## **ТЕМА:**

**Способности в младшем школьном возрасте**

**Содержание**

**Введение…**…………………………………………………………………..

## **Глава 1. Состояние проблемы способностей в современной психологии**

* 1. Различные подходы к изучению проблемы способностей………

## Понятие способностей в психологии. ……………………………

## Виды способностей……………………………………………..

**Глава 2. Проблема способностей в младшем школьном возрасте.**

2.1. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста……………………………………………………………………….

2.2. Развитие способностей в младшем школьном возрасте…………

Глава 3. Опытно-экспериментальная работа по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста

3.1. Методика опытно-экспериментальной работы……………………….

3.2. Анализ результатов исследования………………………………………

Выводы………………………………………………………………………..

**Заключение……………………………………………………………………**

**Список использованной литературы**……………………………………….

Приложение

**Введение**

***Актуальность*** проблемы. Проблема развития способностей не нова для психолого-педагогических исследований, но до сих пор актуальна. Далеко не секрет, что школу и родителей волнует вопрос о развитии способностей учащихся. Общество заинтересовано в том, чтобы человек начал трудиться именно там, где он может принести максимальную пользу. А для этого школа должна помочь воспитанникам найти свое место в жизни.

Главная задача начальной школы – обеспечить развитие личности ребенка. Источниками полноценного развития ребенка выступают два вида деятельности.

Во-первых, любой ребенок развивается по мере освоения прошлого опыта человечества за счет приобщения к современной культуре.

В основе этого процесса лежит учебная деятельность, которая направлена на овладение ребенком знаниями и умениями, необходимыми для жизни в обществе.

Во – вторых, ребенок в процессе развития самостоятельно реализует свои возможности, благодаря творческой деятельности. В отличие от учебной творческая деятельность не нацелена на освоение уже известных знаний.

Она способствует проявлению у ребенка самодеятельности, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового.

Осуществляя указанные виды деятельности, дети решают разные задачи и с разной целью.

Термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, определяется в литературе неоднозначно. Распространенным является определение:

***Способности*** – это то, что не сводится к знаниям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике.

Значительный вклад в разработку общей теории способностей внес ученый Б.М. Теплов. В понятие «способности» по его мысли, заключено три идеи. Во-первых, под способностями разумеется индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека. Способности, считает Б.М. Теплов, не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается на практике, со временем теряется, так как человек перестает ею пользоваться.

***Цель исследования***: определить и проверить на практике педагогические условия, способствующие развитию способностей младшего школьника (на примере творческих способностей).

***Объект исследования:*** развитие способностей детей младшего школьного возраста.

***Предмет исследования***: процесс развития творческих способностей младшего школьника.

***Гипотеза исследования:*** процесс развития творческих способностей младшего школьника, будет более эффективным, если:

*- созданы условия, способствующие развитию творческих способностей, как в учебной, так и во внеурочной деятельности ученика;*

*- развивающая работа с детьми строится на диагностической основе;*

Исходя из цели, гипотезы и учитывая специфику предмета исследования, определены следующие ***задачи***:

1.Изучить и проанализировать научно-методическую литературу и практический опыт по проблеме.

2.Обеспечить диагностику развития творческих способностей.

3.Определить формы и содержание работы по развитию творческих способностей младших школьников как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались следующие ***методы исследования***: теоретический анализ научно-методической литературы, научных исследований, изучение педагогического опыта, диагностические методы.

## **Глава 1. Состояние проблемы способностей в современной психологии**

Где нет простора для проявления способностей,

там нет и способностей.

Л. Фейербах.

* 1. **Различные подходы к изучению проблемы способностей**

Формирование и развитие современного психологического учения о способностях начинается относительно поздно – в 19 веке, когда складывается психология как самостоятельная наука.

Проблема способностей постоянно ставится перед человеком жизнью. Она всегда была столь же важной, сколько и увлекательной. Способности образуются в ходе жизни людей, изменяются с изменением объективных условий, а следовательно воспитуемы и преобразуемы. Именно жизнь ставит нас перед тем фактом, что общая одарённость является всегда фоном, на котором выявляются способности. Это мы можем проследить в многочисленных работах различных психологов. В области психологии и физиологии, в исследованиях способностей существует целый ряд общих идей и подходов. Но в этих многочисленных работах нет пока ни одного исследования, которое поставило бы вопрос о тех физиологических особенностях, которые связаны с понятием ***способность.***

Так, в 18 веке, Гельвеций, занимая крайние позиции в вопросе о способностях, отрицал природный характер способностей. В своей теории Гельвеций был демократичен. Он пришёл к полному отрицанию природных задатков, по существу отождествляя проблему происхождения общественного неравенства с проблемой индивидуальных различий между людьми.

Учение Вольфа было общепсихологическим, то есть касалось общих для всех людей свойств психологических процессов, без индивидуальных различий. Если сейчас говорить о различиях памяти, темперамента, эмоций, интеллекта, как об индивидуальных особенностях психики каждого человека, то основным для взглядов Вольфа было утверждение наличия у других известного комплекса независимых друг от друга способностей, проявляющихся в различных сторонах психологической деятельности.

Значительный вклад в теорию способностей внёс В.Г. Белинский. В его работах содержится уже довольно стройное и чрезвычайно содержательное учение о способностях. В.Г. Белинский имел возможность опираться на оригинальные мысли своих предшественников, кроме того, постоянная литературно-критическая деятельность, анализ художественных произведений побуждали его задумываться о способностях, их природе и различиях.

Под способностями Белинский понимал потенциальные природные силы личности. Он считал, что в основе способностей лежат природные особенности организма человека.

Как и Белинский, Чернышевский считал, что способности представляют собой природный дар. Н.Г. Чернышевский понимал, что для развития способностей необходимы определённые условия. Он писал, что великие гении одарены от природы, но их дарования могут развиваться только в определённых общественных условиях, и именно таких, которые представляют возможность для их активной деятельности. Идеи Чернышевского по проблеме одарённости послужили отправным пунктом для разработки материалистической теории способностей, которая в основу всего положила деятельность как источник и условие развитие способностей человека.

Впервые на почву конкретного исследования вопрос о причинах и происхождении способностей был поставлен Ф. Гальтоном. Его работа «Наследственность таланта, её законы и последствия» сделалась отправным пунктом многочисленных исследований.

Б.М. Теплов в статье «Способности и одарённости» понимает под способностями индивидуально-психологические способности, отличающие одного человека от другого. К способностям относятся лишь такие особенности, которые имеют отношение к успеваемости выполнения какой-либо деятельности. Он считает, что к способностям нельзя отнести такие проявления, как вспыльчивость, вялость, медлительность, память и т.п. Способности, считает Теплов, не могут быть врождёнными. В основе способностей «лежат некоторые врождённые особенности, задатки». Способности существуют только в развитии, а создаются и развиваются они только в процессе деятельности [9;120].

Большое внимание уделил разработке проблемы способностей С.Л. Рубинштейн в своих работах «Основы общей психологии» и «Бытие и сознание».

Рубинштейн под способностями понимает пригодность к определённой деятельности. О способностях можно судить по достижениям, по темпам духовного роста, а именно: по лёгкости усвоения и быстроте продвижения.

В основе способностей, по Рубинштейну, лежат «наследственно закреплённые предпосылки для их развития в виде задатков». Под задатками понимаются анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека [21;314].

«Развиваясь на основе задатков, способности являются всё же функцией не задатков самих по себе, а развития, в котором задатки входят как исходный момент, как предпосылка».

Очень ценной является мысль Рубинштейна о том, что способность представляет собой сложное синтетическое образование личности.

Вместе с тем Лейтес справедливо подчёркивает мысль, что «чем разнообразнее и содержательнее будет деятельность ребёнка, тем полнее и ярче могут развиваться его способности». Лейтесу принадлежит также глава о способностях в учебнике «Психология», изданным в 1956 году под редакцией Смирнова А.А., Леонтьева А.И., Рубинштейна С.Л. и др. В ней в основном воспроизводятся способности как условия успешного выполнения деятельности, сочетания способностей, обеспечивающие успешность, способности людей как продукт истории, развитие способностей в процессе деятельности, отношения способностей и задатков и т.п.[9;119].

Б.Г. Ананьев в «Очерках психологии» указывает, что способность образуется вследствие развития высших функций, в результате которого возможно творческое применение накопленных знаний. В образовании способностей, пишет Ананьев, играют известную роль естественные особенности личности, особенности мозговой работы или задатки.

Опираясь на учение Павлова об общих и специальных типах высшей нервной деятельности, сделаны попытки подвести физиологические основы под сложные психические образования, какими являются способности. Однако, несмотря на все эти достижения следует сказать, что проблема способностей остаётся чрезвычайно слабо разработанной. Особую важность имеет проблема организаторских способностей, которые ещё не стали предметом систематического изучения.

Без конкретного анализа исследования способности невозможно дальше продвигать теорию способностей. Этим, пожалуй, и объясняется неразработанность как методов практического определения (диагностики) способности, так и особенно методов воспитания одарённости и способностей.

