

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы исследования проблемы развития поисковой активности младших школьников	6
1.1 Понятие поисковой активности в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Специфика поисковой активности младших школьников.....	13
1.3 Роль поисковой активности в развитии личности детей.....	29
Выводы по 1 главе.....	40
ГЛАВА 2. Практические аспекты проблемы исследования развития поисковой активности младших школьников	43
2.1 Организация и методы исследования.....	43
2.2. Результаты исследования и их анализ.....	45
2.3 Комплекс заданий, упражнений, игр, направленный на развитие поисковой активности младших школьников	48
Выводы по 2 главе.....	60
Заключение	62
Список использованных источников	64
Приложения	69

ВВЕДЕНИЕ

Требование повышения качества образования, вызванное глобальными преобразованиями в России, касается всех уровней образования, в том числе и начального общего образования.

В ряду разнообразных качеств, которыми должны овладеть младшие школьники, в настоящее время существенное значение приобретает поисковая активность, т.к. овладение ей является одним из факторов исследовательской деятельности. Основой исследовательского поведения, являющегося базовой потребностью ребенка, составляет поисковая активность. Один из видов исследовательской деятельности – учебно-исследовательская, как специально организованная, познавательно-творческая деятельность обучающегося, результатом которой является формирование исследовательских умений [7].

Актуальность проблемы развития поисковой активности младших школьников подтверждается рядом государственных документов, например, таких как ФГОС НОО, в котором одной из задач определяется освоение способов решения проблем творческого и поискового характера, а также формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации и определять наиболее эффективные способы достижения результата [14].

К проблеме формирования у младших школьников поисковой активности обращались многие исследователи, такие ученые как известный специалист в области психологии детской одаренности и обучения одаренных детей Н. С. Лейтес, В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко, В. Э. Чудновский. Н. С. Лейтес считает, что поисковая активность наиболее характерна для одаренных детей [19]. Эти исследователи говорят о том, что внешнее ненасильственное ограничение поисковой активности приводит к ущемлению одной из наиболее значимых человеческих потребностей – потребностей в исследовательском поиске.

Однако, несмотря на существенный интерес исследователей к проблеме, а также накопленный к настоящему времени опыт, проблема формирования поисковой активности младших школьников по-прежнему остается слабо разработанной.

Актуальность проблемы повлекла за собой выявление **противоречия** между потребностью в методическом обеспечении процесса формирования поисковой активности младших школьников и недостаточной методической разработанностью способов ее формирования, адаптированных к использованию в современных условиях образовательного процесса начальной школы.

Анализ актуальности и противоречий определили **проблему исследования**: каким должно быть содержание учебной деятельности, направленной на формирование поисковой активности младших школьников?

Актуальность, значимость и недостаточная разработанность рассматриваемой проблемы определили выбор темы исследования: «Развитие поисковой активности младших школьников».

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать комплекс заданий, упражнений, игр, направленный на развитие поисковой активности детей младшего школьного возраста.

Объект исследования – образовательный процесс в начальной школе.

Предмет исследования – развитие поисковой активности младших школьников.

Для достижения поставленной цели нам необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать сущность, структуру поисковой активности.
2. Выявить особенности развития поисковой активности у младших школьников.
3. Провести эмпирическое исследование уровня развития поисковой активности младших школьников, выявить ее взаимосвязь со степенью

выраженности познавательных потребностей младших школьников, проанализировать его результаты.

4. Разработать комплекс заданий, упражнений, игр, направленный на развитие поисковой активности младших школьников.

Для решения исследовательских задач были использованы следующие **методы**:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы;
- практические методы: тестирование; анкетирование;
- методы обработки и интерпретации данных.

Экспериментальная база исследования: МОУ СОШ г. Челябинска. В эксперименте принимали участие учащиеся 4 классов в количестве 25 человек.

Практическая значимость исследования: разработанный нами комплекс заданий, упражнений, игр, направленный на развитие поисковой активности младших школьников, может быть использован в практике работы учителя начальных классов.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Понятие поисковой активности в психолого-педагогической литературе

Одной из актуальных современных проблем научного мира является изучение механизмов и закономерностей адаптации человека в разнообразных природных и социальных условиях. Важную роль в формировании оптимальной стратегии адаптивного поведения играет разнообразие имеющихся у человека приспособительных программ поведенческого реагирования, а одним из перспективных направлений изучения адаптивного поведенческого реагирования в его взаимосвязи с психическим фактором в настоящее время являются исследования, опирающиеся на концепцию поисковой активности [13].

