостоятельно находить решения проблем, увлеченно работать на занятиях, больше концентрировать свое внимание на информации от преподавателя, показе слайдов, объектах искусства, высказываниях своих одноклассников. Это подтверждают высказывания учеников после завершения лекций. В частности старшеклассница сказала: «Это было здорово, я хотела слушать и слушать, материал становился все интереснее и ярче». После прохождения семинара «Виды и изобразительного искусства» другая испытуемая обозначила: «Мне нравится изучать любое искусство, я сама научилась определять живопись это или графика».

Результаты исследования волевой сферы *контрольного* эксперимента учащихся 7 класса (диаграмма 7).

Диаграмма 7



Высокий уровень – 18,8% (3 учащихся); средний - 68,8 % (11 учащихся); низкий - 12,5 % (2 учащихся).

Сдвиги в исследовании волевой сферы *контрольного* эксперимента в 11 классе получились такими:

сдвиги по средним показателям:

параметр «сосредоточенность» был 70,3 %, стал 81,2%, повысился на 10,9 %; параметр «отвлекаемость» был 29,1 %, стал 19,7 %, снизился на 9,4 %; параметр «инициативность» был 90,6 %, стал 92,6 %, повысился на 2 %; параметр «самостоятельность» был 81,3 %, стал 91,4 %, повысился на 10,1 %.

Сдвиги по показателям развития:

высокий уровень был 75 % (12 учеников), стал 87,5 % (14 учеников), повысился на 12,5 % (2 ученика);

средний уровень был 25 % (4 ученика), стал 12,5 % (2 ученика), снизился на 12,5 % (2 ученика),

низкий - остался на прежнем уровне, т.е. 0 %.

Сдвиг в исследовании волевой сферы *контрольного* эксперимента учащихся 11 класса (средний показатель) положительный, составил 3,6 %. Надо заметить, что результаты констатирующего среза были достаточно высоки. Поэтому то, что параметры повысились незначительно, это нормальное явление.

Особенно можно выделить параметр «сосредоточенность» и «самостоятельность», они повысились на 10,9 % и на 10,1 % соответственно.

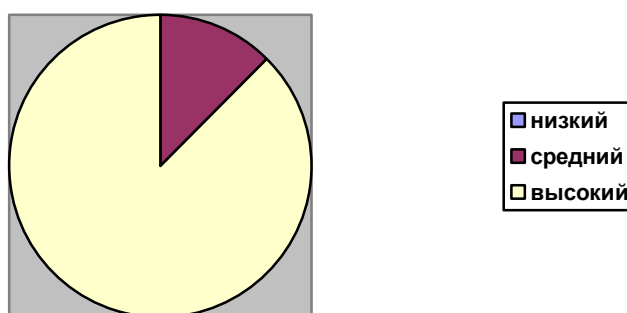
Как известно, целеустремленность характеризуется сознательной направленностью на определенный результат деятельности, действие воли идет по ступеням: возникновение побуждения, осознание и борьба мотивов, принятие решения, исполнение. И в основном, все учащиеся 11 класса проходили все звенья цепи волевого действия. Это можно проиллюстрировать высказываниями старшеклассников, например: «Я получаю массу удовольствия от общения с произведениями искусства, мне нравится участвовать в этом процессе». Можно также сказать, что

учащиеся настроены на качественное выполнение своей работы. В частности, было сказано: «Когда я начинаю воспринимать какие-то факты из мира искусства, я полностью погружаюсь в них, хочется сразу что-то сделать».

Из наблюдений за ходом занятий можно выделить тот факт, что научные сотрудники помогали подрастающему поколению в овладении новыми знаниями по изобразительному искусству, сами демонстрировали высокие познания в этой сфере, на лекциях царила атмосфера абсолютного взаимопонимания и доверия.

Результаты исследования волевой сферы контрольного эксперимента учащихся 11 класса (диаграмма 8).

