
УДК 082

ББК 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Wpływ badań naukowych. (28.04.2013 - 30.04.2013) - Bydgoszcz: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 140 str.
ISBN: 978-83-63620-99-8 (t.10)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 28.04.2013 - 30.04.2013 roku. Bydgoszcz.
Część 10.

УДК 082

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-99-8 (t.10)

"Diamond trading tour" ©

SEKSCJA 11. ZARZĄDZANIA. MARKETING.(МЕНЕДЖМЕНТ. МАРКЕТИНГ)

12. Мастюк Д. О., Андрусь О. І.	44
ХЕДЖУВАННЯ, ЯК МЕТОД УПРАВЛІННЯ ЦІНОВИМИ РИЗИКАМИ ПІДПРИЄМСТВА (HEDGING, AS A METHOD OF PRICE RISK MANAGEMENT ON ENTERPRISE)	
13. Пізнюк М.В., Литвинюк О.П.	52
ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦТВА В УКРАЇНІ	
14. Богданова В. В., Маловичко С. В.	55
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕНЕДЖМЕНТЕ	
15. Лубшева М.Н., Иголкина Е.А.	59
АКТУАЛЬНОСТЬ ГЕРОНТОМАРКЕТИНГА ДЛЯ РОССИЙСКИХ ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ ТОВАРОВ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ	
16. Тихонова О.Ю.	62
АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ КОМПЛЕКСУ МАРКЕТИНГУ В АВІАКОМПАНІЯХ	
17. Євдокименко В.М., Кириченко С.О.	64
ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ РЕКЛАМНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ НА ПІДПРИЄМСТВІ	
18. Вергелес А.В.	68
ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТОВАРІВ І ПОСЛУГ НА РИНКУ	
19. Мархай А.С., Литвинюк О.П.	71
УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОДУКЦІЇ ПІДПРИЄМСТВА	

SEKSCJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

20. Жорова І.Я.	74
РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ У СЕРЕДОВИЩІ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	
21. Базылбаева А.А., Шевцов А.Н.	79
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. ПОНЯТИЕ О ВНИМАНИИ. ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
22. Базылбаева А.А., Шевцов А.Н.	84
РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ	
23. Базылбаева А.А., Шевцов А.Н.	90
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ	
24. Боранбаева З.И.	95
МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД РЕЧЕВЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	

25. Образцова О. М. 100
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РУЧНОЇ ПРАЦІ

SEKCJA 15. NAUK PSYCHOLOGICZNYCH.
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

26. Борисова Е.В., Шибанова Г.И. 108
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В
МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

SEKCJA 19. TRANSPORTU.(ТРАНСПОРТ)

27. Циперко А.В..... 111
ХИМИКО-БИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ
СИСТЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ АЭРОПОРТА

28. Астапенко А.М..... 115
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ГИБРИДНЫХ ГРУЗОВИКОВ В
ГОРОДСКИХ УСЛОВИЯХ

SEKCJA 25. EKONOMIKA. (ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ)

29. Коробова Э.119
ЛОГИСТИЧЕСКАЯ ИНФРАСТРУКТУРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЕМ

SEKCJA 27. REKLAMA. (РЕКЛАМА)

30. Федюшкіна О.В..... 122
СУЧАСНІ PR-ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІМІДЖУ КІНОТЕАТРУ

31. Sukhenko I.,Dyka Y., Oles H. 125
PECULIARITIES OF ADVERTISING TECHNIQUES IN PERSUASION

SEKCJA 28. TURYSTYKA. (ТУРИЗМ)

32. Лиханова В.В. 128
ВИДЫ ИНДУСТРИИ РАЗВЛЕЧЕНИЙ

33. Шпеник Т.К. 132
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ „SWOT” – АНАЛІЗУ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ
СІЛЬСЬКОГО (ЗЕЛЕНОГО) ТУРИЗМУ

34. Сандік О.П. 138
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ДИЗАЙН-
ОБ'ЄКТІВ ЗЕЛЕНОГО ТУРИЗМУ ПІВДНЯ УКРАЇНИ



Жорова І.Я.

кандидат педагогічних наук,
проректор з наукової роботи
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ У СЕРЕДОВИЩІ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні української системи освіти позначене трансформаційними процесами. Одним із ключових суб'єктів освітніх реформ виступає вчитель, а необхідною умовою їх ефективності – професіоналізм педагога. Важливу роль у професійному розвитку педагогічних кадрів відіграє система післядипломної освіти, що виступає середовищем для здійснення такого процесу. Адже саме післядипломна освіта зорієнтована на подальший особистісний і професійний розвиток, саморозвиток особистості, розширення індивідуального досвіду, підвищення рівня професіоналізму, педагогічної майстерності, задоволення пізнавальних потреб учителів, знаходження шляхів оптимізації професійної діяльності.

Проблема професійного розвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти сьогодні актуалізується на державному рівні, про що наголошується у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Білій книзі національної освіти України та ін.

Питанню професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти присвячені численні дослідження вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенка, Є. Голобородько, А. Деркача, І. Зязюна, А. Кузьмінського, В. Олійника, Н. Протасової, Т. Сорочан та інших.

Теоретичні та практичні питання створення, моделювання, функціонування освітнього середовища розглядаються у працях Г. Беяєва, Ю. Мануйлова, В. Панова, Н. Селиванової, В. Слободчикова, І. Якиманської, В. Ясвіна.

Уважаємо доцільним більш ґрунтовно зупинитися на характеристичі системи післядипломної освіти та обґрунтуванні думки про те, що така система виступає середовищем розвитку професіоналізму педагогів.

Складність феномену професіоналізму педагога детермінує важливість урахування різноманітних методологічних підходів до його вивчення як взаємодоповнюючих, оскільки кожен із представлених підходів розкриває сутнісні характеристики такого феномену як професіоналізм педагога. Зокрема, системний підхід розглядає професіоналізм педагога як цілісну складноструктуровану систему; синергетичний – як динамічну систему, що підпорядковується нелінійному закону розвитку, з можливістю самоорганізації; особистісно-діяльнісний – як становлення особистості в процесах оволодіння суспільно-історичними формами діяльності та самоорганізації своєї активності; гуманістичний – як визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу; аксіологічний – як формування

певних ціннісних домінант; акмеологічний – як найвищий інтелектуальний, професійний та духовний розвиток [4].

Актуальність проблеми розвитку професіоналізму педагога привертає увагу науковців сьогодні як і багато років поспіль. Так, О. Бодальов розглядає професіоналізм як «інтегральну характеристику індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних якостей, що розглядається як цілісне утворення, яке дає можливість на максимальному рівні успішно вирішувати завдання, котрі є типовими для тієї галузі, в якій працює спеціаліст» [1, с.137].

У науковому доробку С. Дружилова знаходимо визначення професіоналізму як особливої властивості людей систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність в різноманітних умовах. Професіоналізм не обмежується висококваліфікованою працею бо передбачає особливе світосприйняття людини і являє собою певну системну властивість особистості [3].

Н. Кузьміна розкриває сутність поняття професіоналізму як «як сукупність стійких властивостей особистості, індивідуальності спеціаліста, які задовольняють вимоги професії» [5, с.36].

Аналіз довідникової та науково-педагогічної літератури свідчить про наявність різних поглядів на розуміння поняття «професіоналізм», однак слід зазначити, що спільною у всіх визначеннях є ідея сполучення діяльнісної та особистісної складової у людини будь-якої професії.

Цікавими є положення щодо розуміння структури професіоналізму педагога, висунуті С. Дружиловим. У своїх роботах професіоналізм він розглядає з позицій системного підходу, як динамічний стан людини. Дослідження проведені науковцем показали, що відбувається зміна структури професіоналізму яка стосується як складу системоутворюючих елементів професіоналізму, так і зв'язків між ними. Виходячи з цього положення він визначає фази (екстенсивного розвитку, інтенсивного розвитку, стагнації, деградації), які характеризують зміну структури професіоналізму [3].

Таким чином, як свідчать наукові пошуки у галузі педагогіки та педагогічної психології, розвиток професіоналізму педагога досліджується, по-перше, відповідно до схеми розгортання, становлення цього процесу (як поетапне, почергове проходження фахівцем певних періодів, стадій, фаз), по-друге, згідно зі структурою діяльності (поступова поява та зникнення сукупності способів, прийомів роботи, детермінованих певними цілями).

Розвиток педагога як особистості і як професіонала може бути реалізований двома шляхами: довільним (становлення) і цілеспрямованим (формування). При керуванні цими процесами використовують два види впливу: для становлення – регуляцію (вплив на суб'єкта з метою стабілізації його властивостей, оптимізації функціонування, спрямування розвитку за певною програмою), для формування – управління як координація зусиль для досягнення мети – збагачення тезауруса педагога за рахунок засвоєння надбань культури під впливом спрямованих дій. За цих міркувань професійний розвиток педагога як очікуваний результат функціонування системи післядипломної педагогічної освіти змінює вектор цілепокладання від наповнення знаннями до осмисленого особистісного зростання. До того ж, поступальний розвиток педагога як особистості і як професіонала здійснюється лише в ході практики, коли він займає позицію активного суб'єкта педагогічної діяльності,

в якій реалізуються його творчі сили і здібності. Цьому сприяють мобільні, динамічні, гнучкі форми роботи з педагогами в системі післядипломної освіти.

Система післядипломної освіти представлена широким спектром установ, освітніх закладів, мета яких полягає у «постійному збагаченні, поглибленні професійних знань та вмій за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або опанування новим фахом на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи» [2, 40]. Можливим є розуміння такої системи як середовища розвитку професіоналізму педагога.

У педагогіці до дефініції «середовище» звертаються досить часто: виховне, культурне, творче, розвивальне, сімейне середовище. Відтак актуальності набуває середовищний підхід до освіти, що передбачає інтеграцію педагогічної теорії та технологій у напрямку проблематики спеціально створюваного середовища для управління процесом формування й розвитку тих, хто навчається, виховується.

Стосовно освітнього середовища, то у загальному значенні воно трактується як взаємодія різних соціальних інститутів з метою забезпечення повноцінного досягнення цілей навчання, виховання та розвитку особистості.

Ю. Мануйлов стверджує, що освітнє середовище створює умови, базу, тобто матеріальні та духовні блага, інформаційне поле та ін., для задоволення потреб суб'єктів, здійснення їх діяльності, воно опосередковує свідомість, поведінку суб'єкта, є умовою реалізації отриманих знань, сформованих умінь, самореалізації [8].