Исследованием поисковой активности человека занимались такие ученые как известный специалист в области психологии детской одаренности и обучения одаренных детей Н. С. Лейтес, В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко, В. Э. Чудновский. Н. С. Лейтес считает, что поисковая активность наиболее характерна для одаренных детей. Эти исследователи говорят о том, что внешнее ненасильственное ограничение поисковой активности приводит к ущемлению одной из наиболее значимых человеческих потребностей, потребностей в исследовательском поиске [19].

Поисковой активностью называется деятельность, направленная на изменение неприемлемой ситуации, или на изменение своего отношения к ней, или на сохранение благоприятной ситуации вопреки действию угрожающих ей факторов и обстоятельств, при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности, но при постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности [27].

По мнению В. В. Аршавского и В. С. Ротенберга, поисковая активность выступает основным компонентом поведения, определяющим устойчивость организма к внешним воздействиям, в т. ч. и к стрессовым нагрузкам [30].

Поисковая активность представляет собой поведение, направленное на изменение ситуации или отношения к ней в условиях неопределенности будущего результата [30]. Данный вид активности можно обозначить как движущую силу саморазвития человека. При этом не только индивидуальное развитие, но и прогресс общества в целом зависят от степени выраженности поисковой активности популяции, выступающей основой общих творческих способностей, являющихся, в свою очередь, основным двигателем общественного прогресса.

В процессе поведенческого реагирования ребенок находится в условиях некоторой неопределенности до тех пор, пока в ходе поисковой деятельности не выявит соответствующие закономерности внешней среды. Неопределенность среды подразумевает собой отсутствие жесткой детерминации и вынуждает актуализировать большее количество способностей субъекта, т. е. в случае недостаточной информации об окружающей среде индивид использует вероятностные оценки. Прогнозируемая вероятность является интегральным показателем, комплексно учитывающим часто противоречивую информацию о результатах выполненных поисковых актов. При адаптации к постоянно изменяющейся среде ребенок должен выработать способности к вероятностному прогнозированию. В свою очередь важным условием поискового поведения является неопределенность прогноза результата деятельности, поскольку при стопроцентном прогнозе механизмы поисковой активности атрофируются, и способность противостоять неблагоприятным факторам снижается. Регулярное чередование успехов и неудач, поддержание определенного баланса с небольшим преобладанием успеха сохраняет неопределенность прогноза и высокий уровень поисковой активности. Прогнозирование изменений среды в соотношении с поисковой

активностью играют большую роль для достижения результата деятельности. В потребностно-мотивационном аспекте поисковая активность отражает определенные волевые качества человека [8].

Таким образом, поисковая активность характеризует мотивационный компонент доминирующей потребности и выступает в качестве основной структурной составляющей поведенческого реагирования.

Проблема поисковой активности в настоящее время выступает предметом активного изучения как в области физиологических, так и психологических наук. Имеющиеся физиологические исследования показывают, что поисковая активность значительно повышает устойчивость организма к воздействию разнообразных вредных факторов. В этой связи поисковую активность необходимо рассматривать в контексте проблемы адаптации [3].

Основная идея взаимосвязи поисковой активности и адаптации заключается в том, что наличие поисковой активности, независимо от достигаемого эффекта, улучшает психическую и психофизиологическую адаптацию, тогда как отказ от поиска ухудшает ее [39]. Формирование адаптивного поведения в ситуациях неопределенности предполагает усиление поисковой активности, поскольку она позволяет получить адаптивный результат, который не достигается при использовании прежних известных форм поведения [29].

Отдельного вопроса заслуживает рассмотрение природы поисковой активности. Биохимическая природа поисковой активности ярко проиллюстрирована в работах В. С. Ротенберга [29]. Автор выдвинул гипотезу о зависимости выраженности поисковой активности от содержания в головном мозге катехоламинов, биологически активных веществ и от чувствительности некоторых мозговых структур к этим веществам. При поисковом поведении происходит активное расходование катехоламинов и их синтез. Отказ от поиска и соматические нарушения в условиях стресса возникают у животных при снижении уровня катехоламинов мозга. Если же

предотвратить такое снижение, то происходит повышение стрессоустойчивости и вероятность появления состояния отказа от поиска значительно уменьшается.