Диаграмма 8



Высокий уровень – 87,5% (14 учащихся); средний уровень- 12,5 % (2 учащихся); низкий уровень - 0 %.

Сдвиги по показателям развития в исследовании эмоциональной сферы контрольного эксперимента в 7 классе получились такими:

высокий уровень был 18,8 % (3 ученика), стал 25 % (4 ученика), повысился на 6,2 % (1 ученик);

средний уровень был 56,3 % (9 учеников), стал 50 % (8 учеников), снизился на 6,2 % (1 ученик);

низкий - остался на прежнем уровне, 25 % (4 ученика).

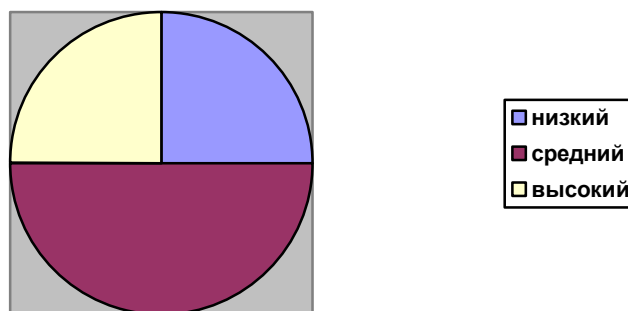
Сдвиги в исследовании эмоциональной сферы контрольного эксперимента учащихся 7 класса не очень велики, высокий уровень развития эмоциональной сферы увеличился всего лишь на 6,2 % (1 ученик), а средний даже снизился на 6,2 % (1 ученик) и составил 50 % всей группы (8 учеников).

Мы решили сопоставить сдвиги в исследовании волевой сферы и эмоциональной. Где параметры волевой повысились не на много, и сдвиг в исследовании волевой сферы, а именно его средний показатель составил 2,9 % в положительную сторону. На основе этого мы можем диагностировать малую заинтересованность в содержании занятий и низкую степень мотивированности на изучение изобразительного искусства, именно во второй половине учебного года, что подтверждают следующие слова одного из испытуемых: «Мне не очень интересно заниматься, я пришел в музей, чтобы погулять по нему и отдохнуть».

Возможно, дети немного устали от постоянных занятий в школе, и приходили на занятия после своих основных уроков в школе. В частности, заявление: «У нас сегодня было две контрольных работы, я очень устал». Надо заметить еще тот факт, что часто не все ребята посещали занятия постоянно. Хотя средний уровень развития эмоциональной сферы контрольного эксперимента в 7 классе получился не плохой, он составил 50 % всей группы (8 учеников).

Результаты исследования эмоциональной сферы контрольного эксперимента учащихся 7 класса (диаграмма 9).

Диаграмма 9



Высокий уровень – 25 % (4 учащихся.); средний уровень- 50 % (8 учащихся); низкий уровень - 25 % (4 учащихся).

Сдвиги в исследовании эмоциональной сферы контрольного эксперимента в 11 классе получились такими *по показателям развития*:

высокий уровень был 6,3 % (1 ученик), стал 12,5 % (2 ученика), повысился на 6,2 % (1 ученик);

средний уровень был 31,3 % (5 учеников), стал 56,3 % (9 учеников), повысился на 25 % (4 ученика);

низкий уровень был 62,5 % (10 учеников), стал 31,3 % (5 учеников), снизился на 31,2 % (5 учеников).