На думку Ю. Кулюткіна, С. Тарасова, освітнє середовище – це сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості. У контексті дослідження освітніх середовищ закладів післядипломної освіти науковці визначили сукупність компонентів, за яких професійний розвиток фахівців може бути більш ефективним:

- змістовий компонент: актуальність змісту освіти для розвитку особистості та професійної діяльності фахівця; інтегративний підхід до змісту навчання; відкритість змісту освіти для змін, включення в зміст актуальних проблем;
- методичний компонент: варіативність навчальних програм; свобода вибору освітнього маршруту в рамках одного освітнього закладу; різноманітність методичних навчальних засобів; акцент на діалогічне спілкування; урахування різних переважаючих способів сприйняття інформації у різних людей;
- комунікативний компонент: взаєморозуміння і задоволеність взаємодією всіх учасників; переважно позитивний настрій всіх учасників; участь усіх суб'єктів у конструюванні та оптимізації освітнього процесу [6].

А. Кух вважає, що освітнє середовище структурно складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та ідейно-технологічного. Суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єкти освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. Ідейно-технологічний компонент визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні [7].

Таким чином, проаналізовані вище думки науковців щодо сутності поняття

«освітнє середовище системи післядипломної освіти» дають підстави визначити основні завдання щодо розвитку професіоналізму педагога. Зокрема, у середовищі системи післядипломної освіти має забезпечуватись:

- особистісно зорієнтований та гуманістичний підходи до його створення з урахуванням партнерського співробітництва, поваги та довіри всіх учасників навчально-виховного процесу;
- розширення напрямів професійного розвитку у системі післядипломної освіти: можливість вибору відповідно до індивідуальних потреб, здібностей, педагога видів, форм навчання, підвищення кваліфікації тощо;
- оновлення змісту післядипломної освіти новими зразками інноваційних технологій, методик та ознайомлення з таким інформативним матеріалом у курсовий та міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації;
- створення позитивного емоційного середовища, психологічного мікроклімату;
- створення нових програм, спецкурсів, спецсеінарів, тренінгів як науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів;
- розвиток рефлексивності вчителя з метою кращого розуміння особливостей своєї педагогічної діяльності;
- дослідницька направленість системи післядипломної освіти: включення педагога у дослідницьку діяльність;
- спрямування на розвиток і саморозвиток кожної особистості;
- ефективне використання науково-методичних, матеріально-технічних та кадрових можливостей освітніх закладів регіону;
- застосування інноваційних технологій тощо.

Аналіз науково-методичних джерел дозволяє зробити висновок про те, що на сучасному етапі розвитку суспільства система післядипломної освіти є середовищем розвитку професіоналізму педагога в якому відбуваються розвиток особистості педагога, реалізація його духовного потенціалу, збагачення професійного й індивідуального досвіду, поглиблення знань, удосконалення умінь та навичок фахівців, неперервний професійний розвиток вчителів тощо.

Література:

1. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / Бодалёв А.А.. – М.: Флинта –Наука, 1998.
2. Державна національна програма «Освіта» : Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С.26 – 44.
4. Жорова І.Я. Сучасні концепції розвитку професіоналізму педагога // Психолого-педагогічні засади діяльності вчителя: історія, теорія, практика: матеріали ІІ Всеукраїнської науково-методичної конференції (8–9 листопада 2012 року, Херсон) / за ред. В.В. Кузьменка, Н.В. Слюсаренко, І.В. Воскової. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012 – С. 70–73.

5. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Кузьмина Н.В. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
6. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html
7. Кух А.М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики / А.М.Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2.). – 2008. – С.73 – 76. – Режим доступу до журн. // www.mvf.kam-pod.org/zbirnuku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf.
8. Мануйлов Ю. С. Аксиоматика средового подхода в воспитании (опыт построения) / Ю. С. Мануйлов // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается : межвуз. сб. науч. тр. – М., 2006. – С. 123–126.

Базылбаева А.А.

учитель начальных классов, психолог
средняя школа №43, г.Тараз

Шевцов А.Н.

кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная математика»
Таразский Государственный университет им. М.Х.Дулати

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. ПОНЯТИЕ О ВНИМАНИИ. ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

В понятие «внимания» психологами вкладывается различное содержание, и поэтому ему даются разные определения. Наиболее распространена точка зрения профессора Н.Ф. Добрынина, к которой пришел ученый на протяжении многолетних наблюдений и экспериментальных работ. Он даёт следующее определение внимания: «**Внимание** - это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте».

По мнению Н.Ф. Добрынина, за вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту. Оно выражается в изменении образа этого объекта, он становится более ясным и отчётливым. Данное понятие определяет связь сознания с предметом:

- чем активнее сознательная деятельность, тем отчётливее выступает объект;
- чем отчётливее выступает в сознании объект, тем интенсивнее и самосознание.

Н.Ф.Добрынин также указывает, что внимание тесным образом связано с деятельностью. Лишь совершая мысленно какую-нибудь деятельность, направленную на объект можно поддержать сосредоточенность на нём своего внимания. Он говорит, что внимание - это не самостоятельный процесс. Оно является стороной других каких-либо психических процессов, например, восприятия, памяти и т.п., которые не могут существовать без этой необходимой стороны».

«Нельзя»,- пишет Н.Ф Добрынин – «Придавать вниманию отдельное, самостоятельное значение. Во внимании нет ничего специфического....».

Такого определения придерживается большинство авторов работ по *вниманию*, и оно вошло во многие учебники по психологии. Например, В. А. Крутецкий опирается на точку зрения Н.Ф.Добрынина и даёт такое определение внимания: «*Внимание* - это особая форма психической активности человека, необходимое условие всякой деятельности. Направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо предмете.

По мнению С.Л.Рубинштейна, внимание-это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности. Это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нём, углубленность

в направленную на объект познавательную деятельность.

Существует несколько разных классификаций внимания. Классификация по признаку произвольности является наиболее традиционной. В психологии принято разделять внимание на произвольное и непроизвольное, рассмотрим виды внимания с точки зрения разных психологов.

С.Л.Рубинштейн среди непроизвольного внимания выделял вынужденное, невольное, привычное. Он говорил, что как разновидности непроизвольного внимания, их объединяет то, что побудительные причины лежат вне сознания человека. Непреднамеренное внимание характеризуется следующими особенностями: человек предварительно не готовится к восприятию объекта или действию. Интенсивность непреднамеренного внимания обуславливается особенностями раздражителей, оно непродолжительно по времени (внимание длится до тех пор, пока действуют соответствующие раздражители, и, если его не закрепить, прекращается по окончании их действия). Эти особенности непреднамеренного внимания делают его неспособным обеспечить хорошее качество той или иной деятельности.

Р.С. Немов считает, что отличительная особенность непроизвольного внимания заключается том, что оно возникает в силу особых свойств самого объекта для индивидуума. Отсюда получим определение: *непроизвольное внимание* - это сосредоточение сознания на объекте в силу его особенностей как раздражителя. Он называет произвольное внимание активным или волевым. Р.С. Немов определяет произвольное внимание как сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, независимое от свойств самого объекта: его привлекательности, внешних и внутренних свойств, интереса к нему наблюдателя. Произвольное внимание служит для достижения поставленной и принятой к исполнению цели. По его мнению, можно выделить следующие его разновидности:

1. Процессы намеренного обращения внимания могут протекать легко и без помех. Такое внимание он называет собственно произвольным. Необходимость в волевом внимании возникает в ситуации конфликта между разными мотивами. Борьба с самим собой- суть любых процессов волевого внимания.

2. Волевой характер выжидательного внимания особенно проявляется в ситуациях решения так называемых задач на бдительность.

3. Особенно важный вариант развития произвольного внимания заключается в трансформации волевого внимания в спонтанное. Функция непроизвольного внимания состоит в создании спонтанного внимания. Спонтанное внимание обладает качествами как произвольного, так и непроизвольного внимания. С произвольным вниманием его роднит активность, целенаправленность, подчинённость намерению внимать выбранному объекту или виду деятельности. Общим моментом с непроизвольным вниманием является отсутствие усилия, эмоционального сопровождения.

Психолог Р.В. Овчарова полагает, что основная функция произвольного внимания- активное регулирование протекания психических процессов. И называет его характеристики:

целенаправленность - определяется задачами, которые человек ставит перед собой в той или иной деятельности;

организованный характер деятельности - человек готовится быть

внимательным к тому или иному предмету, сознательно направляет своё внимание на него, организует необходимые для данной деятельности психические процессы;

устойчивость - внимание продолжается более или менее длительное время и зависит от задач или плана работы.

По её мнению, произвольное внимание - это деятельность, направленная на контроль поведения, поддержание устойчивой избирательной активности

Послепроизвольное внимание - это активное, целенаправленное сосредоточение сознания, не требующее волевых усилий, высокого интереса к деятельности. По мнению А.Г. Платоновой, вследствие этого, послепроизвольное внимание является высшей формой произвольного внимания; оно возникает в тех ситуациях, когда цель деятельности сохраняется, но отпадает необходимость в волевом усилии.

Внимание характеризуется различными качествами или свойствами. Свойства внимания делятся на первичные и вторичные. К первичным относятся объём, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение внимания, к вторичным - колебания и переключение внимания. Рассмотрим свойства внимания.

Одним из важнейших свойств внимания является его объём. Как указывает Г.К. Пралиева, объём внимания измеряется тем количеством объектов, которые человек может одновременно осознавать с одинаковой степенью ясности.

Устойчивость внимания - это длительность удержания внимания к одному и тому же предмету или деятельности. Внимание подвержено произвольным периодическим колебаниям. Периоды таких колебаний обычно две-три секунды и доходят до 12 секунд. Если внимание неустойчиво, то качество работы резко снижается. Как утверждал К.Д.Ушинский, устойчивость тесно связана с динамическими характеристиками внимания, например с его колебаниями. Динамика внимания проявляется в сдвигах устойчивости в течение длительного периода работы, который подразделяется на следующие стадии сосредоточения: первоначальное вхождение в работу; достижение сосредоточения внимания, затем его микроколебания, преодолеваемые путём волевых усилий; снижение сосредоточенности и работоспособности при усилении усталости.

Ещё одним свойством внимания является интенсивность. По мнению Ю.Б.Дормашева интенсивность внимания характеризуется относительно большой затратой нервной энергии при выполнении данного вида деятельности. Внимание в той или иной деятельности может проявляться с разной интенсивностью. Во время любой работы моменты очень напряженного внимания чередуются с моментами ослабленного внимания.