Итак, на основе вышеизложенного можно сделать вывод, что способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. К способностям мы можем отнести лишь те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. Также необходимо отметить, что способности существуют только в развитии, а создаются и развиваются только в процессе деятельности.

**1.2. Понятие способностей в психологии.**

Итак, под способностями понимаются индивидуально –психологические и двигательные особенности индивида, которые имеют отношение к успешности выполнения какой – либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у ребенка. При этом успешность в какой – либо деятельности может быть обеспечена не отдельной способностью, а лишь тем своеобразным их сочетанием, которое характеризует личность.

Отечественные психологи А. Н. Леонтьев и Б. М. Теплов занимались изучением способностей, с разных точек зрения. В фокусе внимания Б.М. Теплова были индивидуально – психологические предпосылки неодинакового успешного развития тех или иных функций и умений; А.Н. Леонтьева интересовало, главным образом, то, как из природных предпосылок на основе структур человеческой деятельности возникает качественно психические функции и процессы ( в духе понятия высших психических функций, по Л.С. Выготскому).

Ни тот, ни другой не отрицали врожденного неравенства задатков, с одной стороны, и неоднозначных связи этих задатков с итоговой успешностью сложных форм деятельности – с другой, однако акценты различались, как различалось и употребление понятий. Б.М.Теплов в контексте дифференциальной психофизиологии связывал понятие способностей прежде всего с биологически обусловленными различиями, А.Н. Леонтьев же в контексте системного понимания психологических функций и их развития относил это слово к сложным, окультуренным, “ставшими” человеческими функциями.

Проблема способностей является одной из наиболее сложных и наименее разработанных в психологии. Рассматривая её, прежде всего следует учесть, что реальным предметом психологического исследования является деятельность и поведение человека. Нет сомнений, что источником понятия о способностях является бесспорный факт различия людей по количеству и качеству продуктивности их деятельности. Многообразие видов деятельности человека и количественно-качественная разница продуктивности позволяет различать виды и степени способностей. О человеке, делающем что-либо хорошо и быстро, говорят как о способном к этому делу. Суждение о способностях имеет всегда сравнительный характер, то есть основывается на сопоставлении продуктивности, умении одного человека с умением других. Критерием способности является уровень (результат) деятельности, которого одним удаётся достигнуть, а другим нет. История общественного и индивидуального развития учит, что всякое искусное умение достигается в результате более или менее напряжённой работы, различных, иногда гигантских, «сверхчеловеческих» усилий. С другой стороны, одни достигают высокого владения деятельностью, умения и умелости при меньшей затрате сил и быстрее, другие не выходят за пределы средних достижений, третьи оказываются ниже и этого уровня, даже если они усердно стараются, учатся и имеют благоприятные внешние условия. Именно представителей первой группы называют способными.

Способности человека, разные их типы и степени, относятся к важнейшим и сложнейшим проблемам психологии. Однако, научная разработка вопроса о способностях ещё крайне недостаточна. Поэтому в психологии не существует единого определения способностей.

В.Г. Белинский понимал под способностями потенциальные природные силы личности, или её возможности.

По Б.М. Теплову, способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

С.Л. Рубинштейн понимает под способностями пригодность к определённой деятельности.

В “ Педагогическом энциклопедическом словаре” способность трактуется как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения определенной деятельности. Включают в себя как отдельные знания умения и навыки, так и готовность к обучению н В “Философском словаре” способности определены как индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к имеющими у индивида знаниям, умениям, навыкам. Они обнаруживаются прежде всего в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами некоторой деятельности являются внутренними психическими регуляторами, обуславливающими возможность их приобретения.

В истории философии способность в течение длительного периода трактовалась как свойства души, особые силы, передаваемые по наследству и изначально присущие индивиду. Качественный, уровень развития способностей выражается понятием таланта и гениальности. Их различие обычно проводится по характеру полученных продуктов деятельности. Талантом называют такую совокупность способностей, которая позволяет получить продукт деятельности, отличающийся новизной, высоким совершенством и общественной значимостью. Гениальность – высшая ступень развития таланта, позволяющая осуществлять принципиальные сдвиги в той или иной сфере творчества.

Психологический словарь определяет способность как качество, возможность, умение, опыт, мастерство, талант. Способности позволяют совершать определённые действия в заданное время. Способность – это готовность индивида к выполнению какого-либо действия; годность – имеющийся потенциал для выполнения какой-либо деятельности или возможность достичь определённого уровня развития способности.

В учебнике “Психология” (по редакцией доктора психологических наук А.А. Крылова) дано несколько определений способностей:

1.Способности – свойства души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний. Это наиболее широкое и самое старое определение в психологии.

2.Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Это определение появилось в психологии XVIII-XIX вв., является употребимым и в настоящее время.

3.Способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике.

На основе изложенного можно дать ориентировочное и предварительное определение способности.

Способность представляет собой выражение соответствия между требованиями деятельности и комплексом нервно-психологических свойств человека, обеспечивающим высокую качественно-количественную продуктивность и рост его деятельности, которое проявляется в высокой и быстро растущей (по сравнению со средним человеком) умелости овладевать этой деятельностью и владеть ею.

Не было бы ошибочным несколько более обычное и простое определение способности как комплекса врождённых и приобретённых свойств человека, обеспечивающих ему возможность более, чем у среднего человека, высокой и продуктивной деятельности.

Однако первое мы считаем предпочтительным, так как оно оттеняет соответствие объективных требований и личных качеств, подчёркивает роль трудовой практики и указывает, что способность не простое свойство, а комплекс свойств, организуемых и развиваемых трудовой деятельностью.

**1.3. Виды способностей**

Для классификации способностей используются разные критерии. Так могут быть выделены сенсомоторные, перцептивные, мнемонические, имажинативные, мыслительные, коммуникативные способности. В качестве другого критерия может выступать та или иная предметная область, в соответствии с чем способности могут быть квалифицированы как научные (лингвистические, гуманитарные), творческие (музыкальные, литературные, художественные, инженерные).

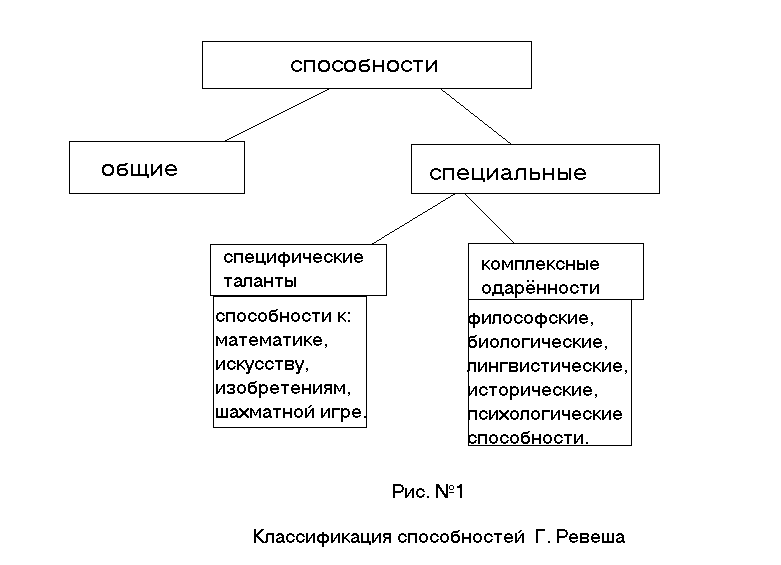
Различают также общие и специальные: общие – это свойства ума, лежащие в основе разнообразных специальных, выделяемых в соответствии с теми видами деятельности, в которых они проявляются (технические, художественные, музыкальные)[ 9;111].

Выявлены компоненты, составляющие структуры специальных способностей, что позволяет сформировать педагогические рекомендации, направленные на повышение эффективности формирования способностей у учащихся.

Как общие, так и специальные способности взаимосвязаны. Общие способности развиваются одновременно с развитием и формированием познавательных процессов. Разумеется, формирование специальных способностей невозможно представить без общих способностей у индивида.

Ревеш также делил способности на специальные и общие. Но в свою очередь он попытался сделать группировку специальных способностей. Прежде всего он различал специфические таланты и комплексные одарённости. К первым он относит способности к математике, искусству (музыке, литературе, изобразительной деятельности), к изобретениям и к шахматной игре. Специальные способности и, соответственно, таланты характеризуются врождённостью, ранним проявлением и быстрым развитием. Комплексная одарённость охватывает все остальные виды способностей: философские, биологические, лингвистические, исторические, психологические, технические и практические [23;85].

Ниже приведён рисунок, изображающий классификацию способностей по Ревешу.



Схему Ревеша принять трудно, так как есть современно установившиеся разделы деятельности, которые на высших уровнях приобретают выраженные формы. Сюда относятся наука, искусство, техника, общественно-политическая и общественно-организационная деятельность. Им соответствуют разные виды одарённости, в которых соотношение общих и специальных моментов различно. Поэтому классификацию Б.М. Теплова мы считаем предпочтительнее.