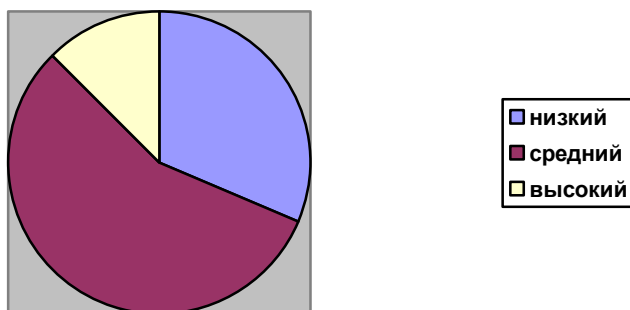
Увеличилось количество учащихся со средним уровнем развития эмоциональной сферы на 25 %, также снизился на 31,2 % (5 учеников) низкий уровень развития эмоциональной сферы, правда, высокий уровень повысился всего лишь на 6,2 % (1 ученик). Можно предположить, что учащиеся 11 класса стали более осознанно и ответственно относиться к занятиям, мотивированы на достижение успешного результата, заинтересованы в овладении знаниями по искусствоведческим дисциплинам. Учащиеся стали более спокойны и в тоже время более энергичны на занятиях. Это привело к настойчивости в овладении материалом, открытости в высказываниях, к яркому и бурному реагированию на какое-то ситуативное явление или искусствоведческий факт. В общем, можно даже сказать, что учащиеся стали более уверенны в себе.

Проиллюстрируем результаты исследования наблюдениями за детьми. Например, ребята оживленно обсуждали какой-то факт из жизни художника, переспрашивали друг у друга информацию, подходили к преподавателю и интересовались, например, какими-то дополнительными моментами из биографии художника или образом, написанного персонажа. Также учащиеся хорошо разбираются в видении цвета, формы, чувстве фактуры, ритма, то есть у них отлично развиты соответствующие сенсорные способности. Например, высказывания типа «Я ощущаю цвет, форму, понимаю, почему художник использует именно этот колорит».

Из бесед с учениками мы также узнали, что у них просыпалось желание вжиться в написанные художником образы, прочувствовать атмосферу жизни людей, изображенных на картинах. В частности, сказано: «Иногда хочется пожить во времена 18 – 19 века, там есть какая – то притягательность, красота и великий дух эпохи» (после лекции на экспозиции «Прекрасные лики российского царства»).

Результаты исследования эмоциональной сферы контрольного эксперимента учащихся 11 класса (диаграмма 10).

Диаграмма 10



Высокий уровень – 12,5 % (2 учащихся); средний уровень - 56,2 % (9 учащихся); низкий уровень - 31,3 % (5 учащихся).

Сдвиги в исследовании интеллектуальной сферы контрольного эксперимента в 7 классе получились такими *по показателям развития*:

высокий уровень был 62,4 % (10 учеников), стал 68,8 % (11 учеников), повысился на 6,2 % (1 ученик);

средний - остался на прежнем уровне, 18,8 % (3 ученика);

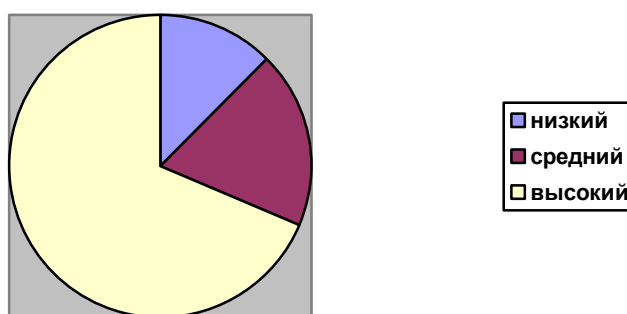
низкий уровень был 18,8 % (3 учеников), стал 12,5 % (2 ученика), снизился на 6,3 % (1 ученик).

Сдвиги в исследовании интеллектуальной сферы невелики. Сопоставив результаты исследования в волевой и эмоциональной сфере, мы можем предположить, что учащиеся не совсем заинтересованы в содержании занятий и не мотивированы на изучение изобразительного искусства. Это может быть следствием некомпетентной работы всех педагогов, занимающихся с подрастающим поколением. Научные сотрудники, которые проводили занятия с учащимися по программе, в

объяснении материала применяли сложные профессиональные термины, в которых трудно с первого раза разобраться семиклассникам. В частности, высказывание: «Я не всегда понимаю, о чем говорит педагог, долго вспоминаю это, а потом оказывается, что объясняют уже другое». Также, мы можем предположить, что не все научные сотрудники музея обладают глубокими знаниями возрастных особенностей учащихся этой категории. Возможно, ученики не могут быстро переключаться с одного материала на другой и концентрировать внимание на каких-то фактах.