Концентрация внимания - это степень сосредоточения. Ю.Б.Дормашев также пишет о сосредоточении внимания, под которым он понимает внимание направленное на какой-либо один объект или вид деятельности и не распространяющееся на другие. Концентрация (сосредоточенность) внимания на одних объектах предполагает одновременное отвлечение от всего постороннего. Сосредоточенность - необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в мозг информации, при этом отражение становится более ясным и отчетливым. Сосредоточенное внимание отличается высокой интенсивностью, что необходимо для выполнения важных видов деятельности.

Распределение внимания- это способность человека удерживать в центре внимания определённое число объектов одновременно, указывает П.Я.Гальперин. То есть это одновременное внимание к двум или нескольким объектам при одновременном выполнении действий с ними или наблюдения за ними. Распределенное внимание является необходимым условием для успешного выполнения многих видов деятельности, требующих одновременного выполнения разнородных операций.

Переключение внимания- это сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной ситуации и сопровождается некоторым нервным напряжением, которое выражается в волевом усилии. Переключение бывает полным(завершённым) и неполным (незавершённым) - в том случае, когда человек перешёл к другой деятельности, а от первой еще полностью не отвлечён.

В работах Р.В.Овчаровой мы встречаем описание такого свойства внимания как колебание. Колебания внимания выражаются в периодической смене объектов, на которые оно обращается. Колебания внимания отличаются от изменения его устойчивости. Изменение устойчивости характеризуется периодическим повышением и снижением интенсивности внимания. Колебания же могут быть даже при самом сосредоточенном и устойчивом внимании.

Н.Ф.Добрынин также упоминает о направленности, или избирательности внимания, которая проявляется в различных формах. Избирательность внимания проявляется в бдительности, настороженности, в тревожном ожидании (непроизвольная избирательность). Осознанное выделение каких-то объектов происходит в целенаправленной познавательной деятельности. В одних случаях избирательность внимания может носить характер поиска, выбора, контроля, связанных с определённой программой (произвольная избирательность). В других случаях (например, чтение книги, прослушивание музыки и т.д.) чёткая программа необязательна.

В психологии очень важен вопрос о физиологических механизмах внимания. С точки зрения профессора В.А. Крутецкого, физиологической основой внимания механизм взаимодействия основных нервных процессов - торможения и возбуждения, протекающих в коре головного мозга. При внимании в поле ясного осознания выделяется предмет (объект) из множества других предметов, окружающих человека, а другие предметы не находятся в поле ясного осознания. Физиологически это значит, что возбуждаются одни нервные центры и тормозятся другие. Действует установленный И.П.Павловым закон индукции нервных процессов, согласно которому процессы возбуждения, возникающие в одних участках коры головного мозга, вызывают процессы торможения других участков мозга.

Большое значение для выяснения физиологических основ внимания имеет принцип доминанты, выдвинутый А.А.Ухтомским. Согласно этому принципу, в мозгу всегда имеется доминирующий господствующий очаг возбуждения, который как бы привлекает к себе все возбуждения, идущие в это время в мозг, и благодаря этому в ещё большей степени доминирует над ними. А остальные участки мозга по закону индукции заторможены. Этим создаются такие условия, при которых устраняется

влияние посторонних раздражителей, так как их сигналы попадают на заторможенные участки

коры головного мозга. Очаг оптимального возбуждения перемещается по коре головного мозга, что создаёт условия для лучшего познания и изучения предмета.

В участках коры головного мозга, находящихся в состоянии оптимального возбуждения, создаются наиболее благоприятные условия, обеспечивающие наилучшее протекание познавательной и творческой деятельности, её продуктивность. Установлено, что наилучшее внимание в процессе мыслительной деятельности осуществляется в обстановке, когда, помимо основного раздражителя действуют ещё и слабые побочные раздражители, которые обычно усиливают действие основного раздражителя. Наблюдения и специальные исследования убеждают, что слабые побочные раздражители не снижают эффективности работы, а улучшают её. Легкий шум, который доносится в комнату, шорохи листьев, тиканье часов и другие слабые звуки не только не разрушают внимания, но иногда даже усиливают его. Отвлекают внимание сильные раздражители или раздражители, вызывающие интерес у человека (например, телевизионные передачи, музыка).

Таким образом, внимание – это столь универсальное психологическое свойство, без которого невозможен ни один вид человеческой деятельности. Высокий уровень развития всех свойств внимания способствует успешной деятельности, обеспечивает успешность учебных и трудовых процессов. Основным физиологическим механизмом внимания является функционирование очага оптимального возбуждения, благодаря которому в определённой области коры головного мозга создаются условия для наиболее точного и полного отражения всего того, что особенно значимо в данный момент.

Базылбаева А.А.

учитель начальных классов, психолог
средняя школа №43, г.Тараз

Шевцов А.Н.

кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная математика»
Таразский Государственный университет им. М.Х.Дулати

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Внимание - один из главных психологических процессов, от характеристики которого зависит оценка познавательной готовности ребенка к обучению в школе. Многие проблемы, возникающие в учении, особенно в начальный его период, непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания.

Под устойчивостью внимания понимается его способность сохраняться на одном и том же достаточно высоком уровне в течение длительного периода времени. Распределение внимания понимается как такая его характеристика, которая позволяет одновременно держать в сфере внимания много разных объектов и воспринимать их с примерно одинаковым вниманием. Та же характеристика внимания относится к способности удерживать в сфере внимания большое пространство или значительную часть площади некоторого объекта.

Переключение внимания рассматривается как такое его свойство, которое позволяет человеку переключать внимание с одного объекта на другой, отвлекаться от первого и сосредотачиваться на втором. Объем внимания - это количество объектов, которые могут одновременно находиться в сфере внимания человека.

Дети-дошкольники (4—5 лет) обнаруживают иногда интенсивное и устойчивое внимание, подчиненное той деятельности, которую они выполняют. Они могут подолгу играть в интересующую их игру, внимательно слушать рассказы взрослых, однако даже и в этих случаях их внимание все еще характеризуется значительной отвлекаемостью, если на них начинают действовать другие, интересные для них, предметы. Ребенок 4—5 лет например, внимательно слушает сказку, его глаза горят живым интересом, даже рот приоткрыт от удивления, но вот в комнату вбегают играющие дети, и мысли ребенка сразу отвлекаются от сказки. Все это говорит о том, что дети-дошкольники еще не умеют намеренно поддерживать внимание в течение длительного времени в одном и том же направлении, не отвлекаясь на другие предметы.

В одном эксперименте детям в возрасте пяти лет предложили указать на картинке, кто из группы катающихся на катке детей потерял варежку. Многие из детей с этой задачей не справились, так как их внимание все время отвлекалось другими предметами, нарисованными на картинке. Они так и не смогли сосредоточиться на поставленной перед ними задаче и рассмотреть в соответствии с ней руки изображенных на картинке детей (исследование Агеносовой).

Важную роль в развитии внимания у детей-дошкольников выполняет

игра как основной вид деятельности в этом возрасте. В игре развивается не только внимание, но и другие навыки. Так, занимаясь счетом предметов, изображенных на картинах, дети легко могут обратить внимание не на их количество, а на их окраску, внешний вид, т. е. на несущественное для счета.

Объем внимания младшего школьника тоже невелик. Обычно он ограничивается 2—3 объектами (в то время как у взрослых он охватывает 4—6 таких объектов). Поэтому для того чтобы ученики младших классов обратили достаточное внимание на большее количество предметов, необходимо продолжительное или повторное восприятие этих предметов.

Слабо еще умеет младший школьник распределять свое внимание. Если он сосредоточился, например, на письме букв, то нередко совсем не замечает того, что неправильно сидит, не так держит ручку, криво положил тетрадь и т. п.

Недостаточное развитие произвольного внимания приводит детей к поверхностному восприятию. Это особенно заметно на уроках чтения в I классе, когда ребенок, верно схватив часть слова, не выделяет еще остальные его части и благодаря этому читает все слово неправильно.

Характерным все же для младшего школьника, по сравнению с ребенком дошкольного возраста, является более быстрое развитие произвольного внимания. В учебной работе далеко не все представляет непосредственный интерес. Ученику то и дело приходится употреблять усилия, чтобы не отвлекаться от работы. К этому побуждают его требования учителя, те задачи, которые перед ним ставятся. Вместе с тем и сам ученик видит, что рассеянная работа приводит к нежелательным результатам, и поэтому заставляет себя быть внимательным. Постепенно именно в младшем школьном возрасте у него начинает вырабатываться привычка быть внимательным, имеющая важное значение для обучения.

Каковы пути воспитания внимания?

Видное место в воспитании произвольного внимания занимает формирование у детей умения видеть и слышать, подмечать окружающее, наблюдать факты и явления, причем делать это без особых усилий, в силу постоянного стремления как можно полнее и лучше ознакомиться с действительностью. Для этого следует с ранних лет знакомить ребенка с богатством и многообразием окружающего мира, учить подмечать то, что находится вокруг него, учить чутко реагировать на всякое изменение в окружающей обстановке.

Основным условием появления произвольного внимания у школьников является наличие интереса и эмоций, которые делали бы для них учебный процесс достаточно привлекательным.

Это зависит прежде всего от материала, который подлежит изучению, и от способов его подачи. Важную роль, в частности, играет наглядность преподавания. Применение пособий (картин, рисунков, муляжей, демонстрационных предметов), показ опытов, Привлечение конкретных фактов и иллюстраций из жизни, действующих на эмоции учащихся, — все это делает преподавание интересным, вызывает произвольное внимание, является необходимым, в особенности в младших классах школы.

Применение наглядности требует, однако, соблюдения ряда условий. Надо прежде

всего правильно организовать восприятие ученика, научив его замечать то, что требует внимания. Для этого надо ставить перед ним задачу — не только посмотреть на предмет или на картину, но и обнаружить в них что-то, ответить на такой-то вопрос, произвести сравнение и т.п. Все это, активизируя мысль учащихся, приучает их быть внимательными. Все это учит их выделять существенное, замечать главное.

Важное значение для привлечения непроизвольного внимания имеет качество объяснений учителем нового материала. Яркий по форме и богатый по содержанию, эмоционально насыщенный рассказ учителя в большой мере привлекает непроизвольное внимание учащихся. Вместе с тем и здесь необходимо соблюдение ряда условий. Внимание привлекается тогда, когда учащиеся в рассказе учителя узнают что-то новое, причем такое, в чем имеются элементы знакомого им. Отсюда — необходима связь вновь сообщаемого с тем, что уже известно. Важно, далее, чтобы неинтересное (а оно всегда может быть и в новом материале) было связано с тем, что интересует учащихся. «Скучные» формулы и абстрактные законы науки оживают, когда ученики видят, что эти законы отражают интересные явления в природе, в технике, в общественной жизни. Надо, чтобы изложение учителя будило мысль школьников, чтобы они сами задумывались над возникающими у них вопросами, стремились узнать, что будет дальше, и т. п.