Теоретические и практические способности отличаются тем, что первые предопределяют склонность человека к абстрактно – теоретическим размышлениям, а вторые к конкретным, практическим действиям. Эти способности чаще не сочетаются друг с другом, вместе встречаясь только у одаренных, разносторонне талантливых людей.

Учебные и творческие – отличаются друг от друга. Первые определяют успешность обучения и воспитания, усвоения человеком знания, умений, навыков, формирование качеств личности. Вторые – создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений, индивидуальное творчество, в различных областях человеческой деятельности.

Способности к общению, взаимодействие с людьми, предметно - деятельностные, или предметно – познавательные.

К ним относится речь как средство общения ( ее коммуникативные функции) Межличностное восприятие и оценивание людей, социально – педагогическая адаптация к различным ситуациям: входить в контакт с различными людьми, располагать их к себе, оказывать на них влияние.

Отсутствие у человека таких способностей явилось бы непреодолимой преградой на пути превращения его из биологического существа в социальное.

В становлении способностей к общению можно выделить этапы формирования, свои специфические задатки. К ним относится врожденная способность детей реагировать на лицо и голос матери (комплекс оживления), способность понимать состояния, угадывать намерения и приспосабливать свое поведение к настроению других людей и следовать в общении к определенным социальным нормам (способность общаться с людьми вести себя, чтобы быть принятым, убеждать других, добиваться взаимопонимания, оказывать влияние на людей).

К общим умственным способностям относят например, такие качества ума, как умственная активность, критичность, систематичность, быстрота умственной ориентировки, высокий уровень аналитико – синтетической деятельности, сосредоточенное внимание

Высокий уровень развития способностей называют талантом.

Талант - это наиболее благоприятное сочетание способностей, дающих возможность особенно успешно, творчески выполнять определенную деятельность, с одной стороны, склонности к этой деятельности, своеобразной потребности в ней - с другой, большого трудолюбия и настойчивости - с третьей. Талант может проявляться в любой человеческой деятельности, а не только в области науки или искусства. Поэтому талантливый может быть и лечащий врач, и учитель, и летчик, и новатор сельскохозяйственного производства, и квалифицированный рабочий.

Развитие талантов решающим образом зависит от общественно - исторических условий. Классовое общество тормозит развитие талантов среди представителей эксплуатируемых классов. И если даже в подобных условиях народ дал немало выдающихся талантов ( М.В.Ломоносов – сын рыбака – помора, Т.Г. Шевченко – сын крепостного крестьянина, изобретатель паровоза Стефенсон - сын рабочего ), то это говорит лишь о том, насколько талантлив народ. Следовательно, можно утверждать, что познавательные способности, которых требует современная школа, правомерно считать родовыми общечеловеческими. Эти способности - такие же, признаки принадлежности к человеческому роду, как и органы чувств человека, активность его мышц и т.д. Если среди школьников наблюдается мало или вовсе не успевающие, это нужно объяснить тем, что некоторые методики обучения не активизируют родовых способностей, не формируют их, подобно тому, как есть дети, которые не могут проявлять силу своих мускулов, свою физическую ловкость из-за неподготовленности к их применению. Никто, как правило, не должен отставать в учении. Если же таковые в школе есть, то только потому, что они оказались неготовыми к обучению: одни из-за недостаточности своих предыдущих знаний, другие из-за неумения использовать свои родовые способности в учебной деятельности.

Есть великая формула К.Э.Циолковского, приоткрывающая завесу над тайной рождения творческого ума: “ Сначала я открывал истины, известные многим, затем стал открывать истины, известные некоторым, и наконец стал открывать истины, никому еще неизвестные”.Видимо, это и есть путь становления творческой стороны интеллекта, путь развития изобретательского и исследовательского таланта. Наша обязанность – помочь ребенку встать на этот путь.

Таким образом, способности не могут быть ни врожденными, ни генетическими образованиями - они продукт развития. Врожденными факторами, лежащими в основе способностей, являются задатки [26;44].

Итак, каждая деятельность предъявляет определенные требования к общим, и к специальным способностям. Вот почему нельзя узко профессионально развивать личность, ее способности. Только всесторонние развитие личности поможет выявить и сформировать общие и специальные способности в их единстве. Это не означает, что человек не должен специализироваться в той области, к которой он проявляет склонности и наибольшие способности. Следовательно, хотя указанная классификация и имеет реальное основание, при анализе конкретного вида способностей необходимо учитывать общие и специальные компоненты в каждом отдельном случае.

**Глава 2. Проблема способностей в младшем школьном возрасте.**

**2.1. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста**

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. В отечественной психологии под ведущей деятельностью понимается та, в процессе которой происходят качественные изменения в психике детей, происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются психические новообразования, характерные именно для данного конкретного возраста.

Так, в период младенчества (до 1 года ), ведущим видом деятельности является непосредственно – эмоциональное общение, в раннем детстве ( от 1 года до 3 лет) – предметная деятельность, в дошкольном – игра, в младшем школьном возрасте – учеба, в подрастковом – общение со сверстниками.

Психологические свойства, которые выступают у ребенкав последние годы дошкольного детства, до прихода в школу, за первые четыре года школьного обучения получают развитие, закрепляются, и к началу подрасткового возраста многие важные черты личности уже сформированы. Индивидуальность ребенка к этому возрасту проявляется также и в познавательных процессах. Происходит значительное расширение и углубление знаний, совершенствуются умения и навыки ребенка. Этот процесс прогрессирует и к III – IV классам приводит к тому, что у большинства детей обнаруживаются как общие, так и специальные способности к различным видам деятельности. ***Общие способности проявляются в скорости приобретения ребенком новых знаний, умений и навыков, а специальные – в глубине изучения отдельных школьных предметов, в специальных видах трудовой деятельности и в общении*** [26;43].

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

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

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

К концу младшего школьного возраста, III-IV классам школы, повышенное значение для детей приобретают отношения со сверстниками, и здесь открываются дополнительные возможности для активного использования этих отношений в учебно-воспитательных целях, в частности для стимулирования психического развития ребенка через публичное одобрение в присутствии товарищей его поступков и достижений, через соревнование со сверстниками, через многие другие действия и ситуации, затрагивающие социальный престиж ребенка [18;11].

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

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

Младший школьник с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое. Развитие восприятия не происходит само собой, здесь очень велика роль учителя, который повседневно воспитывает умение не просто смотреть, но и рассматривать, не просто слушать, но и прислушиваться, учит выявлять существенные признаки и свойства предметов и явлений, указывает, на что следует обратить внимание, приучает детей планомерно и систематично анализировать воспринимаемые объекты.

В ряде исследований доказано, что наиболее эффективным методом организации восприятия и воспитания наблюдательности является сравнение. Восприятие при этом становится более глубоким, количество ошибок уменьшается.

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

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

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

Развитие причинного мышления у детей начинается с осознания последствий своих действий. У ребенка 4-5 лет познавательные интересы смещаются с отдельных предметов, их названий и свойств на соотношения и связи явлений. Начинают интересовать не просто предметы, а действия с ними, взаимодействия людей и предметов, взаимосвязь причин и следствий. Сначало дети обучаются планировать действия над реальными объектами, затем с языковым материалом: словом, высказыванием, текстом. Предвидение ипланирование лежит в основе творчества на этапе причинно-следственного мышления. Так рождаются сюжеты фантастических рассказов и сказок [20;23].

Преломляясь с возрастом, меняясь по значимости эти виды развития мышления продолжают все же развиваться и в период обучения в начальной школе. Более того, изучение познавательной деятельности детей показывает, что к концу начальной школы наблюдается всплеск исследовательской активности. Исследовательская активность детей на этапе причинного мышления характеризуется двумя качествами: ростом самостоятельности мыслительной деятельности и ростом критичности мышления [15,18].

Благодаря самостоятельности ребенок научается управлять своим мышлением; ставить исследовательские цели, выдвигать гипотезы причинно-следственных зависимостей, рассматривать известные ему факты с позиций выдвинутых гипотез. Эти способности, без сомнения, являются основными предпосылками творчества на этапе причинного мышления. Критичность мышления проявляется в том, что дети начинают оценивать свою и чужую деятельность с точки зрения законов и правил природы и общества.

Поскольку по мере взросления дети сталкиваются с большим количеством ситуаций, когда невозможно выделить одну причину события, то в этих случаях причинное мышление окажется недостаточным. Возникает необходимость в предварительной оценке ситуаций и выборе среди множества вариантов и обилия фактов таких, которые имеют существенное влияние на ход событий. Выбор при этом осуществляется с опорой на ряд критериев, которые позволяют сузить «зону поиска», сделать его более сокращенным, избирательным. Мышление, которое, опираясь на критерии избирательного поиска, позволяет решать сложные, проблемные ситуации, называют эвристическим [15;301]. Оно формируется ориентировочно к 12-14 годам. Таким образом, постепенно формируя все виды мышления с развитием у ребенка творческого подхода к любой поставленной задаче, мы можем дать ему возможность для того, чтобы он вырос мыслящей и творческой личностью.