Результаты исследования интеллектуальной сферы контрольного эксперимента учащихся 7 класса (диаграмма 11).

Диаграмма 11



Высокий уровень – 68,8% (11 учащихся); средний уровень- 18,8 % (3 учащихся); низкий уровень - 12,5 % (2 учащихся).

Сдвиг по результатам контрольного эксперимента в области интеллектуальной сферы получился небольшой.

Сдвиги в исследовании интеллектуальной сферы контрольного эксперимента в 11 классе получились *по показателям развития* такими:

высокий уровень был 37,5 % (6 учеников), стал 50 % (8 учеников), повысился на 12,5 % (2 ученика);

средний уровень был 43,8 % (7 учеников), стал 50 % (8 учеников), повысился на 6,2 % (1 ученик);

низкий уровень был 18,8 % (3 учеников), стал 0 % (0 учеников), снизился на 18,8 % (3 ученика).

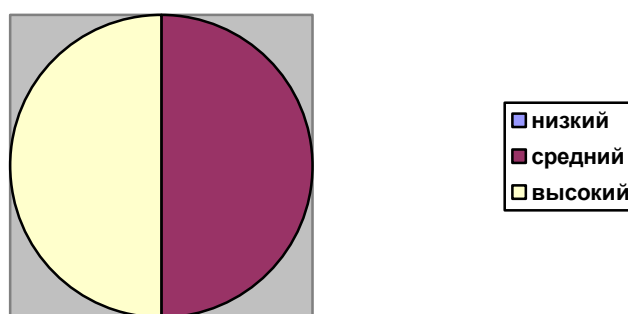
Сдвиги в исследовании интеллектуальной сферы учащихся 11 класса оказались положительными, но небольшими. Учащиеся настойчиво овладевали знаниями, хорошо себя проявляли на практических занятиях: семинарах, викторинах, лекциях на экспозициях. С полной уверенностью можно сказать, что они заинтересованы в овладении знаниями по искусствоведческим дисциплинам. В частности Наташа В. сказала: «Смотря на произведения искусства, мне нравится сравнивать, эмоционально переживать, анализировать, обобщать свои наблюдения, делиться ими с другими учениками». Также одиннадцатиклассники уточняли определения, термины по лекции, спрашивали дополнительную литературу и диски по

разным темам, узнавали про новые литературные источники из области изобразительного искусства.

На основании этого следует заключить, что старшеклассники интересуются новыми для себя знаниями, могут интерпретировать факты из сферы искусства, в полной мере анализировать и обобщать свои наблюдения. У них проявляется оценочное отношение к жизни, к себе, к людям, сформировано проблемное творческое мышление, способность к анализу произведений.

Результаты исследования интеллектуальной сферы контрольного эксперимента учащихся 11 класса (диаграмма 12).

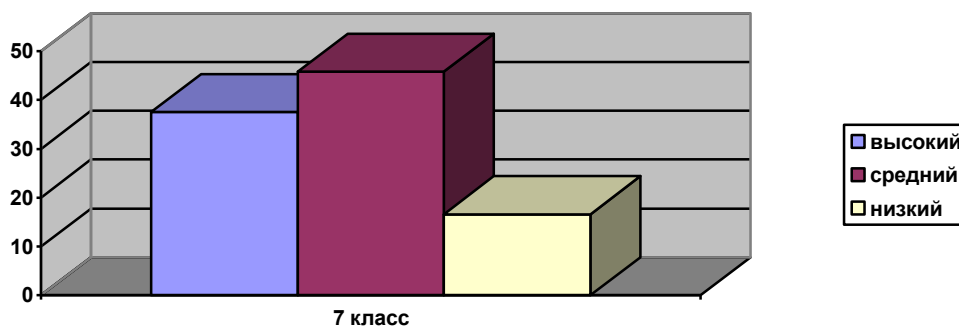
Диаграмма 12



Высокий уровень – 50% (8 учащихся); средний уровень - 50 % (8 учащихся); низкий уровень - 0 %.