Внимание учащихся к изложению учителем нового материала возникает главным образом тогда, когда рассказ учителя отличается живостью, динамичностью. Если вопрос освещается с разных сторон и изучаемый предмет раскрывается в различных связях и отношениях, внимание бывает значительно более устойчивым. Как правило, школьники особенно внимательны тогда, когда материал отличается конкретностью, жизненностью и когда детям понятно его значение. Иногда ученик невнимателен вследствие того, что «потерял нить» объяснений учителя, перестал понимать его. Такие случаи чаще бывают на уроках математики и физики, где совершенно невозможно сознательное слушание дальнейшего без понимания предыдущего. Встречаются, однако, и такие случаи, когда ученику слишком просто и понятно то, о чем говорится в классе, вследствие чего его внимание отвлекается посторонним. Внимание удерживается

лучше тогда, когда от ученика требуется доступная ему работа мысли, нуждающаяся однако, в некоторых усилиях с его стороны.

Стараясь делать изложение учебного материала интересным, нельзя заботиться только об одной занимательности, пытаться увлечь детей внешними эффектами. Даже младшие школьники, не говоря уже о старших, прекрасно чувствуют, когда учитель хочет просто развлечь их и когда он сообщает им нужные и полезные знания.

Большое значение для привлечения и удерживания внимания имеет активность учащихся; надо чтобы они были не пассивными слушателями и зрителями того, что делает учитель, но действовали сами: спрашивали, отвечали, проводили опыты и т. п.

Важным условием внимания является общий культурный уровень учащихся, расширение их познавательных интересов, увеличение круга представлений, обогащение знаниями и навыками.

Необходимой предпосылкой развития произвольного внимания является

формирование у школьников сознательного отношения к учению, к выполнению своих обязанностей.

Еще до школы дети стремятся принимать участие в занятиях окружающих людей. В школе ребенок становится членом коллектива, он хочет делать все не хуже других, стремится заслужить одобрение учителя, считается с мнением товарищей — всё это является сильным побудителем к тому, чтобы быть внимательным. Все это учитель должен всячески поддерживать и развивать.

Произвольное внимание — это прежде всего организованное внимание, а так как ученье — сознательная, целенаправленная, определенным образом организованная деятельность, то именно школьное обучение является важнейшим средством воспитания произвольного внимания. Необходимо, однако, чтобы ученик понимал значение обучения и ту роль, какую играет в учебном процессе внимание. Важно добиваться осознания им каждой отдельной задачи, которая ставится перед ним. Если школьнику ясно, что от него хочет учитель и зачем это нужно, он скорее будет внимательным к тому, что от него требуется. Четкое указание цели работы, обстоятельное разъяснение приемов ее выполнения помогают учащимся мысленно представить результаты своего труда, пути их достижения, что и стимулирует у них произвольное внимание.

Большое значение для привлечения произвольного внимания имеет интерес к работе, причем не только непосредственный, вызываемый самой работой, но и косвенный — интерес к результатам деятельности. Если школьник, не интересующийся математикой, отличающийся рассеянностью при занятиях ею, будет убежден в том, что знание математики необходимо для работы в области интересующей его техники, он будет более внимателен на уроках математики.

Важную роль в воспитании произвольного внимания играет требовательность учителя, которая должна носить последовательный, систематический характер. О необходимости для ученика сосредоточиваться и на неинтересной, но нужной для него работе Ушинский писал: «Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает — делать ради удовольствия исполнить свою обязанность» .

Предъявляя ученикам определенные требования, необходимо следить за тем, чтобы учебный материал и та работа, которую должен выполнить учащийся, были посильны ему и не были вместе с тем слишком легкими для него. Если первое условие не выполняется, ученик, убедившись в безуспешности своих усилий, начинает отвлекаться от работы. Во втором случае, заметив, что задание слишком просто, он легко становится невнимательным, так как перестает делать какие-либо усилия, необходимые для работы. Важно, чтобы ученик убедился, что выполнение задания для него возможно, хотя и требует усилий. В этих случаях произвольное внимание легко переходит в непроизвольное, возникает живой интерес к преодолению трудностей, к выполнению работы, которая вначале казалась скучной.

Воспитывая у учащихся непроизвольное и произвольное внимание, необходимо соблюдать правильное соотношение между обоими видами внимания. Если учебный процесс рассчитан только на непроизвольное внимание, воспитание

может приобрести ложное направление: у детей не будет развиваться умение преодолевать трудности. Если обучение будет построено только на произвольном внимании, школьные занятия лишатся необходимой привлекательности, вызовут отрицательное отношение к учению. Поэтому, приучая детей к преодолению трудностей, учитель должен делать учебный процесс достаточно интересным, воспитывая оба вида внимания.

Важным условием привлечения и поддержания внимания учащихся является правильная организация урока. Если учебный материал сам по себе не представляет большого интереса, но в построении урока имеется строгая система, которую чувствуют и сами школьники, они работают во время такого урока внимательнее.

Очень важно, чтобы все учащиеся в течение всего урока были вовлечены в работу, принимали в ней деятельное участие. Если урок ведется так, что и во время проверки домашних заданий и при ответах отдельных учащихся все школьники ожидают вопроса, и знают, что они должны будут на него ответить, они бывают внимательны к тому, что делается в классе.

Утомление — главный враг внимания. Наступает же оно не только от трудной, но и от однообразной работы. И. П. Павлов писал о том, что слабые и однообразные раздражения делают людей вялыми, сонливыми, а некоторых прямо усыпляют. Наиболее быстро утомление от однообразной работы наступает у детей. Ушинский говорил: «Заставьте ребенка идти — он устанет очень скоро, прыгать — тоже, стоять — тоже, сидеть — он также устанет; но он перемешивает все эти деятельности различных органов и резвится целый день, не уставая. То же самое замечается и при учебных занятиях детей... губительно действует на ребенка всякая слишком долгая и постоянная деятельность в одном направлении».

В младших классах особенно недопустимо в течение всего урока заниматься одним и тем же. Разнообразие же видов работы обеспечивает значительное уменьшение отвлечений от работы в течение всего урока.

Необходимо, однако, иметь в виду, что слишком частая смена работы в свою очередь не приучает учащихся к устойчивому, длительному вниманию. Вместе с тем на переключение внимания в этих случаях нередко уходит много времени.

Важным условием, поддерживающим внимание учащихся на работе, является необходимый темп работы, делающий урок достаточно уплотненным. Не следует очень спешить и торопить учащихся, так как торопливость именно и приводит к невнимательности, к ошибкам. Однако и замедленная работа способствует отвлечению внимания.

В одном из исследований несколькими группам учащихся, приблизительно равным по своему развитию и успеваемости, был прочитан один и тот же отрывок рассказа различными темпами: одним — в течение двух, другим — шести и третьим — в течение десяти минут. После чтения школьники воспроизводили текст. Оказалось, что в первой группе было воспроизведено в среднем на ученика 6,3 значимых мыслей, во второй — 9,5, а в третьей — 5,2. Таким образом, материал был более внимательно воспринят в той группе, где он читался не слишком быстро, но и не очень медленно (опыты Шардакова).

При установлении темпа работы на уроке надо учитывать степень сложности

материала, качество знаний и навыков учащихся, их возрастные особенности.

Большое значение при воспитании внимания имеет учет индивидуальных различий учащихся. Детей пассивных следует больше подбадривать, активизировать их работу. Очень подвижных школьников надо все время держать в поле зрения, нагружать достаточно разнообразными учебными занятиями. Активным и способным школьникам следует давать посильные дополнительные задания.

Воспитание внимания в немалой степени зависит от правильной организации самостоятельной работы учащихся. К ней необходимо приучать детей с первых же дней обучения. Постоянно надо следить за качеством выполнения домашних заданий. Совершенно обязательно учить детей правильным приемам работы на уроке.

Причиной рассеянности иногда является слабое здоровье ребенка. Поэтому большое значение для воспитания внимания имеет общее укрепление организма. Физическое или умственное переутомление, недостаток сна, нерегулярное питание, душная атмосфера во время занятий — все это вредно отражается на внимании. Поэтому учителю необходимо поддерживать связь с семьей и через нее влиять на соблюдение детьми режима дня, требований гигиены работы, рациональной смены труда и отдыха и достаточного сна в соответствии с возрастом школьника. Хорошо влияют на воспитание внимания регулярные занятия физкультурой и спортом. Помогая общему укреплению здоровья и нервной системы, физические упражнения вместе с тем развивают у детей умение сосредоточиваться.

Соблюдение указанных условий при достаточной последовательности и настойчивости учителя заставит ученика все чаще и чаще работать без отвлечений, в силу чего внимание его станет привычным, будет возникать сразу и без усилий при наличии определенных, уже привычных для школьника условий. Вместе с тем у него сформируется общая способность удерживать внимание на том, что требуется, т. е. разовьется внимательность.

Базылбаева А.А.

учитель начальных классов, психолог
средняя школа №43, г.Тараз

Шевцов А.Н.

кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная математика»
Таразский Государственный университет им. М.Х.Дулати

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ

Чтобы лучше понять особенности обучения детей, необходимо определить характерные особенности высшей нервной деятельности для данного возраста. Исследователи подчёркивают, что процессы возбуждения и торможения в коре полушарий сменяются у младших школьников довольно быстро. Поэтому внимание отличается лёгкой переключаемостью и отвлечением, что мешает детям сосредоточиться на одном объекте. Такая повышенная чувствительность нервной системы в этом возрасте обуславливает наличие довольно сильного рефлекса на все новое. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Их внимание в большей степени зависит от поставленной задачи.

Е.И. Кикоин. Указывает, что внимание младшего школьника тесно связано с мышлением. Дети не могут сосредоточить своё внимание на неясном, непонятном, они быстро отвлекаются и начинают заниматься другими делами. Поэтому психологи говорят что важно не только делать трудное- доступным, непонятное - понятным, но и развивать волевые усилия, а вместе с ними и произвольное внимание.

№	Возрастная группа	Длительность сосредоточенного внимания
1	дети младшего школьного возраста	10 - 20 минут
2	подростки	40-45 минут
3	старшеклассники	до 50 минут
4	студенты	до 1 часа

Небольшая устойчивость внимания связана с возрастной способностью торможения. Важно периодически менять вид работы, чтобы не наступило утомление.