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

Очень важное значение имеют особенности разви­тия психики и познавательной деятельности младших школьников. Существенным фактором в этом отношении является связанное с развитием мозга совершенствова­ние их нервной системы. Развитие головного мозга у младших школьников проявляется как в увеличении его веса, так и в изменении структурных связей между ней­ронами (нервными клетками). К концу младшего школь­ного возраста вес мозга достигает 1400—1500 г и прибли­жается к весу мозга взрослого человека, при этом отно­сительно быстрее других частей развиваются его лобные доли. Совершенствуются также периферические нервные ответвления. Все это создает биологические предпосыл­ки для развития нервно-психической деятельности ребят. У них усиливается контроль сознания над поведением, развиваются элементы волевых процессов. Отмечается также функциональное развитие мозга и, в частности, его аналитико-синтетические функции. Происходят сдви­ги во взаимоотношениях процессов возбуждения и тор­можения: процессы торможения усиливаются, однако по-прежнему преобладающими в поведении остаются про­цессы возбуждения. Интенсивное развитие нервно-пси­хической деятельности, высокая возбудимость младших школьников, их подвижность и острое реагирование на внешние воздействия сопровождаются быстрым утомле­нием, что требует бережного отношения к их психике, умелого переключения с одного вида деятельности на другой.

Совершенствование нервно-психической деятельности младших школьников происходит также под влиянием обучения. В психологии и педагогике утвердилась идея Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии детей. Вот почему усилия учи­телей должны направляться на то, чтобы, учитывая особенности и возрастные возможности ребят, использо­вать учебно-воспитательную работу для их интенсивного умственного развития.

Большое значение для умственного развития младших школьников имеет правильная организация и совершен­ствование их познавательной деятельности. Прежде всего, важно развивать те психические процессы, которые свя­заны с непосредственным познанием окружающего мира, то есть ощущения и восприятия. Однако их восприятия характеризуются недостаточной дифференцированностью. Воспринимая предметы и явления, они допускают не­точности в определении их сходства и различия, зачас­тую акцентируют внимание на второстепенных деталях и не замечают существенных признаков. Вот почему в процессе обучения и воспитания нужно обращать внимание на формирование у школьников точности вос­приятий предметов и явлений и тем самым развивать так называемое конкретное мышление.

Однако, как уже отмечалось, у младших школьников интенсивно развивается вторая сигнальная система, свя­занная с абстрактным мышлением и речью. Опытами Л.В. Занкова и его сотрудников установлено, что при целе­направленном развитии у ребят формируются способнос­ти к восприятию и определению существенных признаков изучаемых предметов и явлений, они приучаются охватывать большее количество этих признаков и раскры­вать наиболее важные из них [16;35].

Важными особенностями характеризуется организация практической деятельности младших школьников. В до­школьном возрасте основным видом деятельности ребят является игра. Даже простейшие виды труда лучше и охотнее выполняются ими, когда они облекаются в игро­вую форму. У младших школьников в этом отношении происходят значительные сдвиги. Хотя и теперь игра занимает заметное место, они начинают осознавать зна­чение производительного труда, труда по самообслужи­ванию, помощи взрослым и стремятся к приобретению доступных для них трудовых умений и навыков. Вот почему так важно расширять сферу трудовой деятельно­сти младших школьников, особенно ее коллективных форм. Специфическим является то, что именно на основе включения их в учение и трудовую деятельность форми­руется осознание своих общественных обязанностей, скла­дывается интерес и стремление к участию в обществен­ной жизни.

Заметным своеобразием отличается нравственное развитие младших школьников. В их моральном созна­нии преобладают главным образом императивные (пове­лительные) элементы, обусловливаемые указаниями, со­ветами и требованиями учителя. Их моральное сознание фактически функционирует в форме этих требований, причем при оценке поведения они исходят главным об­разом из того, чего не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения и немедленно стремятся доложить о них учи­телю. С этим же связана и другая черта: остро реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, ребята зачас­тую не замечают собственных недочетов и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагоги­ческой работы [16;34].

Некоторая внешняя повернутость морального созна­ния и недостаточный уровень развития самосознания имеют своим следствием то, что их регулятивная роль в поведении младших школьников оказывается слабой. Поступки ребят этого возраста зачастую носят подража­тельный характер или вызываются импульсивно возни­кающими внутренними побуждениями. ***Это нужно учи­тывать в процессе воспитания***. Весьма важно, в частнос­ти, развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими нравственными представлениями по различ­ным вопросам поведения. В то же время следует умело использовать нравственные упражнения для выработки и закрепления у детей устойчивых форм поведения. Разъяснительная работа, не подкрепленная приучением и нравственными упражнениями, слабо влияет на улуч­шение поведения младших школьников.

В воспитании и развитии младших школьников боль­шое значение имеет личность учителя, а также влияние родителей и взрослых. Их чуткость, внимание и умение стимулировать и организовывать как коллективную, так и индивидуальную деятельность ребят в решающей мере определяют успех воспитания.

**1.2. Формирование и развитие способностей в младшем школьном возрасте**

Способности человека - это снаряжение,

которое выковывается не без его участия.

Как показывают эксперименты, своевременное развитие способностей у детей позволяет достичь очень интересных результатов.

Так, в реализованных московскими педагогами Н. С. Гончаровым и Е. Н. Свечниковой программах по формированию музыкальных способностей у детей в возрасте от 1,5 лет было обнаружено, что у всех обучаемых эти способности могут быть развиты на уровне студентов консерватории. Между тем в экспериментальные группы дети набирались без всяких ограничений и без проверки их способностей, тогда как любой студент консерватории за свою жизнь успел пройти много ступеней отбора, на каждой из которых строго отбирали только «одаренных» музыкантов. По-видимому, общество пока еще не умеет и не хочет развивать человеческие способности именно в возрасте, в котором это можно сделать наиболее эффективно. «Выдающийся генетик, академик Н. П. Дубинин писал в этой связи: «…Все нормально рожденные люди исходно высокоталантливы. В течение первых лет жизни они достигают огромных результатов. Через общение с людьми они становятся обладателями сознания как совокупности психических процессов, выделяющих человека из окружающего мира. Затем наступает эпоха мышления в виде активного процесса отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т. д.». «По каким-то непонятным для нас причинам общественно-практическая деятельность детей, формируя у них социальную сущность, при переходе к более поздним возрастам не создает условий для развития их способностей во всех случаях». По-видимому, большая часть человеческих способностей остается не реализованной и затухает в детстве. Н. П. Дубинин подчеркивает, что способности — явление социальное, а не биологическое: «Талант, гениальность, способности не дар природы, не врожденные, а приобретенные свойства людей [9;56 ].

Поскольку никакой талант невозможен без обучения и труда, человек в редчайших случаях может стать многосторонне талантливым, как, например, М. В. Ломоносов и Леонардо да Винчи». Высокий уровень развития способностей изменяет и мир потребностей личности. Как известно, у Ломоносова и Леонардо да Винчи преобладали потребности в научной, технической и художественной деятельности (как духовной, так и материальной). В то же время это не мешало им со вкусом обустраивать свой быт и пользоваться разнообразными жизненными благами.

Человек, склонный благодаря своим задаткам к тому или иному виду деятельности, обычно испытывает непреодолимое стремление, тягу к этой деятельности. Таков внешний признак формирующихся способностей.

Советские психологи считают ( Г. С. Костюк, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев) считают , что под задатками следует усматривать не столько анатомо-физиологические, сколько психофизиологические свойства, в первую очередь те, которые обнаруживает ребенок в самой ранней фазе овладевания деятельностью, а иногда и взрослый, еще не занимающийся систематически определенной деятельностью.

Задатки несут в себе возможности для развития способностей в процессе обучения, воспитания, трудовой деятельности. Вот почему так важно как можно раньше выявить задатки детей, с тем чтобы целенаправленно формировать их способности.

Безусловно, способность связана с какими-то врожденными анатомическими особенностями структуры мозга, в первую очередь с особенностями его микроструктуры. Эти особенности сказываются на характере процессов отражения и поведения личности.

Младший школьный возраст ( период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. У младших школьников каждая из отмеченных способностей выступает, главным образом, своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие данного возраста [5;23].

Некоторые из особенностей младших школьников в последующие годы сходят на нет, другие во многом изменяют свое значение. Следует учитывать при этом разную степень выраженности у отдельных детей той или иной возрастной черты. Но несомненно, что рассмотренные особенности существенно сказываются на познавательных возможностях детей и обуславливают дальнейший ход общего развития.

Высокая восприимчивость к окружающим воздействиям, расположенность к усвоению очень важная сторона интеллекта, характеризующая умственные достоинства и в будущем.