Общий результат развития художественного интереса учащихся 7 класса после реализации программы «Школа юного музейщика» (гистограмма 3).

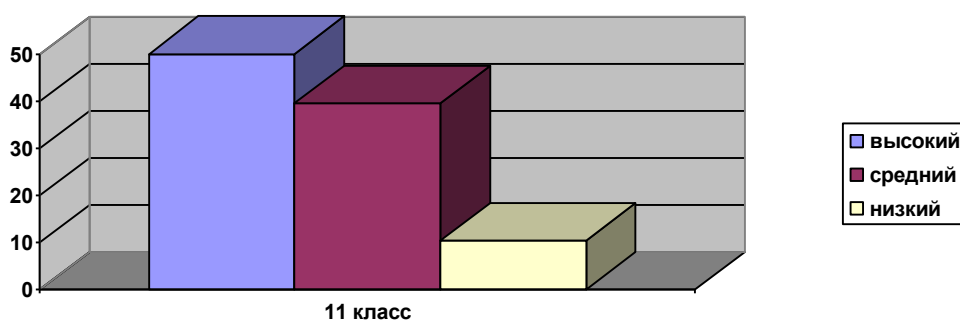
Гистограмма 3



Высокий уровень - 37,5 %; средний уровень – 45,8 %; низкий уровень – 16,6 %.

Общий результат развития художественного интереса учащихся 11 класса после реализации программы «Школа юного музейщика» (гистограмма 4).

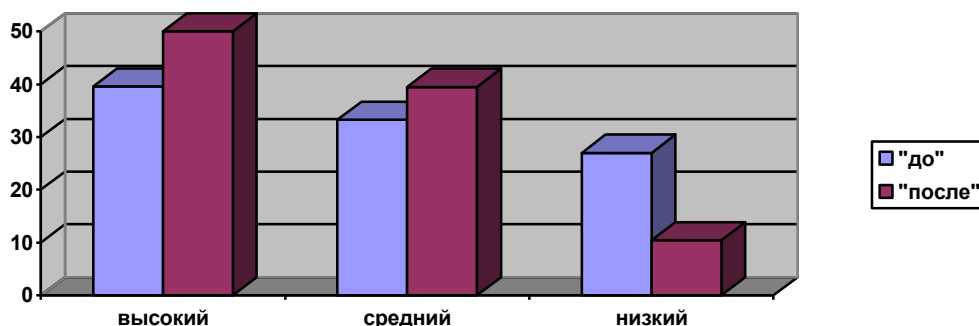
Гистограмма 4



Высокий уровень - 50 %; средний уровень - 39,5%; низкий уровень - 10,4 %.

Общий результат развития художественного интереса учащихся 11 класса «до» и «после» реализации программы «Школа юного музейщика» (гистограмма 5).