Исследования распределения внимания выявили его связь с возрастом учащегося. В 1 классе ученики слабо распределяют внимание, а в некоторых случаях и вовсе не способны его распределить. Если ребёнок находит ответ на заданный вопрос, он уже не в состоянии следить за своим поведением: вскакивает с места, забывая что этого не следует делать во время школьных занятий. Умение распределять внимание нарастает у ребят от класса к классу. К концу 3 года обучения у школьников, как правило, возрастает и совершеншается способность распределения и переключения внимания. Ученики 3 класса могут одновременно следить за содержанием того, что

они пишут в тетрадь, за безошибочностью письма, за своей позой, а также за тем, что говорит учитель. Они слышат указания учителя, не прекращая работы.

Концентрированность и интенсивность внимания у младших школьников может быть достаточно большой. Например: ребёнок настолько увлеченно рисует, что не слышит, как его зовут. Но продолжительность такого состояния обычно бывает у младших школьников небольшой, т. к. устойчивость внимания ещё не велика. Поэтому учителю легче привлечь внимание детей, чем поддерживать его длительное время. Однообразный вид даже интересной деятельности утомляет внимание младших школьников.

Обучение ребенка в школе, сам процесс приобретения знаний- все это способствует быстрому росту у младших школьников непроизвольного внимания, развивающегося у них, главным образом, на почве возникающих интересов, и в частности интереса к учебным занятиям. В первые месяцы пребывания в школе детей интересуют не только знания, сколько комплекс новых отношений и сам характер учебной деятельности.

Л.С. Выготский считает, что детский интерес приобретает чрезвычайное педагогическое значение как самая частая форма проявления непроизвольного внимания. Он подчеркивает, что детское внимание, направляется и руководствуется почти всецело интересам, и поэтому естественной причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадение двух линий в педагогическом деле: собственного процесса и тех занятий, которые предлагает учитель как обязательные.

В дальнейшем интересы школы дифференцируются и постепенно приобретают познавательный характер. В связи с этим дети становятся более внимательны при одних видах работы и отличаются рассеянностью при другого рода учебных занятиях.

Процесс обучения невозможен без достаточной сформированности внимания. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них всё ещё преобладает непроизвольное внимание.

Многие психологи подчёркивают, что произвольное внимание имеет огромное значение в учебной деятельности младших школьников, в то же время оно развивается в учебной деятельности. В своей работе « Детская и педагогическая психология» П.Ф.Каптеров указывает, что учебная деятельность требует от ребёнка определённых волевых усилий, а также постановки цели: выучить, написать, сделать, слушать, и он заставляет себя выполнять требуемое. На основе этого происходит постепенный переход от преобладания на начальных этапах обучения непроизвольного и неустойчивого внимания к укреплению и развитию произвольного, сосредоточенного и устойчивого внимания,

Известный педагог К.Д. Ушинский серьезно занимался проблемой воспитания произвольного внимания младших школьников. Он возражал педагогам, которые считали, что у детей младшего школьного возраста настолько доминирует непроизвольное внимание над произвольным, что весь учебный процесс должен, построен исключительно на интересе и занимательности. Он говорил, что

педагогический процесс предполагает умение: 1) Использовать непроизвольное внимание; 2) содействовать развитию произвольного.

По мнению О.Ю. Ермолаева, у младших школьников реже появляется произвольное внимание, связанное с чувством напряженности, чем вниманием без особых усилий, благодаря поставленной перед учениками задачей.

Школьники этого возраста сосредотачиваются произвольно, однако периоды напряженного внимания у них бываю реже, чем у взрослых или старшеклассников. Произвольное внимание младших школьников характеризуется активностью.

Он считает что управление вниманием достигается постепенно, подвергаясь тем или иным преобразованиям на протяжении всего школьного периода. Не совершенство тормозных механизмов (основой регулирующего влияния высших корковых центров на низшие подкорковые), незрелость самых высших центров приводит к тому, что младшие школьники отличаются повышенной возбудимостью.

Обычно после ряда усилий произвольное внимание ученика переходит в послепроизвольное.

Следовательно все виды внимания- непроизвольное произвольное послепроизвольное- встречаются в процессе учебной деятельности школьников. Однако в младших классах как уже говорилось выше ведущую роль играет непроизвольное внимание произвольное внимание у младших школьников ещё слабо развита, его надо поддерживать и воспитывать в процессе учебной деятельности; послепроизвольное внимание ещё не сформировано на начальной ступени обучения.

Известный зарубежный психолог Н.Н. Ланге выделил разные типы внимания у младших школьников в зависимости от тех или иных свойств (внимательные и невнимательные). Разные дети внимательны по- разному: внимание обладает разными свойствами, и эти свойства развиваются у младших школьников в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивой, но плохо распределяемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другие легко переключаются в процессе учебной деятельности, но также легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объёмом.

Н.Н. Ланге говорил, что наблюдения за учащимися начальной школы показывают, что среди них встречаются очень медлительные дети, которые отличаются повышенной тщательностью при выполнении любых работ, заданий. Поэтому учителю приходится делать специальную паузу для того, чтобы они успевали за темпом учебного процесса. Но есть так же дети и другой категории, т.е дети, отличающиеся высоким темпом работы при очень низком его качестве. Если у предыдущих доминирует установка на точность работы, то у последних- установка на скорость. Обладая высоким индивидуальным темпом, эти дети опережают в классных работах многих других, но проверка обнаружила у них большое количество ошибок, как правило, бессмысленных, вызванных только одним- недостатком внимания.

Таким образом, высокая продуктивность этих учеников обесценивается. Внимательные ученики отличаются от всех остальных оптимальным сочетанием продуктивности и точности при выполнении заданий. За короткий промежуток времени они успевают выполнить большой объем работы при минимальном

количестве ошибок.

Встречаются невнимательные ученики, концентрирующие внимание не на учебных занятиях, а на чём-то другом: на своих мыслях, далеко от учёбы, рисование на парте и т.д. Если такой ребёнок смотрит в учебник, он не видит правило или упражнение, а целенаправленно изучает текст или рисунок, не имеющий отношения к данному уроку. Внимание этих детей достаточно развито, но из-за отсутствия нужной направленности они производят впечатление рассеянных. Для большинства невнимательных младших школьников характерна сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

Внимательные и невнимательные ученики различаются и в динамике работы. Период «вработывания», когда человек овладевает деятельностью, есть и у тех, и у других; он сопровождается снижением темпа. Однако у внимательных учеников темп потом нарастает, а у невнимательных этого не происходит.

Таким образом, можно сделать вывод, что внимание детей младшего школьного возраста характеризуется малой устойчивостью (10-15 минут), малым объёмом, слабым распределением, неразвитой переключаемостью преобладанием произвольного внимания. Преподавание в начальных классах должно быть интересным, эмоциональным, с широким применением наглядности. В младших классах (обычно в 1 и во 2) через каждые 10-15 минут надо менять вид деятельности, чтобы предотвратить утомление, нельзя давать материал большой по объёму, и такой, восприятие которого требует высокого уровня распределения внимания. Состояние внимания влияет на деятельность ребёнка.

Очень часто, именно из-за неумения управлять вниманием, из-за его несформированности ребёнок испытывает трудности в школе. Анализ литературы показывает, что внимание необходимо младшему школьнику в учебной деятельности, так именно в начальных классах закладываются основы успехов в будущем.

Выводы.

Таким образом, процесс обучения в школе включает не только усваивание сложной системы знаний, становление многих учебных и интеллектуальных процессов. Часто главная причина больших затруднений в усвоении и использовании нового учебного материала учащимся состоит не только в пробелах предшествующего этапа обучения, но и в неразвитости познавательных процессов. Младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития внимания. Вот почему проблема развития внимания является актуальной. Недостаточное развитие свойств внимания ведёт за собой множество ошибок при письме, чтении, расчётах.

Современные учебные пособия по психологии трактуют внимание как концентрацию сознания на одном объекте при одновременном его отвлечении от других объектов. Оно не имеет собственного содержания, а является обязательной частью других психических процессов.

Внимание человека обладает пятью основными свойствами:

- устойчивостью (длительностью привлечения внимания к одному и тому же объекту),
- концентрированностью (удержанием внимания на одном объекте),
- переключаемостью (переводом внимания с одного объекта на другой),

- распределением (способностью человека удерживать в центре внимания определённое число разнородных объектов, одновременно выполнять две или более различные деятельности),
- объёмом, (изменчивой величиной, зависящей от того, насколько связано между собой то содержание, на котором сосредоточено внимание).

Исследованиями отмечено, что процессы возбуждения и торможения в коре полушарий сменяются у младших школьников довольно быстро. Поэтому их внимание отличается лёгкой переключаемостью и отвлечением, что мешает детям сосредоточиться на одном объекте. Такая повышенная чувствительность нервной системы в этом возрасте обуславливает наличие довольно сильного рефлекса на всё новое. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий.

Для учителя начальной школы проблема развития внимания детей является традиционной. Наиболее характерны «невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» для детей 6-7 лет, т.е. первоклассников. Их внимание ещё слабо организовано, имеет небольшой объём, плохо распределяемо, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью регулирующих нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих произвольное управление поведением в целом и вниманием в частности.

кандидат педагогических наук,
доцент
Международная Академия Бизнеса
(Казахстан, Алматы)

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД РЕЧЕВЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

На казахских отделениях технических, медицинских, сельскохозяйственных и других вузов Республики Казахстан изучается практический русский язык. МОН РК с 2012 -2013 учебного года ввел новую типовую программу. В этой программе подчеркивается: «Формируя и совершенствуя новые речевые навыки и умения, связанные с профессиональной и научной сферой коммуникации, студенты овладевают дополнительным по отношению к родному языку средством общения, получают в конечном виде глубокое и качественное образование» [1, с.3].

В этой программе большое значение уделяется изучению синтаксических (речевых) конструкций, которыми насыщен научный стиль речи, например, для выражения квалификации, лица, предмета; для выражения количественных отношений; для выражения применения, использования предмета, его свойств и т.д. [2, с.10-11]. Изучаются они на основе небольших текстов по специальности. На примере изучения синтаксических конструкций, выражающих процесс исследования, установления выводов на основе исследования, предположения, согласия или несогласия с какой-либо точкой зрения, раскрытием методике работы над синтаксическими конструкциями.