Вместе с тем нельзя исключать влияние социальных факторов на развитие поисковой активности. Способность к поисковому поведению и потребность в поиске формируются на ранних этапах индивидуального развития, а систематический отрицательный опыт на этих этапах приводит к снижению поисковой активности и во взрослом возрасте к реакциям по типу отказа от поиска.

Таким образом, предпосылки к поисковому поведению являются врожденными и биологически обусловленными, но реализоваться они могут только при адекватном воспитании [11,14,22]. Формирование естественной потребности в поисковой активности может быть нарушено вследствие неправильного воспитания или создания ситуации, в которой человек чувствует себя беспомощным в силу внешних или внутренних причин. М. Селигманом была выдвинута концепция «обученной беспомощности», где под данным понятием понималось стойкое психическое эмоционально негативное состояние, возникающее вследствие нарушения связей между поведением и его результатом [39].

Выделяют несколько предпосылок развития этого состояния:

- несформированность потребности в поисковой активности, вне зависимости от успешности или неуспешности предыдущей деятельности;
- особенности формирования личности на ранних этапах онтогенеза;
- рассогласования между необходимостью активного поведения в ситуации и ограничительным его характером.

При сформированной «обученной беспомощности» у человека формируются убеждения о стабильности неудач, вследствие чего стремление поиска выхода из какой-либо ситуации не появляется. В результате, отказ от поиска распространяется и на все другие формы деятельности, не связанные

непосредственно с данной ситуацией. Это, как правило, способствует снижению стрессоустойчивости, развитию психосоматических заболеваний, неврозов и депрессий [11].

Проблема поисковой активности может рассматриваться и с позиций теории функциональных систем П.К. Анохина [1]. Согласно этой теории, немотивированного поведения не существует. Мотивация активизирует работу функциональных систем, в первую очередь афферентный синтез, акцептор результатов действия, актуализируются необходимые для поисковой активности образы – энграммы памяти, активизируется двигательная система. В результате возрастает собственно поисковая активность, имеющая целенаправленный характер.

Таким образом, в мотивационном аспекте поисковая активность определяет целенаправленную поведенческую деятельность организма и характер его реагирования на внешние раздражители, помимо этого возникают субъективные эмоциональные переживания [36]. Однако в настоящий момент у исследователей нет единого мнения по вопросу взаимосвязи поисковой активности с эмоциями человека. Так, имеется мнение о том, что характер эмоций, сопровождающих поисковое поведение, практически не влияет на результат деятельности [28].

По мнению других исследователей, взаимосвязь эмоций и поисковой активности является чрезвычайно важной. В условиях неопределенности возникает чувство тревоги, которое выступает в качестве психологического механизма, обуславливающего возникновение ощущения угрозы и стремление преодолеть эту неопределенность. С появлением тревоги будет наблюдаться мотивационное напряжение, поскольку стремление изменить ситуацию выражается в достижении поставленной цели или устранении угрозы. Данные части мотивации достижения представляют собой фактор усиления поисковой активности. Вследствие этого, поисковую активность можно оценить как отражение мотивации достижения [22].

Промежуточное положение между ними занимает подход, раскрытый в работах Ф. Б. Березина [3]. По его мнению, реакция, выраженная в умеренном эмоциональном напряжении, позволяет поисковой активности и мотивации достижения увеличивать адаптационные возможности организма. Однако при наличии гиперестезических реакций усиление поисковой активности не обеспечивает улучшения адаптационных возможностей. Также эффективность поисковой активности будет зависеть и от адекватности психологических защит, обеспечивающих реориентацию личности по отношению к среде. При неразрешенном внутреннем мотивационном конфликте и недостаточно эффективных механизмах психологической защиты возникает так называемый невротический тип реагирования, который направлен только на устранение последствий самой ситуации, а не на изменение этой ситуации или отношения к ней. В целом эффективность и характер поведенческой активности в значительной мере будут зависеть от соотношения между тревогой и мотивацией достижения, от взаимодействия механизмов алло- и интрапсихической адаптации [3].

Согласно исследованиям В. С. Ротенберга и В. В. Аршавского, поисковая активность является специфическим механизмом, характер которого определяет степень устойчивости организма к неблагоприятным факторам среды [30]. В условиях стресса животное, а также человек осуществляют различную поведенческую активность, и именно характер этой активности, а не наличие длительного стресса как такового и не знак доминирующей эмоции – отрицательной или положительной – определяют степень сопротивляемости организма разнообразным вредным воздействиям и заболеваниям.