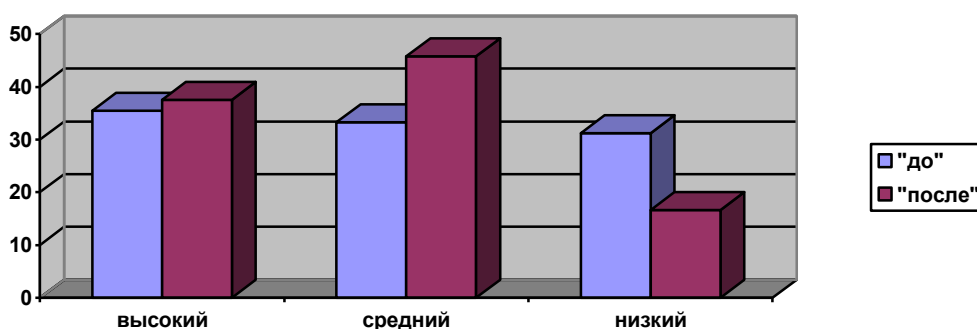
Гистограмма 5



уровни	до	после
Высокий	39,6 %	50 %
Средний	33,3 %	39,5 %
Низкий	27 %	10,4 %

Общий результат развития художественного интереса учащихся 7 класса «до» и «после» реализации программы «Школа юного музейщика» (гистограмма 5).

Гистограмма 5



уровни	до	после
Высокий	35,4 %	37,5 %
Средний	33,3 %	45,8 %
Низкий	31,2 %	16,6 %

Метод математической обработки полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента не подтвердил наличие существенных сдвигов между значениями «до» и «после» реализации программ и $t_{\text{эмп.}}$ составляет 1,549, который меньше критических значений $t_{\text{кр.}} (p \leq 0,05) = 2,120$ и $t_{\text{кр.}} (p \leq 0,01) = 2,921$. Значит гипотеза, где различия между значениями «до» и «после» реализации программы у учащихся 7 класса случайны.

Такой результат, вероятно, связан с тем, что развитие художественного интереса определяется многими параметрами – и волевыми, и эмоциональными, и интеллектуальными и так далее, также реализация программы осуществляется на учащихся 7 класса первый год, и она может быть недостаточно апробирована и требует некоторой доработки. Возможно, должен быть добавлен психологический подход, обращенный к зрительному восприятию, а также подкорректированы методы работы с детьми в области эмоциональной сферы. Для математической обработки результатов учащихся 11 класса мы применили тот же критерий.

Выяснилось, что метод математической обработки с помощью t-критерия Стьюдента не подтвердил наличие существенных сдвигов между значениями «до» и «после» реализации программ и $t_{\text{эмп.}}$ составляет 0,3329, который меньше критических значений $t_{\text{кр.}} (p \leq 0,05) = 2,131$ и $t_{\text{кр.}} (p \leq 0,01) = 2,947$. Значит гипотеза, где различия между значениями «до» и «после» реализации программы у учащихся 11 класса случайны.

Значит программа, реализуемая нами не достаточно эффективна. Такой результат, вероятно, связан с тем, что учащиеся 11 класса приходят на занятия только второй год, преподаватели постоянно меняются и поэтому ученики, привыкнув к одному музейному педагогу, не могут сразу перестроиться на другого. И в свою очередь педагогу, которому поручили вести занятие, трудно полноценно донести до слушателей информацию, которую он не готовил для этой группы, а занимался, например, подготовкой совершенно другого занятия по другой теме. И также сама программа может быть недостаточно доработана.

После сопоставления результатов констатирующего и контрольного экспериментов были сделаны следующие выводы:

- гипотеза о том, что художественный интерес включает в себя эмоциональный, интеллектуальный, волевой показатели нашла свое подтверждение, так как действительно с помощью этих параметров мы выявили уровень сформированности художественного интереса и увидели наличие сдвигов в его развитии;

- гипотеза о том, что развитие художественного интереса учащихся старших классов будет успешно, если будут соблюдены некоторые условия, подтвердилась частично, так как испытуемые были эстетически ориентированы на памятники культуры и искусства, стиль музейной деятельности был направлен на приобретение и освоение учащимися гуманитарного знания, общей мировоззренческой культуры, искусствоведческого осознания. Необходимо пересмотреть способы предоставления понятийного аппарата, способы подачи информации, изменить форму организации деятельности, предлагать не только лекционные занятия, но и возможно тренинги, круглые столы.