Как известно, каждое занятие должно отвечать основным дидактическим принципам обучения русскому языку как иностранному. Из пяти основных принципов обучения, всесторонне обоснованных Т.И. Распоповой, Е.А. Акаткиной, О.Н. Олейниковой, Т.И. Стариковой в статье «Стратегия и тактика создания современных учебников русского языка как иностранного глазами преподавателей-практиков» [2, с.82-85], а именно: принципов универсальности, преемственности, принципа баланса, когда «приоритет в изучении того или иного лингвистического аспекта находится в прямой зависимости от целей и задач соответствующего уровня языковой подготовки иностранных студентов» [2, с.84], а также принципа системности и принципа эффективности обучения важнейшими для практических занятий являются принципы преемственности, системности и эффективности обучения.

Как показывает опыт работы преподавателей [3], для «внедрения» синтаксических конструкций, характерных для научного стиля речи, в устную и письменную речь студентов, необходимо прежде всего проанализировать эти синтаксические конструкции и объяснить их значение. Студентам предлагается раздаточный материал с изучаемыми синтаксическими конструкциями.

Синтаксические конструкции для выражения: 1) процесса исследования; 2)

Wpływ badań naukowych

установления выводов на основании исследования; 3) предположения, согласия или несогласия с какой-либо точкой зрения (выражение объектных отношений [4, с.247])

Синтаксические (речевые) конструкции	Значение	Примеры
1) <i>Изучать</i> (исследовать, рассматривать) что, как, при каком условии	Научно познать, под-вергнуть научному изу-чению, давать оценку	Физика изучает законы природы.
2) <i>Доказывать</i> (обнаруживать, открывать, устанавливать) что, как, на основании чего, в результате чего	Подтвердить какое-нибудь положение фактами или доводами; делать известным то, что раньше не было известно; устанавливать существование чего-либо неизвестного, найти, узнать (<i>вес, параметр</i>)	Ньютон открыл закон всемирного тяготения
3) <i>Допускать</i> (<i>предполагать, считать, утверждать</i>) что	Предполагать, считать возможным (выражает не совсем уверенное подтверждение)	Ученые допускают воз-можность разумной жизни и на других планетах
<i>Опровергать</i> что	Доказать ложность, ошибочность чего-нибудь	Никто не может опровергнуть эту гипотезу Герц
<i>Подтверждать</i> что, чем	Признать правильность чего-нибудь, удостовериться	экспериментально подтвердил теорию Фарадея
<i>Высказывать предположение</i> о чем, на основании чего;	Предполагать	Фарадей высказал предположение о существовании электромагнитных волн.
<i>Выдвигать (отвергать)</i> гипотезу о чем, на основании чего, в результате чего		Ученые выдвинули новую гипотезу о возникновении жизни на Земле

Работа проводится по тексту «Генрих Герц», который является «ядром» практического занятия.

Генрих Герц

Герц: 1) единица частоты периодического процесса в Международной системе единиц (СИ) и СГС системе. Обозначается ГЦ, НЗ; Герц-частота, при которой за время

1 секунду происходит один цикл периодического процесса. Широко применяются кратные единицы от герца – килогерц ($1\text{кГц} = 10^3\text{ Гц}$), мегагерц ($1\text{МГц} = 10^6\text{ Гц}$) и т.д. 2) Герц-это кратер на карте обратной стороны Луны.

Названия присвоены в честь выдающегося немецкого физика Генриха Рудольфа Герца, который, во-первых, экспериментально доказал существование электромагнитных волн; во-вторых, он опытным путем исследовал их способность отражаться и преломляться подобно световым волнам.

Опыты Герца подтвердили справедливость теории, высказанной в 1830 году Фарадеем и математически разработанной Максвеллом, суть которой заключается в том, что все электромагнитные волны тождественны световым и отличаются от них лишь длиной.

Следует подчеркнуть, что Герц обнаружил способность катодных лучей проникать через твердые тела, он открыл внешний фотоэффект. В связи с тем, что Герц построил механику, в основе которой замена активных сил введением соответствующих связей, этот принцип назван его именем.

Первыми словами, переданными русским изобретателем радио А.С. Поповым, по первой беспроволочной связи, были: «Генрих Герц». [5, с.60-61]

Студенты читают вслух текст, отвечают на вопросы и выполняют задания по содержанию текста:

- 1) Что такое герц как единица измерения?
- 2) Какие кратные единицы от герца используются? Дайте им определение.
- 3) В честь кого названа эта единица измерения?
- 4) Что доказал Герц экспериментально?
- 5) Что исследовал он опытным путем?
- 6) Справедливость какой теории подтвердили опыты Герца? В чем заключается суть этой теории?
- 7) Что обнаружил Герц?
- 8) Какой фотоэффект открыл Герц? Расскажите об этом фотоэффекте.
- 9) Какой принцип механики назван именем Герца? В чем суть этого принципа механики?
- 10) Какие слова передал А.С. Попов по первой беспроволочной связи? Почему?

Затем студенты анализируют лексические, морфологические, синтаксические особенности текста; коллективно составляют план к тексту; подбирают по раздаточному материалу синонимические конструкции; пересказывают текст с использованием изученных конструкций; и, наконец, самостоятельно составляют текст по специальности с изученными синтаксическими конструкциями.

Анализируя лексические особенности данного текста, студенты отмечают, что наряду с использованием стилистически нейтральных (общелитературных) слов в их прямом конкретном значении, в тексте представлено много специальных терминов и понятий (*международная система единиц, световые волны, катодные лучи* и т.д.).

Рассматривая морфологические особенности текста, они отмечают употребление в нем вводных слов (*во-первых, во-вторых*), употребление глаголов в форме настоящего времени несовершенного вида со значением постоянного действия (*происходит, применяются, заключается*), использование страдательных причастий (*разработанный, переданный*).

Анализируя синтаксические особенности текста, студенты отмечают преобладание распространенных повествовательных предложений, причастных оборотов, использование сложных синтаксических конструкций, четкое построение абзацев.

Коллективно составленный план выглядит следующим образом:

- I. Герц как единица измерения.
- II. Вклад Генриха Герца в науку:
 - 1) открытие им электромагнитных волн;
 - 2) подтверждение им теории Фарадея и Максвелла;
 - 3) открытие им катодных лучей;
 - 4) открытие им внешнего фотоэффекта;
 - 5) принцип механики, названный именем Герца.
 - 6) «Генрих Герц» – первая радиোগрамма А.С. Попова.

Далее студентам предлагается найти в тексте изученные синтаксические конструкции, подобрать по таблице синонимы к ним, например, *Герц обнаружил способность катодных лучей проникать через твердые тела. -Герц открыл (установил) способность катодных лучей проникать через твердые тела.*

Затем студенты пересказывают текст с использованием изученных синтаксических конструкций.

Для самостоятельной работы студентов предлагается задание: составить небольшой текст о каком-нибудь ученом-физике или математике, например, о Вольте, Джоуле, Дизеле с использованием синтаксических конструкций, выражающих процесс исследования, установление выводов на основе исследования; предположение, согласие или несогласие с какой – либо точкой зрения.

Закрепить эти синтаксические конструкции помогут тестовые задания, например:

Определите значение синтаксической конструкции:

Русский ученый А.С. Попов доказал возможность использования электромагнитных волн для нужд связи.

- А) выражение сравнения, сопоставления;
- В) выражение наличия или отсутствия предмета;
- С) выражение изменения состояния, качества, количества;
- Д) выражение процессов наблюдения, изучения, исследования, установления выводов;
- Е) выражение связи, причины, следствия

По какой синтаксической конструкции построено данное предложение:

Итальянский физик Г. Маркони установил способность радиоволн огибать поверхность Земли.

- А) выражение процесса исследования: установление выводов на основе исследований;
- В) выражение наличия или отсутствия предмета;
- С) выражение квалификации лица, предмета, явления;
- Д) выражение изменения состояния, качества, количества;
- Е) выражение связи, условия, причины.

На заключительных занятиях по русскому языку в конце учебного года студенты работают над небольшими рефератами по специальности, которые пишут на русском языке. В этих рефератах они должны использовать изученные в курсе практического русского языка синтаксические конструкции и уметь объяснить их значение.

Литература

1. Типовая учебная программа «Русский язык». Составители: Ахмедьяров К.К., Мухамадиев Х.С. Алматы, 2012.-16с.
2. Распопова Т.И., Акаткина Е.Ф., Олейникова О.Н., Старикова Т.И. Стратегия и тактика создания современных учебников русского языка как иностранного глазами преподавателей-практиков // Мир русского слова. 2006, №3, с.82-85
3. Чумбалова Г. Построение речи научной// Рус.язык и литература в казахской школе, 1988, № 2, с.34-38
4. Надежина И.Ф., Нечаева В.М., Орбелиани Н.Ф. Учебник русского языка / для национальных групп неязыковых вузов. М., 1985.-351с.
5. Рязанцев В.Д. Имена и названия /Словарь эпонимов. М., 1998.-500с.

Образцова О. М.

аспірант кафедри педагогіки і психології
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РУЧНОЇ ПРАЦІ

Проблема становлення творчої особистості, виявлення і розвиток творчого мислення, розкриття природи креативності, створення умов для творчої самореалізації людини довгий час привертає увагу теоретиків, дослідників, практиків. Особистість молодшого школяра можна стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності учня в різних галузях.

Тривалість і складність процесу формування творчих здібностей молодших школярів у навчанні ручної праці зумовлюють визначення певної методики з метою ефективності його реалізації. «Методика, як зазначають Федорченко В., Фоменко Н., Скрипник М. та Цехмістрова, Г. – це конкретні форми та засоби використання методів» [4, с. 292].

Визначення власної методики формування творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання ручної праці проводилося нами згідно детермінації сутності й змісту означеного процесу та специфіки трудового навчання.

Для підвищення ефективності засвоєння та набуття відповідних умінь учнями в означеному процесі вчителю доцільно мати чітку уяву щодо таких аспектів, як: усвідомлення учнями мети й завдань, розуміння змісту, теоретичні знання, особливості навчальної діяльності, способи виконання, організація процесу вправління, індивідуальні особливості, тип нервової системи, нахили та здібності, а також попередній досвід тощо.

Формування умінь у вищевказаному процесі доцільно реалізовувати за певним порядком, а саме: засвоєння школярами знань відбувається шляхом виконання поставлених перед ними завдань, що потребують їх застосування, тобто «знання – завдання – застосування знань»; надання завдання щодо виокремлення учнями ознак, які відрізняють один тип творчих завдань від інших, у процесі виконання якого діти не тільки мають можливість визначити тип творчого завдання, й а виконати операції, необхідні для рішення такого типу творчих завдань: навчання учнів розумовій та трудовій діяльності, необхідній для використання відповідних знань [2, с. 62].