Авторы выделили несколько типов поведения при стрессовой ситуации: самостимуляция, активно-оборонительное и пассивнооборонительное поведение. Они различаются только наличием или отсутствием поисковой активности. Самостимуляция и активно-оборонительное поведение рассматриваются в качестве активности,

направленной на изменение ситуации при наличии постоянного учета достигнутых результатов. Пассивно-оборонительное поведение подразумевает под собой состояние отказа от поиска в условиях, не удовлетворяющих субъекта. На фоне такого состояния у человека могут развиваться различные соматические заболевания, что подтверждается многочисленными клиническими наблюдениями. Отказ от поиска может возникать в ситуациях, когда человек достиг всех намеченных целей и не ставит перед собой новых задач. То есть состояние пассивности становится основным отрицательным фактором, влияющим на устойчивость организма. Отказ от поиска также может возникнуть в тех случаях, когда отрицательные результаты безуспешного поиска становятся более значимыми и травмирующими для человека, чем не достижение поставленной цели. Концепция поисковой активности позволяет предположить, что даже при длительном стрессе стадия истощения, возможно, наступает только тогда, когда поисковая активность сменяется отказом от поиска [30].

В психологии поисковая активность рассматривается в контексте антиципационных способностей и исследовательского поведения, ведется успешная разработка психологических методик (опросников), направленных на оценку данного вида активности [23]. Поисковая активность включается в структуру социальной активности, представленной в виде ценностно-смысловых особенностей и выраженной в способности к достижению цели.

В рамках исследования поисковой активности рассматриваются также взаимосвязи когнитивных способностей с исследовательской активностью, различия дифференцировок поискового и исследовательского поведения, поисковую активность рассматривают в качестве одного из условий личного самоопределения в раннем юношеском возрасте, применяют концепцию поисковой активности для прогнозирования трудностей в обучении и оптимизации учебной деятельности [12].

Таким образом, поисковая активность представляет собой сложное разноплановое явление. В связи с этим наиболее целесообразно

рассматривать ее с разных научных позиций. В настоящее время предпринимаются попытки оценки поисковой активности с точки зрения системных исследований – биохимических, физиологических, психологических, социологических и т. д. Однако единой исследовательской стратегии изучения проблемы поисковой активности на сегодняшний день нет, что определяет важность проведения подобного рода исследований.

1.2 Специфика поисковой активности младших школьников

Одной из важнейших характеристик, позволяющих судить о сформированности жизненной позиции, является способность к построению такой системы взаимоотношений с окружающим миром, при которой возникновение ситуаций, расцениваемых как неприемлемые, вызывает стремление к самостоятельному изменению внешнего или внутреннего плана поисковой активности.

Эти взаимоотношения во многом определяются сформированной поисковой активностью, понимаемой как общий неспецифический фактор, определяющий устойчивость организма к стрессу и вредным воздействиям. Существенную роль в деформации активной жизненной позиции играет развитие состояний отказа от поиска, при которых нарушается взаимодействие младшего школьника с окружающим миром и возникает угроза его физическому и психическому здоровью. На наш взгляд, развитие состояний отказа от поиска может быть обусловлено различными причинами, отличающимися по объективным условиям формирования этого состояния и по субъективной оценке происходящих событий [30].

К первой группе относятся те ситуации, когда младшему школьнику для достижения цели не нужно осуществлять поисковое поведение. Имеющая при этом место фрустрация исходной поисковой активности в конечном счете приводит к возникновению эмоциональной напряженности, обусловленной страхом перед изменением ситуации, что ведет к отказу от

поиска. Можно предположить, что важную роль при этом играет исходный уровень поисковой активности.

Так, если в ходе онтогенетического развития отсутствуют условия для формирования поисковой активности и уровень ее, соответственно, очень низок, то при столкновении с реальными трудностями такой младший школьник не способен включаться в их преодоление.

Фрустрация - психическое состояние, возникающее вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующей достижению цели. Иная картина в рамках этого же варианта может наблюдаться при исходно высоком уровне поисковой активности. Очевидно, снижение поисковой активности в этом случае возможно тогда, когда младший школьник ориентирован на достижение какой-нибудь значимой для него цели, рассматриваемой как конечная. Тем самым он как бы мотивирует себя на отсутствие поиска после достижения цели [34].