Чрезвычайно трудно оценить действительное значение проявляемых в детстве признаков способностей и тем более предусмотреть их дальнейшее развитие. Нередко обнаруживается, что яркие проявления способностей ребенка, достаточные для начальных успехов в некоторых занятиях, не открывают пути к действительным, социально значимым достижениям.

Однако, ранние признаки способностей не могут оставлять равнодушными родителей, педагогов — ведь они могут указывать на предпосылки подлинного таланта [13;44].

Чтобы лучше понимать таких детей, нужно прежде всего знать и учитывать возрастные особенности детской психики. Стремительный подъем умственных сил по мере взросления можно наблюдать у всех детей. У несмышленыша, совершенно беспомощного при рождении, за немногие годы, поначалу с помощью и под руководством старших, ( формируются сложнейшие свойства ума, бесчисленные навыки, многообразнейшие чувства... Обогащение психики идет в таком темпе,который будет уже недоступен в зрелые годы. Детство — неповторимая по своим возможностям пора развития. Об этих возрастных условиях роста способностей и нужно сказать прежде всего, а именно — о таком важном компоненте, как сила нервной системы (о ней судят по способности выдержать интенсивную или длительную нагрузку на нервную систему). Детей отличает (и чем младше ребенок, тем в большей степени) относительная слабость, малая выносливость, истощаемость нервной системы. Специальные исследования показали, что эта возрастная слабость (когда даже небольшие воздействия вызывают сильную реакцию) — не только недостаток, но и достоинство — именно она обусловливает детскую впечатлительность, живость восприятия. С годами нервная система крепнет в разной степени у разных детей — а вместе с тем и снижается детская непосредственная восприимчивость.

С возрастом происходит не только увеличение возможностей, но и ограничение, а то утрата некоторых ценных особенностей детской психики. Но не только свойства нервной системы — вся душевная организация у детей во многом иная, чем у взрослых. Это очень важно!

В трудах Н. Лейтеса раскрыт механизм возрастной чувствительности, — той особой отзывчивости на окружающее, которая каждый раз «на свой лад» свойственна любому возрасту детства. Она может проявляться в своеобразии реагировании, в большей или меньшей яркости воображения, в избирательности внимания. Неодинаковость возрастной чувствительности приводит к тому, что в отдельные периоды детства возникают наиболее благоприятные внутренние условия для развития психики на каких-то главных для этой поры жизни направлениях. А значит, происходит и подъем соответствующих этим «направлениям» способностей [12;13].

По утверждению Р.С. Немова условиями и предпосылками развития у человека социальных способностей являются следующие обстоятельства его жизни:

1. Наличие общества, социально-культурной среды, созданной трудом многих поколений людей. Эта среда искусственная, включает множество предметов материальной и духовной культуры, обеспечивающих существование человека и удовлетворение его собственно человеческих потребностей.

2. Отсутствие природных задатков к пользованию соответствующими предметами и необходимость обучения этому с детства.

3. Необходимость участия в различных сложных и высоко- организованных видах человеческой деятельности.

4. Наличие с рождения вокруг человека образованных и цивилизованных людей, которые уже обладают необходимыми ему способностями и в состоянии передать ему нужные знания, умения и навыки, располагая при этом соответствующими средствами обучения и воспитания.

5. Отсутствие с рождения у человека жестких, запрограммированных структур поведения типа врожденных инстинктов, незрелость соответствующих мозговых структур, обеспечивающих функционирование психики и возможность их формирования под влиянием обучения и воспитания [17;66].

Каждое из этих обстоятельств является необходимым для превращения человека как биологического существа, с рождения располагающего элементарными способностями, свойственными и многим высшим животным, в социальное существо, приобретающее и развивающее в себе собственно человеческие способности, социально- культурная среда развивает способности (пользование предметами, материальная и духовная культура).

Задатки прежде всего проявляются в склонностях к определенному виду деятельности (специальные способности) или в повышенной любознательности ко всему ( общая способность).

Склонности – это первый и наиболее ранний признак зарождающейся способности. Склонность проявляется в стремлении, тяготении ребенка, ( или взрослого) к определенной деятельности ( рисованию, занятию музыкой). Нередко это стремление замечается довольно рано, увлечение деятельностью происходит даже в неблагоприятных условиях жизни. Очевидно, склонность свидетельствует о наличие определенных природных предпосылок к развитию способностей. Трудно предположить что-нибудь другое, когда ребенок, например, вне музыкальной среды с большой радостью слушает музыку и совершает многократные пробы музицировать без внешнего побуждения. То же самое относится и к рисованию, конструированию и т. п. Наряду с истинной склонностью имеется и ложная, или мнимая. При истинной склонности можно наблюдать не только неодолимое тяготение к деятельности, но и быстрое продвижение к мастерству, достижение значительных результатов.

При ложной или мнимой склонности, обнаруживается или поверхностное, часто созерцательное отношение к чему-либо, или же деятельное увлечение, но с достижением посредственных результатов. Чаще всего такая склонность бывает следствием внушения или самовнушения, иногда того и другого вместе, без наличия потенциальных возможностей развития.

Итак, учителю, вдумчиво изучающему учеников, для правильной организации учебно-воспитательного процесса и индивидуального подхода в обучении и воспитании важно знать, к чему обнаруживает способности его ученик, и в какой мере выражены эти способности. О способностях ученика можно судить, наблюдая его проявления в соответствующей деятельности. Практически судить о способностях можно по совокупности следующих показателей:

1) по быстрому продвижению (темп продвижения) ученика в овладении соответствующей деятельности;

2) по качественному уровню его достижений;

3) по сильной, действенной и устойчивой склонности человека к занятиям этой деятельность

Каждой ступени детства присуща своя и для последующих возрастов не характерная готовность, расположенность к умственному росту. С точки зрения предпосылок развития дети как бы одареннее взрослых; но очень важно не упустить эти, на время возникающие внутренние условия развития.

Чтобы понять, каков «вклад» тех или иных возрастных свойств в формирование способностей, следует иметь в виду, что возрастные особенности не только сменяют, вытесняют друг друга, но могут в какой то мере и закрепляться, оставлять необратимый след. При этом у каждого ребенка — по-своему, в той или другой степени.

Многое в способностях растущего человека зависит от того, что же сохранится и будет развито из тех свойств, которые выступают в различные периоды детства, и насколько скажется это на чертах интеллекта.

Интересы и склонности к определенной деятельности развиваются обычно в единстве с развитием способностей к ней. Например, интерес и склонность ученика к математике заставляют его усиленно заниматься этим предметом, что в свою очередь развивает математические способности. Развивающиеся математические способности обеспечивают определенные достижения, успехи в области математики, которые вызывают у ученика радостное чувство удовлетворения. Это чувство вызывает еще более глубокий интерес к предмету, склонность еще больше заниматься им.

В школе порой встречаются ученики, которые благодаря своим способностям все схватывают на лету, хорошо успевают, несмотря на леность, неорганизованность. Но в жизни они обычно не оправдывают надежд, и именно потому, что не привыкли серьезно и организованно работать, настойчиво преодолевать препятствия.

Исходной предпосылкой для развития способностей служат те врожденные задатки, с которыми ребенок появляется на свет. Вместе с тем биологически унаследованные свойства человека не определяют его способностей. Мозг заключает в себе не те или иные способности, а лишь способность к их формированию. Будучи предпосылкой успешной деятельности человека, его способности в той или иной мере и продукт его деятельности. Иными словами, каким будет отношение человека к действительности, таким и результат.

Способности включают в свою структуру умения, следовательно, и знания и навыки. Легкость, скорость и качество формирования каждого навыка, умения зависят от уже имеющихся способностей.

Это более раннее развитие способностей позволит более полно их сформировать к зрелому возрасту. Навыки, знания, умения, став свойствами личности, превращаются в элементы новых, изменившихся способностей человека, ведут к новым более сложным видам деятельности. Происходит некая “ цепная реакция” развития способностей на основе уже имеющихся.

При наличии задатков способности могут развиваться очень быстро даже при неблагоприятных обстоятельствах. Однако прекрасные задатки сами по себе автоматически не обеспечивают высоких достижений. С другой стороны, и при отсутствии задатков ( но не при полном ) человек может при определенных условиях добиться значительных успехов в соответствующей деятельности.

В младшем школьном возрасте впервые происходит разделение игры и труда, то есть деятельности, осуществляемой ради удовольствия, которое получит ребенок в процессе самой деятельности и деятельности, направленной на достижение объективно значимого и социально оцениваемого результата. Это разграничение игры и труда в том числе и учебного труда, является важной особенностью школьного возраста.

Значение воображения в младшем школьном возрасте является высшей и необходимой способностью человека. Вместе с тем, именно эта способность нуждается в особой заботе в плане развития. А развивается особенно интенсивно в возрасте от 5 до 15 лет. И если этот период воображения специально не развивать, в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции.

Вместе с уменьшением способности человека фантазировать обедняется личность, снижаются возможности творческого мышления, гаснет интерес к искусству, науке и так далее.