- математический анализ полученных экспериментальных данных не подтвердил наличие существенных сдвигов между значениями «до» и «после» реализации программ. Следует заметить, что реализация этой программы осуществлялась на учащихся 7 класса первый год, а на учащихся 11 класса второй год и поэтому она может быть недостаточно апробирована. Возможно, она требует некоторой доработки, усовершенствования. В программе можно подкорректировать методы работы с детьми. Возможно, должен быть добавлен психологический подход, обращенный к зрительному восприятию учащегося. Также возрастные особенности восприятия старшеклассников, особенности эстетического развития этого возраста не должны быть упущены. Не менее значимо проведение психологической работы с музейными педагогами.

Очень важно музейному педагогу продумывать методику подачи материала, раскрывать тему увлекательно, на доступном, понятном языке, избегать чрезмерного употребления профессиональных искусствоведческих терминов. Особо подчеркивается самое главное условие успешного результата в работе: старшеклассники должны ощущать себя в музее нужными, любимыми, чувствовать интерес и внимание к себе.

Музейная деятельность на современном этапе развития общества является не совсем престижным видом деятельности. Но мы постарались доказать, что средствами музееведения, музейного творчества можно развивать познавательную, творческую активность ребенка, креативное мышление, повышать искусствоведческую компетентность, культуру жизнедеятельности подрастающего поколения, формировать гармоничную, развивающуюся, постоянно совершенствующую личность.

Литература:

1. Банников Б. Н. Педагогические условия развития художественного интереса учащихся детской школы искусств на занятиях декоративно –прикладным искусства: Дис...канд.пед.наук. - М., 2000.

2. Ворожейкина О.И. Синтез искусств в формировании эстетического вкуса у младших школьников в процессе обучения изобразительному искусству: Дис...канд.пед.наук. – М., 1995.

3. Ермак Н.А. Педагогические основы развития духовного мира младших школьников средствами изобразительного искусства: Дис...канд.пед.наук. – Ростов – на - Дону, 1999.
4. Музееведение Проблемы коммуникации в музейной деятельности. Сборник научных трудов. - М., 1989.
5. Пахтер М., Лэндри Ч. Культура на перепутье. – М., 2003.
6. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. / Под ред. О.Н. Истратовой, Т.В. Эксакусто. – Ростов – на Дону, 2006.
7. Сергеева А.А. Воспитание художественного интереса учащихся начальной школы средствами этнического искусства северных народов Кольского Заполярья: Дисс...канд.пед.наук. – Мурманск, 2001.
8. Столяров Б.А. Педагогика художественного музея: От истоков до современности. - СПб., 1999.
9. Шляхтина Л.М., Фокин Е.В. Основы музейного дела. / Учебное пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов, - СПб., 2000 .

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Актуальные проблемы психологии профессионального образования.....	4
Вожиевская Т.И. Психологические факторы готовности студентов к развитию интеллектуальной сферы школьников.....	4
Тишкевич М.А. Решение психологических задач как средство повышения качества профессиональной подготовки воспитателей дошкольных образовательных учреждений.....	9
Тишкевич М.А. Психологическая компетентность воспитателя дошкольного образовательного учреждения.....	21
Глава II. Познавательное, речевое и физическое развитие детей дошкольного возраста.....	37
Смага А.А., Науменко А.В. Обучение пересказу литературных текстов детей дошкольного возраста.....	37
Смага А.А., Майорова И.В. Режимные процессы как средство обогащения словарного запаса детей первой младшей группы	43
Тучкова Т.В., Тищенко Л.А. Игра в обучении детей младшего дошкольного возраста.....	52
Шоломицкая Н.Д., Басалаева И.Н. Педагогические условия организации сюжетно-ролевой игры в старшей возрастной группе ДОУ.....	58
Смага А.А., Волесская М.В. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с многозначным словом.....	62
Смага А.А., Лебедева Е.Н. Развитие речи как основа формирования культуры речевого общения старших дошкольников.....	69
Шоломицкая Н.Д., Щербаченко Т.Г. Специфика организации труда детей в старшей возрастной группе ДОУ.....	75
Алябьева Н.В., Бабаева Н.М. Формирование культуры движений средствами аэробики у детей седьмого года жизни.....	80