Однако поисковая активность может реализовываться в других сферах деятельности. Если этого не происходит, развивается эмоциональная напряженность, приводящая к построению неадекватных поведенческих схем и провоцирующая развитие отказа.

Вторая группа включает в себя те жизненные ситуации, в которых неудачи, следуя одна за одной, приводят к тому, что младший школьник устает с ними бороться и ждет, что его действия, направленные на достижение цели, не приведут к желаемому результату. Неудачи начинают приобретать для него большую эмоциональную значимость или личностный смысл, чем достижение цели. Все это приводит к развитию пассивной стратегии поведения, а различия в исходном уровне поисковой активности, очевидно, могут определить лишь скорость выработки этого состояния.

Эти данные хорошо укладываются в концепцию обученной беспомощности, о которой мы уже говорили выше. Но надо сказать, что результаты, полученные лабораторным путем, не объясняют полностью человеческие реакции, наблюдаемые в повседневной жизни. Так, в реальной

жизни обученная беспомощность может развиваться не только в том случае, когда младший школьник считает причиной своих неудач себя, но и тогда, когда он видит их причину во внешних обстоятельствах, однако это возможно в высоко значимой для субъекта ситуации. Правда, в такой ситуации беспомощность обычно не распространяется на другие сферы деятельности, а может компенсироваться активизацией деятельности, не связанной с решаемой проблемой [6].

Вместе с тем отнесение причин неудач вовне или внутрь – не единственная установка, определяющая проявление обученной беспомощности. Большое значение имеет также фактор времени, т.е. считает ли младший школьник свои неудачи происходящими только в настоящем или предполагает, что они будут преследовать его в будущем. Последнее, очевидно, отражает большую степень сформированности отказа от поиска. Также важна установка относительно области распространения неудач – относятся ли они к узкой сфере деятельности или к любой области приложения усилий. Отношение между установками во многом определяет степень распространения беспомощности на разные виды деятельности в настоящем и будущем.

Кроме того, вероятно, генерализованная во времени и пространстве обученная беспомощность формируется на фоне фрустрации мотивов, задающих наиболее значимую сферу деятельности младший школьника, а в период формирования личности — это, очевидно, возможно при фрустрации ведущей деятельности, определяющей специфику каждого возраста.

Как было показано многочисленными исследованиями, одну из ведущих ролей в процессе формирования личности начиная уже с младенческого возраста играет общение [5]. Специфика социальности ребенка в этом возрасте заключается, с одной стороны, в его абсолютной беспомощности, а с другой - в том, что все его отношения с внешним миром опосредованы взрослым, и прежде всего матерью. Очень большое значение в этом возрасте имеет эмоциональный компонент общения. Лишение его в

значительной мере способствует увеличению чувства беспомощности, ребенок впадает в состояние тревоги и дискомфорта, что нередко приводит к аномалиям в психическом развитии. Трудно судить, насколько ребенок в этом возрасте способен оценивать степень неконтролируемости ситуации и, соответственно, независимости между поведением и его результатом, но явления, возникающие при фрустрации потребности в эмоциональном общении, очень напоминают состояние обученной беспомощности. Кроме того, особенности психики ребенка этого возраста не дают возможности осуществления заместительного поведения, и обученная беспомощность носит глобальный, генерализованный характер, что оказывает большое влияние на дальнейшее как физическое, так и психическое развитие ребенка [40]. Сопоставление психического развития детей из детского дома и детей, воспитывающихся в семье, показало, что первые значительно отстают в развитии мотивационной сферы, навыков общения и речи. Была показана их большая пассивность, зависимость от мнения взрослого. С точки зрения авторов, серьезным фактором, влияющим на задержку развития эмоционально-волевой сферы, является недостаточный опыт совместного эмоционального переживания [15].

Вместе с тем важным условием развития ребенка этого возраста является возможность реализации двигательной активности. Ограничение ее (например, тугим пеленанием) может резко усилить чувство беспомощности. Некоторые исследователи считают тугое пеленание серьезным фактором риска в формировании пассивности и безынициативности в дальнейшем. Однако даже при отсутствии факторов, ограничивающих двигательную активность, но при фрустрации ведущей деятельности этого возраста – общении со взрослыми – возникает обученная беспомощность. Ее формирование в этом возрасте имеет самые неблагоприятные последствия для дальнейшего развития личности, так как именно в этом возрасте закладывается фундамент этого процесса [2].