Младшие школьники большую часть своей активной деятельности осуществляют с помощью воображения. Их игры – плод буйной работы фантазии, они с увлечением занимаются творческой деятельностью. Психологической основой последней также является творческое воображение. Когда в процессе учебы дети сталкиваются с необходимостью осознать абстрактный материал и им требуются аналогии, опоры при общем недостатке жизненного опыта, на помощь ребенку тоже приходит воображение. Таким образом, значение функции воображения в психическом развитии велико.

Однако, фантазия, как и любая форма психического отражения, должна иметь позитивное направление развитие. Она должна способствовать лучшему по знанию окружающего мира самораскрытию и самосовершенствованию личности, а не перерастать в пассивную мечтательность, замену реальной жизни грезами. Для выполнения этой задачи необходимо помогать ребенку использовать свои возможности воображения в направлении прогрессивного саморазвития, для активизации познавательной деятельности школьников, в частности развития теоретического, абстрактного мышления, внимание, речи и в целом творчества. Дети младшего школьного возраста очень любят заниматься художественным творчеством. Оно позволяет ребенку в наиболее полной свободной форме раскрыть свою личность. Вся художественная деятельность строится на активном воображении, творческом мышлении. Эти функции обеспечивают ребенку новый, необычный взгляд на мир.

Они способствуют развитию мышления, памяти, обогащают его индивидуальный жизненный опыт! По словам Л.С. Выготского, воображение обеспечивает следующую деятельность ребенка:

- построение образа, конечного результата его деятельности,

- создание программы поведения в ситуации неопределенности, создание образов, заменяющих деятельность,

- создание образов описываемых объектов [6;32].

Для развития ребенка очень важно формирование многих интересов.

Следует отметить, что для школьника вообще характерно познавательное отношение к миру. Такая любопытствующая направленность имеет объективную целесообразность. Интерес ко всему расширяет жизненный опыт ребенка, знакомит его с разными видами деятельности, активизирует его различные способности.

Дети, в отличие от взрослых, способны проявлять себя в художественной деятельности. Они с удовольствием выступают на сцене, участвуют в концертах, конкурсах, выставках и викторинах. Развитая способность воображения, типичная для детей младшего школьного возраста, постепенно теряет свою деятельность по мере увеличения возраста

Ребенок младшего школьного возраста в условия воспитания и обучения начинает занимать новое место в системе доступных ему общественных отношений. Это связано прежде всего с поступлением его в школу, которая накладывает на ребенка определенные общественные обязанности, требующие к ней сознательного и ответственного отношения, и с новым положением его в семье, где он также получает новые обязанности. В младшем школьном возрасте ребенок впервые становится как в школе, так и в семье, членом настоящего трудового коллектива, что является основным условием формирования его личности. Следствием этого нового положения ребенка в семье и в школе является изменение характера деятельности ребенка. Жизнь в организованном школой и учителем коллективе приводит к развитию у ребенка сложных, социальных чувств и к практическому овладению важнейшими формами и правилами общественного поведения. Переход к систематическому усвоению знаний в школе является фундаментальным фактом, формирующим личность младшего школьника и постепенно перестраивающим его познавательные процессы.

Диапазон творческих задач, решаемых на начальной ступени обучения, необычайно широк по сложности – от нахождения неисправности в моторе или решения головоломки, до изобретения новой машины или научного открытия, но суть их одна: при их решении происходит опыт творчества, находится новый путь или создается нечто новое. Вот здесь-то и требуются особые качества ума, такие, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости, закономерности и т.д. все то, что в совокупности и составляет творческие способности.

**Глава 3. Опытно-экспериментальная работа по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста**

**3.1. Методика опытно-экспериментальной работы.**

В исследовании принимали участие ученики 1 «а» класса (контрольная группа) и 1 «б» класса (экспериментальная группа) СШ №2 г. Быхова.

Для оценки творческой деятельности, продуктивности, оригинальности и способа создания рисунков мы использовали методику разработанную ***О.М.Дьяченко и А.И.Кириловой "Дорисовка фигур"***.

Испытуемым предъявлялись последовательно двадцать карточек, на каждой из которых была нарисована фигура. Фигуры представляли собой как контуры элементов предметных изображений (например, силуэт ствола дерева с одной веткой, кружок – голова с двумя ушами и т.п.) Ученика просили дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка.

Количественная обработка результатов заключалась в выявлении степени оригинальности, необычности изображения. Подсчитывая коэффициент оригинальности каждого школьника, который был равен количеству рисунков, не повторяющихся у него и не у кого их детей группы (по характеру использования заданного для дорисовывания эталона).

Познавательная мотивация творчества младшего школьника проявляется в форме поисковой активности, более высокой чувствительности, сензитивности к новизне стимула, ситуации, обнаружения нового в обычном, высокой избирательности по отношению к исследуемому новому (предмету, качеству).

Ученые отмечают динамику самой исследовательской активности творчества ребенка. К 7-8 годам творчество младшего школьника выражается часто в форме самостоятельно поставленных вопросов и проблем по отношению к новому, неизвестному, расширяется и исследовательский диапазон учащихся.

Это приводит к тому, что уже в младшем школьном возрасте основным компонентом творческого начала становится проблемность, обеспечивающая постоянную открытость ребенка к новому и обостряющая стремления к поиску несоответствий, противоречий.

Решение предложенных и самостоятельно (увиденных) проблем у творческого ребенка часто сопровождается проявлением оригинальности. Это еще один важный компонент творческого начала, выражающий степень непохожести, нестандартности, необычности.

***Методика Е.А.Панько «Придумай игру»*** направлена, на выявление умений у младших школьников создавать новую игру, формулировать правила игры, распределять роли и предвидеть возможные ситуации. Она направлена на определение способности к прогнозированию, предвосхищению и обеспечению возможности более быстрого решения проблем.

Методика «*Придумай игру»* (автор Е.А.Панько)

##### Инструкция к проведению

Ученик получает задание на 5 минут придумать какую-либо игру и подробно рассказать о ней, отвечая на следующие вопросы экспериментатора:

1. Как называется игра?
2. В чем она состоит?
3. Сколько человек необходимо для игры?
4. Какие роли получают участники в игре?
5. Как будет проходить игра?
6. Каковы правила игры?
7. Чем должна будет закончиться игра?
8. Как будут оцениваться результаты игры и успехи отдельных участников?

В ответах младшего школьника оценивается не речь, а содержание придуманной игры. В этой связи, спрашивая ученика, необходимо помогать ему – постоянно задавать наводящие вопросы, которые, однако, не должны подсказывать ответ.

В основе способности к развитию творческого начала лежит такая личная особенность как креативность. Многие ученые (А.В.Петровский, Е.Н.Соколов, Я.Н.Коломинский) определяли креативность как особенность развития психических процессов, в частности давали характеристику *мышлению* как понимание главного, существенного, беглость (быстрый переход от одного способа решения к другому), гибкость (разнообразие идей), оригинальность (необычность, остроумность, самостоятельность решения задач), открытость (многогранное видение), воображение (фантазия – яркая, образная, стереотипная).

Для выявления креативности мы использовали специальную методику ***«Вербальная фантазия» (автор Р.С.Немов)*** .

*Инструкция*

Школьнику дается задание придумать рассказ (историю, сказку) о каком-либо живом существе (человеке, животном) или о чем-либо ином по выбору ребенка и изложить его устно в течение 5 минут. На придумывание темы или сюжета рассказа (истории, сказки) отводится до 1 минуты, после этого ребенок приступает к рассказу.

В ходе рассказа творчество ребенка оценивается по следующим признакам:

1. скорость процессов воображения;
2. необычность, оригинальность образов;
3. богатство фантазии;
4. глубина и проработанность (детализированность) образов;
5. впечатлительность, эмоциональность образов.

По каждому из этих признаков рассказ получает от 0 до 2 баллов.

0 баллов – данный признак в рассказе отсутствует;

1балл – данный признак имеется, но выражен слабо;

2балла – соответствующий признак выражен достаточно сильно.

### 3.2 Анализ результатов исследования

На первом этапе исследования по методике «*Дорисовка фигур*» (автор О.М.Дъяченко, А.И.Кирилова) нами выявлено 6 типов решений школьниками экспериментальных задач на воображение.

*0 тип*. Этот тип решения характеризуется тем, что ученик еще не принимает задачу на построение образа воображения с использованием заданного элемента. Он не дорисовывает заданный элемент, а рисует рядом что-то свое (свободное фантазирование).

*1 тип.* Ученик дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного субъекта (дерево и т.п.), но изображение контурное, схематичное, лишенное деталей.

*2 тип.* Изображается отдельный субъект, но с разнообразными деталями.

*3 тип.* Изображая отдельный объект, младший школьник уже включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет (не просто девочка, а девочка, делающая зарядку).

*4тип.* Ребенок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету (девочка гуляет с собакой).