Глава III. Экологическое воспитание и формирование здорового образа жизни старших дошкольников.....	84
Алябьева Н.В., Власова О.А.	
Сотрудничество ДОУ и семьи как основа формирования здоровья детей старшего дошкольного возраста.....	84
Игнатович И.И., Скутина О.А.	
Формирование морально-ценностного отношения к окружающей природе у детей старшего дошкольного возраста.....	90
Игнатович И.И., Иванова Г.А.	
Влияние дидактических игр природосодержашего характера на формирование системы экологических знаний детей старшего дошкольного возраста.....	94
Шоломицкая Н.Д., Лавренюк В.И.	
Специфика использования дидактической игры как средства формирования экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста.....	99
Игнатович И.И., Агапитова О.Б.	
Воспитание экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности.....	104
Глава IV. Психология искусства и художественного творчества.....	109
Шоломицкая Н.Д., Рябинина Е.О.	
Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ средствами ИЗО (рисование).....	109
Шоломицкая Н.Д., Богдан Н.Р.	
Специфика организации театрализованных игр старших дошкольников в ДОУ.....	113
Алябьева Н.В., Ленкевич С.В.	
Исследование уровня музыкально-психомоторного развития у детей подготовительной группы.....	117
Шоломицкая Н.Д., Стокальская Е.В.	
Сенсорное развитие детей подготовительной к школе группы в продуктивных видах деятельности (рисовании)	122
Синкевич И.А., Крылова О.Г.	
Развитие креативности у детей младшего школьного возраста.....	129
Сергеева А.А., Сушкова О.Н.	
Развитие креативности младших школьников в условиях игровой деятельности.....	140
Синкевич И.А., Плюснина Л.В.	
Арт-техники в практике индивидуальной работы психолога с подростками.....	152

Недосека О.Н., Хацевич Е.В. Влияние научно-исследовательской деятельности старшеклассников на развитие креативности.....	172
Синкевич И.А., Шолохов С.В. Развитие креативности в старшем школьном возрасте.....	178
Сергеева А.А., Мальцева Н.А. Развитие художественного интереса учащихся старших классов на материале музееведения.....	194

Сведения об авторах

Агапитова О.Б. – студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Алябьева Н.В. - канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ

Бабаева Н.М. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Басалаева И.Н. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Богдан Н.Р. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Власова О.А. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Вожиевская Т.И. – преподаватель кафедры психологии Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова

Волесская М.В. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Иванова Г.А. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Игнатович И.И. - канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ

Крылова О.Г. - студентка 6 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Лавренюк В.И. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Лебедева Е.Н. – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования МГПУ

Ленкевич С.В. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Майорова И.В. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Мальцева Н.А. - студентка 6 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Науменко А.В. – студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Недосека О.Н. – канд. пс. наук, доцент кафедры психологии МГПУ

Плюснина Л.В. - студентка 6 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Рябинина Е.О. – студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Сергеева А.А. – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ

Синкевич И.А. – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ

Скутина О.А. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Смага А.А. – декан ФПиП, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ

Стокальская Е.В. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Сушкова О.Н. – студентка 6 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Тишкевич М.А. – старший преподаватель кафедры психологии МГПУ

Тищенко Л.А. – студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Тучкова Т.В. – канд. филос. наук, доцент МГТУ

Хацевич Е.В. – студентка 5 курса ФПиП МГПУ

Шоломицкая Н.Д. - канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ

Шолохов С.В. - студент 5 курса ФПиП МГПУ

Щербаченко Т.Г. - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ

Коллектив авторов

Психолого-педагогические условия развития личности: Сборник научных статей студентов, аспирантов, соискателей и преподавателей / Под ред. А.А. Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2008. – Вып. 6. - 223 с.

Мурманский государственный педагогический университет
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.