Таким образом, в период раннего детства ребенок со сформированным отказом от поиска приходит к дальнейшему развитию психических функций неготовым. Поэтому можно предположить, что дети, получившие в младенческом возрасте опыт беспомощности, даже если вызванные ею задержки в развитии относительно скорректированы, будут более склонны к формированию отказа от поиска на более поздних стадиях своего развития. В период раннего детства общение со взрослыми протекает на фоне развития предметной деятельности, в форме сотрудничества ребенка и взрослого. Конечно, эмоциональный компонент общения остается значимым, но развитие обученной беспомощности на фоне его фрустрации в этом возрасте, возможно, не будет носить глобального характера, как это было бы в младенческом возрасте.

Вероятно, это обусловлено не только расширением сферы взаимодействия ребенка с окружающим миром и, соответственно, появлением возможности выхода в заместительное поведение, но и тем, что ведущая деятельность и стоящая за ней исследовательская активность, направленная на познание окружающего мира, если и фрустрируется, то только косвенно.

Иная картина наблюдается, если по тем или иным причинам фрустрируется исследовательская активность ребенка. Большое значение в развитии подобной ситуации имеет отношение к ребенку в семье. Так, постоянные запреты и одергивания, характеризующие авторитарный стиль воспитания, способствуют развитию эмоциональной напряженности, не позволяющей активно включаться в деятельность, что, с одной стороны, может привести к задержке в развитии познавательно-интеллектуальной сферы, а с другой - возникающая эмоциональная напряженность провоцирует и нарушения общения. В сочетании с постоянной невозможностью реализации деятельности это приводит к развитию состояния отказа от поиска по типу обученной беспомощности, причем в этом случае она будет носить глобальный характер. Это предположение обусловлено еще и тем, что

в этом возрасте ребенок не в состоянии осознать причины своей эмоциональной напряженности (т.е. - я ли плохой, или просто так складывается).

Другим вариантом отношения к ребенку, провоцирующим развитие отказа от поиска, является гиперопека, развивающаяся достаточно часто в результате того, что отношение к ребенку, оценка его возможностей со стороны родителей не изменяется по сравнению с младенческим возрастом, т.е. они продолжают видеть в ребенке беспомощное существо, не способное ни к каким (или к очень малому количеству) самостоятельным действиям. Естественно, в таком случае возникает стремление оградить ребенка от решения встающих перед ним задач, даже таких, которые он уже способен решать самостоятельно, что также не приводит к формированию активного отношения к окружающему миру [16].

Так, если предпосылки для формирования поисковой активности были созданы только в младенческом возрасте, а на последующих этапах онтогенеза ребенок попадал в подобные ситуации, то во взрослом возрасте у такого младшего школьника поиск будет носить ситуативно обусловленный характер.

Кроме того, формирование предпосылок для развития сюжетно-ролевой игры, характерное для раннего детства, при таких условиях развития не происходит, что может существенно исказить дальнейшее формирование личности[21, 37].

С развитием ребенка стиль воспитания в семье приобретает все большее значение для формирования активной жизненной позиции. Было проанализировано влияние неправильного воспитания на тип разрешения жизненных трудностей во взрослом возрасте, в большей мере определяющийся степенью сформированности поисковой активности [16].

Показана зависимость формирования неадекватного стиля разрешения конфликтных ситуаций от различного рода искажений воспитания и влияние их на формирование такой стратегии поведения, которая способствует

развитию различных (в зависимости от стиля воспитания) психогенных заболеваний. Часть из них рассматривается как следствие развития отказа от поиска.

Принимая во внимание то обстоятельство, что в период дошкольного детства взрослый по-прежнему является центральной фигурой в социальной ситуации развития ребенка, именно искажение процесса воспитания играет главную роль в формировании обученной беспомощности на этом возрастном этапе.

Варианты отношения взрослого к ребенку условно можно разделить на три большие группы: авторитарное отношение, гиперопека и эмоциональная холодность и равнодушие к судьбе ребенка. Влияние первых двух на формирование отказа от поиска в раннем детстве мы рассматривали выше, процесс развития этого состояния в дошкольном возрасте иной.