*5тип.* Заданная фигура используется качественно по-новому. Если в 1-4 типах она выступала как основная часть картинки, которую рисовал ученик, то теперь фигура включается как один из второстепенных элементов воплощаемого образа воображения (треугольник уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину и т.п.).

При этом типе решения ученик проявляет большую свободу в использовании элементов для создания образов воображения.

В ходе выполнения задания ребенок может вносить различные дополнения, изменения, варьировать и преобразовывать знакомый материал, а также создавать новые комбинации из усвоенных старых элементов.

Данные исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Диагностика способов создания рисунков и их оригинальности

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Общее кол-во учащихся | Типы решения задач (коэффициент оригинальности) | | | | | |
| 0 тип | 1 тип | 2 тип | 3 тип | 4 тип | 5 тип |
| 1 «а» класс (контрольная группа) | 20 | 2 | 2 | 5 | 5 | 3 | 3 |
| 1 «б» класс (экспериментальная группа) | 20 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 1 |

Таким образом, коэффициент оригинальности каждого испытуемого во всех группах оказался тесно связанным с выявленными типами решения предложенных задач. При этом, чем сложнее был тип решения, способ манипулирования образами воображения, который применял ребенок, тем выше оказывался у него коэффициент оригинальности в данной возрастной группе.

На втором этапе констатирующего эксперимента мы использовали методику Е.А.Панько «*Придумай игру».* Критерии оценки содержания придуманной ребенком игры в данной методике были следующие:

1. оригинальность и новизна;
2. продуманность условий;
3. наличие в игре различных ролей для ее участников;
4. наличие в игре определенных правил;
5. точность критериев оценки успешности проведения игры.

По каждому из критериев придуманная учеником игра может оцениваться от 0 до 2 баллов. Оценка в 0 баллов означает полное отсутствие в игре любого из пяти перечисленных выше признаков (по каждому из них в баллах игра оценивается отдельно). 1 балл – наличие, но слабая выраженность в игре данного признака. 2 балла – присутствие и отчетливая выраженность в игре соответствующего признака.

По всем этим критериям и признакам придуманная школьником игра в сумме может получиться от 0 до 10 баллов. И на основе общего числа полученных баллов делается вывод об уровне развития фантазии.

Выводы об уровне фантазии:

10 баллов – очень высокий;

8-9 баллов – высокий;

6-7 баллов – средний;

4-5 баллов – низкий;

0-3 балла – очень низкий.

Результаты исследования отображены в таблице 2.

Таблица 2 - *Оценка содержания придуманной игры*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Общее кол-во учащихся | Уровень развития творческого начала в игре | | | | |
| Очень высокий | Высокий | Средний | Низкий | Очень низкий |
| 1 «а» класс (контрольная группа) | 20 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 |
| 1 «б» класс (экспериментальная группа) | 20 | 2 | 3 | 3 | 7 | 5 |

Таким образом, в контрольной группе 7 человек проявили высокий уровень фантазии в организации и придумывании содержания игры, а в экспериментальной группе 5 человек, низкий уровень фантазии – в экспериментальной группе – 12 учащихся, в контрольной – 8.

На третьем этапе констатирующего эксперимента мы применяли методику Р. С. Немова *«Вербальная фантазия»* и разработали параметры по оцениванию элементов фантазии младших школьников.

*Оценивание скорости процессов воображения*

Если в течение 1 минуты ребенок не придумал сюжет рассказа, то экспериментатор сам подсказывает ему какой-либо сюжет и за скорость воображения ставит 0 баллов. Ребенок получает 1 балл, если он сам придумал рассказ за одну минуту. Если ребенок в течение 1 минуты придумал как минимум два разных сюжета, это оценивается в 2 балла.

*Оценивание необычности, оригинальности образов*

0 баллов – пересказ ранее увиденного, услышанного;

1 балл – пересказ раннее известного с внесением элементов новизны;

2 балла – самостоятельное придумывание рассказа с новым сюжетом.

*Оценивание богатства фантазии*

При оценивании этого качества процессов воображения фиксируется общее число различных живых существ, предметов, ситуаций и действий, различных характеристик и признаков, приписываемых всему этому в рассказе учащегося.

### 2 балла – число предметов и признаков превышает десять;

1 балл - общее количество деталей от шести до десяти;

0 баллов – признаков в рассказе мало, но не менее пяти.

*Оценивание глубины и проработанности образов*

Этот показатель определяется по тому, насколько разнообразно в рассказе представлены детали и характеристики, относящиеся к образу (человеку, животному, фантастическому существу), играющему ключевую роль или занимающему центральное место в рассказе.

0 баллов – центральный объект изображен схематично, без детальной проработки его аспектов;

1 балл – при описании центрального объекта рассказа его детализация умеренная;

2 балла – главный образ расписан достаточно подробно.

*Оценивание впечатлительности и эмоциональности*

Этот показатель оценивается по тому, вызывают ли образы в рассказе интерес и эмоции у слушателя.

0 баллов – образы малоинтересны, банальны.

1 балл – образы вызывают незначительный интерес.

2 балла – образы вызывают эмоциональную реакцию слушателей (удивление, восхищение, страх).

Таким образом, максимальное число баллов ребенок может получить за свое воображение до 10, минимальное – 0.

Данные исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Оценка элементов фантазии младших школьников

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Общее количество учащихся | Уровень развития фантазии | | | | |
| Очень высокий | Высокий | Средний | Низкий | Очень низкий |
| 1 «а» класс (контрольная группа) | 20 | 2 | 4 | 8 | 3 | 3 |
| 1 «б» класс (экспериментальная группа) | 20 | 1 | 3 | 7 | 5 | 4 |

Из таблицы видно, что учащиеся обладают недостаточной глубиной фантазийных элементов, как в контрольной, так и в экспериментальной группе.

*Второй этап работы (формирующий эксперимент) включал в себя приемы, направленные на развитие творческого начала как в дидактической игре, так и в творческих играх и на стимулирование общей творческой активности.*

*К первой группе приемов относились творческие задания, помогающие освоить выразительные свойства языка (придумывание эпитетов). Детям предлагалось придумать эпитеты, характеризующие тот или иной персонаж сказки.*

*Следующие приемы – придумывание сравнений и синонимов или антонимов к словам. Выполнение этого задания способствовало развитию ассоциативных связей. Прием словоизменения помог детям почувствовать разницу в оттенках слов.*

*Важная роль в развитии творческого начала принадлежит таким приемам как сочинение сказочной истории, которую предлагал учитель, придумывание продолжения знакомой сказки, сочинение сказки по картинке.*

*Для развития творческих способностей в игре, детям предлагались две роли сказочных персонажей, несвязанных между собой общим сюжетом (Айболит и солдат, принцесса и милиционер). Учащиеся должны были разыграть придуманные ими сюжеты. Это мог быть разговор по телефону или игра драматизация, игра-фантазия. Остальные дети наблюдали за сверстниками, потом происходила смена участников игры.*

*Опыт показал, что использование данного приема заметно стимулировало общую речевую и игровую творческую активность детей.*

На третьем этапе (контрольный эксперимент) мы подвели итоги проделанной работы по развитию творческого начала средствами игры. Результаты исследования отражены в сводной таблице.

Таблица 4 -Уровень развития творческого начала младших школьников

средствами игры

(по итогам контрольного эксперимента)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Общее количество учащихся | Показатели элементов творчества | | | | | |
| Методика 1 | | Методика 2 | | Методика 3 | |
| В. | Н. | В. | Н. | В. | Н. |
| 1 «а» класс (контрольная группа) | 20 | 8 | 4 | 7 | 8 | 6 | 6 |
| 1«б» класс (экспериментальная группа) | 20 | 12 | 3 | 14 | 2 | 11 | 1 |

Таким образом, в результате проведенных исследований нами были зафиксированы изменения в развитии творческого начала младших школьников: в экспериментальной группе значительно увеличилось количество детей с высокими показателями элементов творчества; в процентном отношении это составило 52% от предыдущих показателей в констатирующем эксперименте.

Данные исследования частично подтвердили гипотезу о том, что развитие творческого начала младших школьников средствами игры будет эффективно при условии систематического использования игровых методов и приемов в образовательном процессе.

Выводы

Гипотеза нашего исследования подтвердилась. В экспериментальной части исследования нами была проведена диагностика творческих способностей младших школьников, после чего с ними проводилась работа по активизации творческих способностей. Проведенные тесты, позволили выявить недостатки и наметить пути улучшения творческого потенциала детей. На заключительном этапе исследования был проведен контрольный этап, целью которого было выяснение эффективности проведенного экспериментального исследования. Повторно проведенные методики показали, что уровень творческого мышления учеников поднялся на новый качественный уровень.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

При рождении каждый ребенок обладает определенными задатками для развития способностей и личностных качеств, которые окончательно формируются в процессе индивидуального развития и обучения. но чтобы способности получили развитие, мало дать ребенку знания, умения и навыки. Очень важно сформировать такие личностные качества, которые стали бы движущей силой всей его учебной деятельности, а также определили бы дальнейшую судьбу полученных знаний: останутся ли они мертвым грузом или будут творчески реализованы.