Для забезпечення цілеспрямованості навчальної роботи «вчитель має продумати як систему роботи з кожної теми, так і систему перевірки засвоєння учнями навчального матеріалу» [3, с. 21].

При проектуванні методики формування творчих здібностей молодших школярів в процесі трудового навчання доцільно не тільки враховувати вік школярів, а й планувати конкретний урок відповідно його типу (комбінований; урок засвоєння нових знань; урок застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення і систематизації знань і практичних вмінь; урок перевірки оцінки і корекції знань, навичок і умінь).

Ефективності формування творчих здібностей молодших школярів у процесі трудового навчання сприяють доцільно підібрані до конкретного уроку методи навчальної діяльності.

При визначенні методів формування творчих здібностей молодших школярів на уроках праці стане у нагоді метод «Креативного поля», запропонований Богоявленською Д. [1]. Навчальний процес доцільно планувати не тільки в напрямку рішення заданої задачі, в якій думка рухається ніби в одній площині, а у більш об'ємному просторі для надання учням можливості роздумів за межами рішення вихідної задачі, тобто початкову діяльність щодо вирішення конкретних завдань поступово ускладнювати діяльністю по виявленню прихованих закономірностей, які містить уся система завдань, але відкриття яких не потрібно для їх вирішення. У такому випадку, з нашої точки зору, вимога вирішити завдання виступає в якості стимулу розумової діяльності до тих пір, поки учень не знаходить і не відпрацьовує надійний та оптимальний алгоритм рішення. Перехід до подальшої роботи, яка не диктується корисною потребою виконати вимогу (вирішити задачу), здійснюється за ініціативою і активністю самої дитини, котра через незадоволеність результатами власної роботи, прагне до досягнення справді оригінального результату.

Конструктивну працю учнів молодших класів ми визначаємо основним видом їх суспільно корисної праці, поєднаною з навчанням, який спрямований на творче створення матеріальних цінностей, що мають споживчу вартість і необхідні для задоволення суспільних потреб, і поєднаний з навчанням. Реалізація щаблевої структури процесу формування творчих здібностей молодих школярів у трудовому навчанні (рис. 1) базується на афективному, когнітивному та праксеологічному структурних компонентах. Ефективності здійснення означеного процесу також сприяють правильно обрані (з урахуванням специфіки психології дітей молодшого шкільного віку) методи, форми та педагогічні прийоми.

У контексті визначеної нами щаблевої структури формування творчих здібностей молодших школярів на уроках праці праксеологічний структурний компонент визначається як праксеологічний структурний компоненту (практична реалізація творчих технологій, котрі виконуються за власним бажанням, з власної ініціативи, завершення творчо-технологічної діяльності предметним результатом, креативним продуктом, котрий зумовлює формування ставлення школяра до нього як до суспільно значущого, який приносить користь людям і суспільству, поглиблення дитячої усвідомленості щодо користі виконання творчо-технологічних завдань в цілому.

Щаблева структура формування творчих здібностей молодших школярів у процесі трудового навчання є гнучкою інноваційною педагогічною технологією. Своєрідними дозаторами навчального матеріалу в ній виступають конкретні трудові навички, якими повинен оволодіти учень для здобуття майбутньої професії.

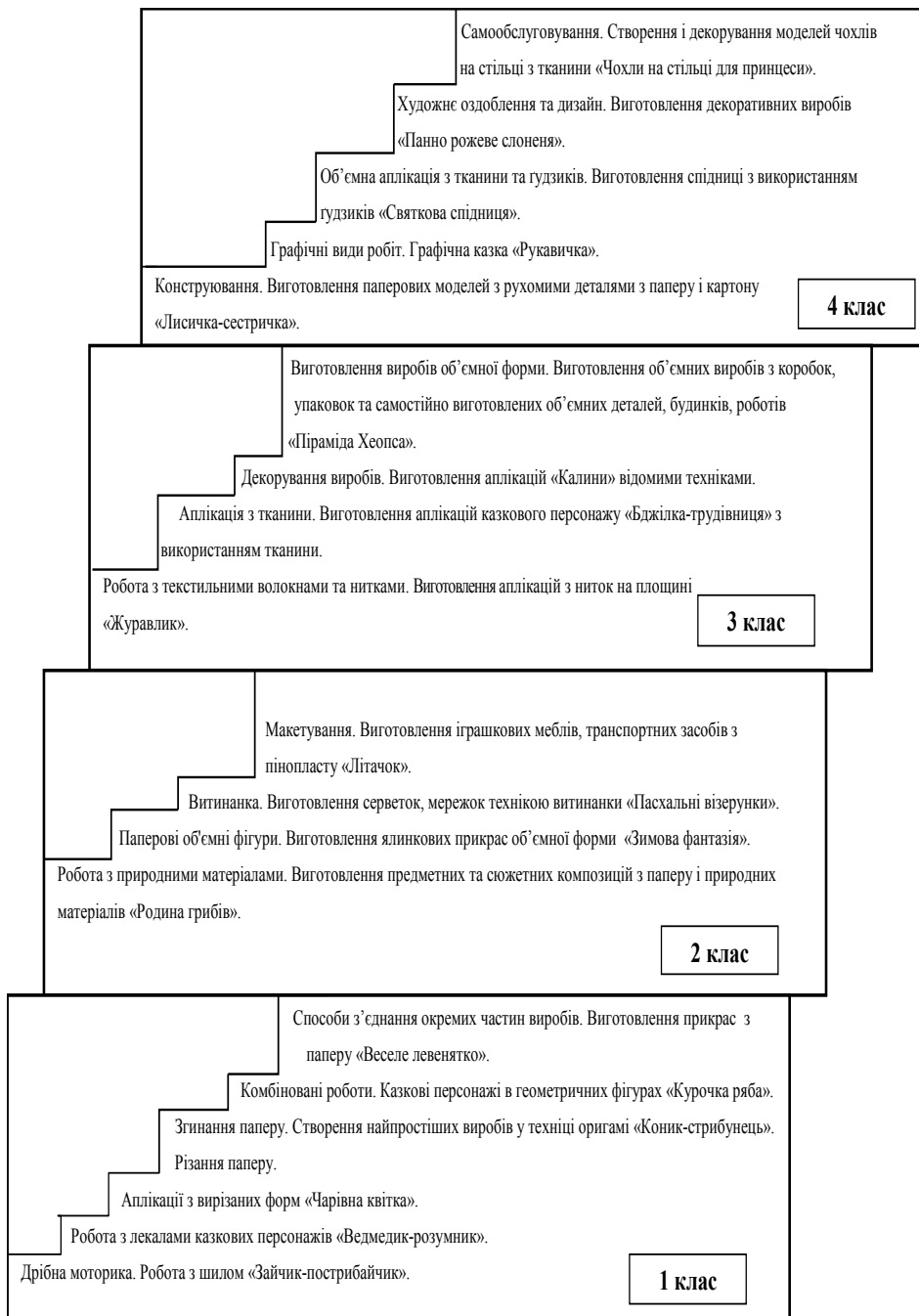


Рис.1. Щаблева структура формування творчих здібностей молодших школярів
102

Щаблева структура формування творчих здібностей молодших школярів у процесі трудового навчання побудована відповідно до навчальної програми предмету з акцентуванням дитячої креативності на уроках праці. Планування змісту щаблевої структури процесу формування творчих здібностей молодших школярів у трудовому навчанні відбувалося за ступенем їх складності, а саме: 1) формування творчого задуму; 2) діяльність, пов'язана з розробкою творчого завдання та ескізу лекал казкових персонажів; 3) розробка конструкції моделі (проведення аналізу основних елементів моделі персонажу, побудова креслень та виготовлення лекал); 4) коригування виготовлених лекал казкових персонажів за допомогою технічного моделювання; 5) з'єднання лекал засобом стиплера; 6) оздоблення готового виробу.

Так, у першому класі відповідно до запропонованої методики учні виготовляли казковий персонаж «Зайчик-пострибайчик», який спочатку треба було зобразити на графічному малюнку шляхом нанесення крапок по контуру. Творчо-технологічне завдання передбачало з'єднання між собою крапок у певній послідовності та подальший їх прокол шилом. Завдання такого рівня складності актуалізують у першокласників знання цифр та рахунок у межах 1-20 – когнітивний компонент; вміння проводити різноманітні лінії в заданому напрямку та з'єднувати крапки послідовно – праксеологічний компонент; створювати нові образи – афективний компонент.

Конструювання казкових персонажів «Ведмедик-розумник» та гнома з казки «Білосніжка та сім гномів також сприяє формуванню творчих здібностей на уроках трудового навчання. Спеціалізація творчо-технологічної роботи з лекалами казкових персонажів з метою розвивального впливу на дітей передбачає послідовність, а саме: набуття загальних знань щодо роботи з лекалами казкових персонажів (голова, тулуб, кінцівки, лапки, вуха, хвостик) – когнітивний компонент; обведення за контуром, вирізання деталей конструкції, проколювання шилом по контрольним знакам, прошивання великих деталей, з'єднання стиплером великих та дрібних деталей – праксеологічний компонент; оздоблення виробу х афективний компонент. Ці види робіт ми розбиваємо на 4 рівня складності:

«Ручна праця. Креативне рукоділля» з теми «Папір» передбачає включення таких змістових одиниць: види і властивості паперу; папір та його призначення; загальне уявлення про виробництво паперу; бережливе ставлення до паперу, економне використання матеріалів; послідовність дій під час виготовлення виробів з паперу; практична робота; виготовлення закладки для книги». Означені аспекти сприяли таким напрямам креативності, як: розуміння важливості бережливого ставлення та економного використання матеріалів; формування загальних уявлення про папір, його виробництво та призначення; назва видів і властивостей паперу (когнітивний компонент); виконання творчо-технологічних дій для створення аплікацій з вирізаних форм «Чарівна квітка» (праксеологічний компонент), позитивні емоції від власних виробів (афективний компонент). Під час виконання творчо-технологічних дій діти знайомилися з технологією роботи з паперу та відтворювали новий образ об'єкта конструктивної діяльності на папері.

Змістовними лініями на уроках ручної праці з теми «Різання паперу» також реалізовувалися вищевказані компоненти через поглиблення мотивації, поширення

знань та розвиток навичок конкретних конструкторських дій, а саме: поняття шаблону (когнітивний компонент); різання паперу ножицями, різання по прямій лінії і по лінії згину, нанесення зображення на папір за допомогою шаблону, лінійки, кутника, копіювання зображення за допомогою шаблону (праксеологічний компонент); радість від створення аплікацій «У лісі» з вирізаних форм (афективний компонент).