Авторитарный стиль воспитания может способствовать снижению интереса к окружающему миру и формированию безынициативности. В то же время в игре, в том числе индивидуальной, должны реализовываться актуальные мотивы ребенка, и фрустрация их усиливает эмоциональную напряженность. При участии такого ребенка в играх со сверстниками влияние этого стиля воспитания может сказаться в неумении принять на себя роль и неадекватности ее исполнения. Такое неумение может привести к тому, что его не будут принимать в игру, а это, в свою очередь, способствует нарастанию внутренней напряженности в общении со сверстниками [41].

По мнению Л. И. Божович, это может привести к развитию таких черт личности, как робость и неуверенность в себе, или, наоборот, агрессивности и негативизму [4]. Как тот, так и другой варианты не способствуют построению адекватных поведенческих схем. Это, в конечном счете, еще больше усиливает эмоциональное напряжение, ребенок начинает ощущать неподконтрольность ситуации, а при имеющемся стиле воспитания и отношении к нему со стороны значимых других такое разрешение ситуации, которое могло бы ликвидировать эмоциональное напряжение и чувство

беспомощности, невозможно, и потому очень велика вероятность развития отказа от поиска.

Другим вариантом фрустрации ведущих мотивов и подавления самостоятельности ребенка в семье является гиперопека. Такой тип воспитания способствует развитию несамостоятельности, трудности в принятии решений, неумению найти способ разрешения неизвестной ранее ситуации и в критических случаях – пассивность и уход от решения жизненной проблемы [16]. На поведенческом уровне это может проявиться не только в неумении включиться в игру и адекватно исполнять приписанную роль, но и в том, что ребенок будет ограничивать свои контакты со сверстниками и максимально стремиться к общению в кругу семьи, где все его потребности удовлетворяются по первому требованию.

Можно предположить изначальную фрустрацию потребности общения со сверстниками, где приходится самостоятельно отстаивать свои интересы и решать встающие проблемы. В этой ситуации ребенок, очевидно, будет испытывать чувство неуверенности и беспомощности, а в силу фрустрации мотива самоактуализации, естественной при таком стиле воспитания, не происходит адекватное включение в ведущую деятельность, что еще более усиливает чувство беспомощности.

В семьях, характеризующихся эмоциональной холодностью и равнодушием к ребенку, очевидно, будет наблюдаться обратная картина: при фрустрации потребности общения со взрослыми общение со сверстниками изначальное оказывается сохранным. Однако в подобных семьях искажение взаимоотношений приводит к неадекватному представлению о мире взрослых и системе ценностей в этом мире. Учитывая то обстоятельство, что роль взрослого – одна из наиболее желанных ролей в игре, это может привести к неадекватному исполнению подобных ролей, что, в свою очередь, не будет способствовать выбору этих детей на такие роли. А это может обусловить развитие эмоциональной напряженности и, соответственно, нарушение общения со сверстниками. Однако в этом случае наиболее

вероятно формирование локальной беспомощности, связанной именно с исполнением «взрослых» ролей, так как в этом возрасте уже достаточно широка сфера деятельности, где возможно заместительное поведение, появляется возможность отнесения причины своих неудач вовне или вовнутрь и т.п.

Ярко выраженная в этом возрасте ориентация в своих оценках на мнение взрослого в рассматриваемом случае может способствовать развитию локальной беспомощности в глобальную.

Исходя из сказанного, можно видеть, что любой из рассмотренных случаев приводит к развитию отказа от поиска вне зависимости от того, фрустрация какого из компонентов ведущей деятельности имеет место

Принимая во внимание то обстоятельство, что игра является генератором развития ребенка, и что в период ее доминирования как ведущей деятельности, кроме усвоения социальных норм и приобретения навыков общения со сверстниками закладываются предпосылки для развития учебной деятельности, как ведущей на следующем этапе онтогенеза, можно предположить, что при развитии состояния отказа от поиска формирование этих предпосылок будет задержано или вообще не произойдет [17].

В таком случае решение проблемы готовности к школьному обучению в отношении этих детей приобретает большую значимость, так как эта готовность определяется не только развитием познавательной сферы, но и специфическим развитием потребностно-мотивационной и эмоциональной сфер, и, соответственно, отношением ребенка к действительности.

По мнению Л. И. Божович, к числу новообразований, характеризующих готовность к школьному обучению в этих сферах, относится появление опосредованной мотивации, внутренних этических инстанций и зарождение самооценки [4].

Можно предположить, что у детей со сформированным в период дошкольного детства отказом от поиска затормозится или исказится формирование этих особенностей, что в процессе обучения может сыграть

неблагоприятную роль и способствовать дальнейшему развитию пассивной стратегии поведения.