**Список использованной литературы**

1. Анастази А. Психологическое тестирование / Под ред. К.М.Гуревича, В.И.Лубовского. – М.: Педагогика, 1982.

2. АртемьеваТ.И., Методический аспект проблемы способностей,

М.: «Наука»,1977.

3. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.

5. Бунеев Р.Н.,Бунеева Е.В. В одном счастливом детстве. В 2-х ч.: Кн. для чт. в 3-м кл.Ч.2.-3-е изд., перераб.-М.:БАЛАСС,2001.-224с.:ил.- СВОБОДНЫЙ УМ).

6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – С-Пб.: Союз, 1997.

7. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: Вопросы психологии. – М., 1966. – 541с.

8. Гурин В.Е., Солопанова О.Ю. Основы умственного воспитания младших школьников в процессе обучения музыки: восприятие, мышление, развитие. – Краснодар, 2001. –23с.

9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – С-Пб.: Питер,1999.

10. Дуганов Р.В.. Природа творчества.-М.:Сов.писатель, 1990.-352с.

11. Завалишина Д.Н. Психологическая структура способностей // Развитие и диагностика способностей. М: Наука. 1991.

12. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения // Вопросы психологии. – 1993. - №2.

13. Кузнецова Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: Книга для учителя. – М., Просвещение, 1988. – 224с.

14. Кукушкин B.C. Современные педагогические технологии в начальной школе. - Ростов-на-Дону., 2003.

15. Мир детства: Младший школьник. / Под ред. А.Г.Хрипновой; отв. ред. В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1981.-400с.

16. Миронов Н.П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте. // Начальная школа. - 2004 г. - № 6. - с.33-42.

17. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. Заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: Владос, 1995.

18. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под. ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М., 1988.

19. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн.: Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 1999. – 576с.

20. Полуянов Ю.А. Воображение и способности. - М.: Знание, 2003.

21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946 – 590с.

22. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности // Педагогика. – 1998. - №3.

23. Самарин Ю.Л. Способность.: Педагогическая энциклопедия. Т.4. – М., 1968.-174с.

24. Синельников В. Исследования воображения и творчества детей дошкольного возраста в зарубежной психологии // Дошкольное воспитание. – 1993. - №10.

25. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов пед. институтов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995.

26. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении. – М., Просвещение, 1990.

Приложение 1

**Игры для активизации творческих способностей**

«***Журнал небылицы в лицах***»

Мероприятие проводится в виде соревнования. Класс делится на две команды. Каждая команда — это редакция журнала. У каждого члена редакции свой порядковый номер. Ведущий начинает сказку:

Жил-был маленький Винтик. Когда он появился на свет, то был очень красивый, блестящий, с новенькой резьбой и восьмью гранями. Все говорили, что его ждет великое будущее. Он вместе с некоторыми винтиками будет участвовать в полете на космическом корабле. И вот наконец настал тот день, когда Винтик очутился на борту огромного космического корабля...

На самом интересном месте ведущий останавливается со словами: «Продолжение следует в журнале «.......» в номере .......» Ребенок, у кого в руках этот номер, должен подхватить нить сюжета и продолжить рассказ. Ведущий внимательно следит за повествованием, в нужном месте прерывает. Ребенок должен сказать: «Продолжение следует в журнале «.......» в номере «.......» Прервать сказку может ведущий словами:«Окончание в журнале «.......» в номере .......».

***Презентация мира.***

Предметное восприятие окружающего мира, свойственное детям (вот кошка,луна, скамейка, человек, палка и т. д.), с развитием ребенка преобразуется в социально-ценностное восприятие, когда подрастающий человек обнаруживает за предметами отношение, видит ценностные связи и взаимоотношения. Такое преобразование протекает незаметно, оно не обозначается каким-то резким переходом, когда бы вдруг простая «скамейка» превратилась бы в «место для отдыха старика, свидания для влюбленных» и т. д. Оно совершается в силу социализации личности, ее духовного развития, интеллектуального и эмоционального обогащения.

Смена предметного восприятия, однако, не всегда происходит вообще. Иногда мы видим человека, который живет среди предметов, фактов, случаев,но он выпадает из общественных отношений, культурных ценностей. Внешне — живет как все, в сущности — живет вне всех, так как исключен из системы ценностных отношений.

«Презентация мира» направлена прежде всего на перевод предметного

восприятия мира в его ценностное восприятие. Предъявляется какой-либо предмет группе детей и предлагается описать роль этого предмета в жизни человека, зачем он для человечества, какую роль он играет в стремлении человека к счастью, какие отношения несет в самом себе, когда включен в повседневный быт. Таким образом выявляется для детей духовная ценность материального предмета, смещает границы духовного и материального, развивает способность к одухотворению и в конечном итоге помогает ребенку обрести свою личность, подняться над ситуацией, освободиться от вещественно- предметной зависимости.

Для проведения данной работы избирается любой предмет, окружающий детей , задается вопрос о его роли в жизни человека, материальном и духовном предназначении, а так же вопрос о личном отношении ребенка к данному предмету. Необходимо создать надлежащую атмосферу, так чтобы все его достоинства и особенности были подчеркнуты, как ценность общечеловеческой культуры. Дети поочередно высказывают свои соображения. При этом они подходят к предмету, берут его в руки, демонстрируя всей группе, раскрывая

то содержание, которое обнаружено им.[21]

*Предметом презентации я избрала живую розу, оформив ее красиво в вазе*

*на столе. Для обсуждения были предложены следующие вопросы:*

*Что значит для нас простой цветок розы?*

*Какая от него может быть польза?*

*Что бы было, если бы роз не было на земле?*

*Выскажите ваше личное отношение к этому цветку?*

*Реакция детей была довольно интересна. Естественно, прежде всего дети увидели за розой «подарок», «любовь», «поздравления», «украшение», «симпатию», «добрые пожелания». Интересно, что прозвучала и система символов: «белая роза — эмблема печали, красная роза — эмблема любви, желтая роза — эмблема измены». Один ученик высказал такое предположение, что если не будет роз, то тогда не будет и любви. Саша Бондарев, подойдя к розе и взяв ее в руки, заявил о том, что она напоминает ему папу, когда он устал, потому что роза уже немного повяла и выглядит грустно, а папа тоже бывает грустным, когда устает. Девочки говорили больше о любви «подарив розу девочке, мальчик так признается ей в любви».*

***«Что на что похоже»***

Развитие воображения играет большую роль в творческом воспитании личности ребенка. Необходимо как можно больше включать в практику виды деятельности направленные на активизацию процессов воображения. Хочу предложить следующую работу в этом направлении.

Данное мероприятие проводится в форме игры. В ней могут участвовать до 30 детей, роль ведущего лучше взять на себя учителю, воспитателю. Дети с помощью ведущего выбираю 2-3 человека, которые должны на несколько минут быть изолированы от общей группы. В это время все остальные загадывают какое-то слово, желательно предмет. Затем приглашаются изолированные ребята. Их задача — отгадать то, что было загадано с помощью вопроса: «На что это похоже?». Например, если загадано слово «бантик», то на вопрос: «На что это похоже?» из зала могут поступать такие ответы: «На пропеллер у самолета» и т. д. Как только водящие догадываются о том, что было загадано, ведущий меняет их, и игра повторяется снова.

Такой вид работы позволяет развивать у детей образное мышление, способствует активизации навыков работы в коллективе.

***Театр "Рукавичка".***

Форма игры в театр определяет целенаправленное развитие чувственной сферы детей. Представляя тот или иной персонаж в различных ситуациях, ребята огорчаются, радуются, веселятся, сердятся, негодуют — эмоционально осваивают мир отношений и формы их проявления, что способствует более глубокому пониманию духовных связей в реальной жизни. Кроме того используя народные литературные произведения, мы тем самым приобщаем детей к национальной культуре, русскому фольклору.

Цель работы — обучение выразительному чтению на основе подражания, многократного перечитывания, развития памяти, речи, простейших движений, умения говорить перед аудиторией.

Деятельность ребенка ориентирована на образец. В процессе общения воспитатель — взрослый своим примером обучает речи, движению, поведению, оказывает неназойливую помощь если дети что-то забыли. Основа поведения взрослого - доброжелательность, разумность, спокойствие и заинтересованное участие.

Данный вид деятельности очень удобен не только для внеклассной работы, но и как форма проведения уроков чтения, литературы.

Реквизит (куклы-рукавички) — это опора для воссоздающего воображения, понимания характера персонажа, предпосылка к раскрепощению чувств, движений, к свободе речи. Привлекает и значительная простота в изготовлении самих кукол, можно отыскать старые перчатки, варежки, а уж на их основе с помощью кусочков материи, разноцветной бумаги, пуговиц, иголки с ниткой, ножниц и фантазии можно сделать и детку с бабкой, и мышку, и лису, и собачку и т. д.