У практичній роботі «Дидактична гра як новітній метод розвивального навчання» школярі навчалися: знайомству з технікою оригамі (загальні поняття), значущості раціонального використання паперу – когнітивний компонент; згинанню й складанню паперу, послідовності дій під час згинання паперу, створення найпростіших виробів у техніці оригамі – праксеологічний компонент; виставка робіт «Коник-стрибунець» – афективний компонент.

До змісту теми «Батьківська вітальня. Геометричні фантазії» було включено комбіновані роботи. Її планування містило перші кроки – геометричні фігури в казкових персонажах, які ми розуміли у певній послідовності пояснення і дій, а саме: застосування геометричних фігур при конструюванні казкових персонажів в геометричних фігурах «Курочка ряба» – когнітивний компонент; практикум «Казка своїми руками» – праксеологічний компонент; аналіз та емоційно-творче узагальнення роботи з лекалами казкових персонажів – афективний компонент.

Когнітивний компонент спрямовувався на надання першокласникам початкових уявлень про конструювання та моделювання. До праксеологічного компоненту було включено конструювання найпростіших виробів іграшок за допомогою засвоєних раніше технологій аплікації. Навчання вмінню конструювання і виготовлення (індивідуальних, парних, групових, колективних) аплікацій до свят не тільки позитивно впливали на емоційно-почуттєву сферу дитини, а й формували в них навички співпраці в парі, групі та колективі – афективний компонент.

У темі «Народні ремесла як засіб морально-етичного виховання молодших школярів» було актуалізовано виготовлення прикрас з паперу «Веселе левенятко», оздоблення виробів, послідовність дій під час виготовлення прикрас з паперу, способи з'єднання окремих частин виробів. Практична робота щодо виготовлення прикрас поглиблювала когнітивний компонент через прохання вчителя назвати способи з'єднання окремих частин прикрас з паперу; праксеологічний компонент як практика формування навичок правильної послідовності дій під час виготовлення прикрас з паперу та афективний компонент, котрий поглиблювався значною кількістю позитивних емоцій школярів через одержання кінцевого результату – прикрас з паперу, а саме: валентинок, простих ялинкових іграшок з паперу (грибочків, зірочок, рибок, ланцюжків, гірлянд, дощичку тощо).

Методика формування творчих здібностей молодших школярів в контексті проблемно-пошукової діяльності учнів на заняттях ручної праці у другому класі включала і роботу з природними матеріалами, а саме: композиції з природних матеріалів, які застосовуються в побуті; виготовлення композицій з природних матеріалів (насіння, плоди, крупи); послідовність дій та безпеку праці під час виготовлення виробів з природних матеріалів на площині. Виготовлення аплікацій з паперу на вибір дітей («Літні канікули», «Краса природи» тощо), виготовлення з природних матеріалів предметних і сюжетних аплікацій, композицій (букетів, пейзажів, казкових героїв тощо) і створення сюжетних композицій з паперу і

природних матеріалів з елементами творчості у парній та груповій роботі «Родина грибів» спрямовувалися на поглиблення вищевказаних компонентів, а саме: когнітивний компонент – знання назв композицій з природних матеріалів, які застосовуються в побуті, уявлення про виготовлення композицій з природних матеріалів; праксеологічний компонент – під час виготовлення виробів з природних матеріалів на площині виконання дій у правильній послідовності, поширення вмінь виготовляти предметні та сюжетні аплікації з паперу і природних матеріалів в парі та групі; афективний компонент – радість від створення нескладних сюжетних композицій з елементами творчості.

До змісту креативного рукоділля при використанні навичок конструювання на заняттях з праці включено паперові об'ємні фігури, елементи графічної грамоти, правила розмічання на папері і картоні, лінії, розгортки прямокутних й циліндричних форм, послідовність дій під час виготовлення паперових об'ємних фігур. Під час практичної роботи щодо виготовлення ялинкових прикрас об'ємної форми, подарункових коробочок тощо учень засвоює правила розмічання на папері й картоні та загальні уявлення про графічні елементи, розкриває послідовність дій під час виготовлення паперових об'ємних фігур – когнітивний компонент; формує вміння креслити лінії і розгортки прямокутної та циліндричної форми та навички виготовлення прикрас об'ємної форми – праксеологічний компонент; одержує задоволення від своїх виробів та можливості брати участь у підготовці свят – афективний компонент.

Складовими змісту уроків праці з теми «Витинанка» є: витинанка як вид народних ремесел України, послідовність дій під час виготовлення витинанок, безпека праці з інструментом. Практична робота означеного напрямку передбачає виготовлення предметів технікою витинанки. Означений вид діяльності включає: надання дітям загальних уявлень щодо техніки витинанки (когнітивний компонент); розкриття послідовності й формування навичок творчо-технологічних дій під час виготовлення витинанок (праксеологічний компонент); одержання позитивних емоцій від виготовлених технікою витинанки серветок, мережок «Пасхальні візерунки».

Проектно-конструкторська діяльність процесу навчання ручної праці молодших школярів включає і макетування, до змісту якого входить: виготовлення й оздоблення об'ємних виробів, розмічання розгорток, пінопласт як штучний матеріал для макетування, послідовність дій під час виготовлення й оздоблення об'ємних виробів. У ході практичної роботи з виготовлення макетів школяр одержує загальні уявлення про виготовлення і оздоблення об'ємних виробів, називає штучні матеріали для макетування, розкриває послідовність дій під час виготовлення і оздоблення об'ємних виробів – гностичний компонент; оволодіє навичками розмічання розгорток і вміннями виготовляти макети виробів з пінопласту «Літачок» та зі штучних матеріалів – праксеологічний компонент; результатами творчо-технологічних дій є іграшкові меблі, транспортні засоби з пінопласту які не тільки викликають шквал радощі, а й бажання показати свої вироби батькам і друзям – афективний компонент.

До методики формування творчих здібностей молодших школярів на уроках трудового навчання в третьому класі включено і тему «Подарунок з бабусиною скрині», що розуміє роботу з текстильними волокнами та нитками. У ході уроку

учні не тільки знайомляться із властивостями текстильних волокон та ниток, а й вивчають особливості з'єднання та правила різання текстильних ниток і волокон – когнітивний компонент. Під час практичної роботи діти виготовляють аплікації з ниток на площині – праксеологічний компонент; організація класного конкурсу виробів означеного виду діяльності мотивує афективний компонент.

Тема «Робота з текстильними волокнами та нитками. Виготовлення аплікацій з ниток на площині «Журавлик» та казкового персонажу «Бджілка-трудівниця» з базується на аплікації з використанням тканини. Учням надаються знання щодо видів, властивостей та використання тканин, безпеки праці – гностичний компонент. При виконанні відповідних творчо-технологічних дій формуються прийоми різання тканини та особливі уміння її з'єднання з папером – праксеологічний компонент. Виготовлення креативних аплікацій з використанням тканини зумовлюють появу задоволення від роботи – афективний компонент.

Формуванню творчих здібностей молодших школярів у трудовому навчанні сприятиме і використання розваги «Гном на святі Незалежності України» у темі «Декорування виробів». У ході уроку учням надаються знання про способи декорування виробів, орнамент, вишивку як один з символів України – когнітивний компонент. Декорування серветки, виготовлення аплікацій калини відомими техніками сприяють оволодінню початковими навичками декорування калини – поглиблення праксеологічного компоненту. Реалізація афективного компоненту відбувається через формування почуттів поваги, гордості за свою країну та любові до України.

Організація конструктивної діяльності молодших школярів на уроках праці включає також як виготовлення об'ємних виробів з коробок, упаковок, самостійно виготовлених об'ємних деталей, так і оздоблення виробів відомими техніками та матеріалами. В означеному процесі учень опановує загальними уявленнями та знаннями щодо специфіки виготовлення виробів об'ємної форми – когнітивний компонент. Виконання послідовними творчо-технологічними діями у процесі виготовлення та оздоблення виробів відомими техніками та матеріалами актуалізує праксеологічний компонент. Готові вироби будинків і роботів, «піраміди Хеопса» значно покращують настрій і поглиблюють афективний компонент означеного процесу.

Конструювання у процесі формування творчих здібностей школярів четвертого класу на уроках праці передбачає виготовлення рухомих моделей з картону та паперу. Когнітивний компонент при цьому розуміється як надання учням загальних відомості про способи виготовлення рухомих моделей з паперу і картону. Практичний компонент реалізується через практичну роботу «Лисичка-сестричка» або виготовлення графічної казки «Рукавичка» відомими техніками на вибір учнів, під час якої поглиблюються вміння обирати та виготовляти вироби відомими техніками та навички виготовлення паперових моделей з рухомими деталями. Показ означених виробів на батьківських зборах сприяє формуванню афективного компоненту.

Одним із напрямів формування творчих здібностей молодших школярів у процесі трудового навчання є художнє оздоблення та дизайн. Через усвідомлення значення художнього оздоблення та дизайну, надання загальних уявлень про

декорування виробів та пропозицію назвати техніки і матеріали для декорування виробів реалізується когнітивний компонент. Вміння виготовляти декоративні вироби й декорувати їх раніше засвоєними техніками та відомими матеріалами сприяє посиленню праксеологічного компоненту. Позитивні емоції та гордість за зроблений виріб акцентують афективний компонент.

Тема «Виготовлення лекал чохлів на стільці» на заняттях з креативного рукоділля передбачає моделювання «Чохлів на стільці для принцеси». До її когнітивного компоненту можна віднести формування в учнів загальних уявлень про чохла на стільці, їх послідовність створення і декорування. У ході практичної роботи діти оволодівають початковими навичками створення і декорування моделей чохлів на стільці з тканини – праксеологічний компонент. Використання своїх виробів у грі та виставах, їх практичність та задоволення від особистісних знань і вмінь поглиблюють афективний компонент.

Реалізація методики формування творчих здібностей молодших школярів у процесі трудового навчання за наведеною вище схемою дозволяє отримати позитивні результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. – 2004. – Т. 1. – № 2. – С. 54-65.
2. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навчальний посібник. 2-ге вид. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.
3. Лында А.С. Методика трудового обучения. – М.: Просвещение, 1997. – 231 с.
4. Федорченко В.К., Фоменко Н.А., Скрипник М.І., Цехмістрова Г.С. Педагогіка туризму. – К. : Видавничий дім «Слово», 2004. – 296 с.