Школьный возраст по сравнению с предыдущим характеризуется значительно большими возможностями компенсации беспомощности, если она развивается. Хотя здесь, как и в любом другом возрастном периоде, существует возможность развития глобальной, генерализованной беспомощности. В связи с этим проблема отметки как фактора, способного фрустрировать или, наоборот, стимулировать учебную деятельность как ведущую, особенно на ранних этапах школьного возраста, приобретает очень большое значение.

Проблема низкой успеваемости отстающих учеников (без органической обусловленности отставания) может явиться иллюстрацией формирования отказа от поиска на этом возрастном этапе. В силу достаточной сформированности потребностно-мотивационной сферы здесь уже можно видеть взаимодействие психологических установок, определяющих характер формирующейся при неблагоприятных условиях развития обученной беспомощности. Например, отстающий ученик может считать, что причиной его плохих оценок является отсутствие способностей, низкий уровень интеллекта, и в этом случае его беспомощность, обусловленная внутренней причиной, стабильна и всеобъемлюща, так как подобная оценка своих способностей может обусловить не только отставание по всем предметам, но и неудачи в будущем. Конечно, реализация таких перспектив менее вероятна, если будет реализована какая-либо сфера деятельности, не охваченная беспомощностью (разумеется, если эта деятельность не носит антисоциальный характер).

В другом случае он может считать, что его неудачи связаны с плохим самочувствием или являются следствием переутомления, и тогда беспомощность, хотя и определяется внутренней причиной и распространяется на все виды деятельности, не является сильной, так как

отдых и укрепление здоровья увеличивают вероятность улучшения успеваемости.

Причины неуспеваемости могут приписываться также внешним обстоятельствам, и тем не менее беспомощность окажется стабильной и относящейся ко всем учебным предметам - если неудачи объясняются завышением требований педагогов. Но точно такая же установка может касаться одного только предмета, и тогда беспомощность будет носить специфический локальный характер и не отразится на усвоении знаний и по другим дисциплинам. В то же время такой внутренний фактор, как отсутствие интереса к какому-то одному определенному предмету, будет способствовать формированию локальной, но постоянной беспомощности в изучении именно этого предмета.

В данной ситуации, особенно если по другим предметам ученик хорошо успевает, создается впечатление, что ему не хватает времени на изучение этого предмета, что формирует предпосылки нестабильной беспомощности, связанной с внешним фактором (дефицит времени).

Независимо от того, по какой причине ухудшается успеваемость у школьника, позиция преподавателя играет существенную роль в преодолении или закреплении этого отставания. К сожалению, нередко возникает ситуация, при которой отрицательные оценки, следуя одна за одной, не только не стимулируют ученика к более интенсивному обучению, но окончательно подрывают его веру в собственные возможности, надежду на улучшение своего положения и интерес к учебе.

В результате достаточно быстро развивается обученная беспомощность, которая иногда переживается очень тяжело из-за отсутствия педагогического такта у преподавателя [10]. В связи с этим исчезает умение продемонстрировать свои знания, да и сами знания у ученика продолжают ухудшаться, что влечет за собой дальнейшее снижение успеваемости. Кроме того, большой вред оказывает сопоставление такого ученика с одноклассниками, а также отношение учителя к нему как к безнадежно

отстающему. Даже если такое отношение не демонстрируется сознательно, оно достаточно ярко проявляется в обращении с учеником (в мимике, жестах, интонациях) и безошибочно определяется как самим учеником, так и его товарищами. Для ребенка, столь зависимого в своей самооценке от мнения окружающих, такого отношения может быть достаточно для окончательной утраты веры в себя. Кроме того, для ученика неважно, упрекают его в недостаточной сообразительности или в лени, в плохом усвоении материала или в неумении сосредоточиться. Это обстоятельство часто упускается из виду, и предполагается, что такие черты, как лень и повышенная отвлекаемость, целиком подчинены самоконтролю, а потому ученика необходимо наказывать для того, чтобы заставить его бороться с этими недостатками. Однако дефицит воли, который лежит в основе лени и неумения сосредоточиться на материале, может восприниматься как постоянно действующий, неустранимый фактор, и каждый новый неуспех только укрепляет эту установку. К тому же этот фактор глобальный, распространяющийся на все виды деятельности, и не только в настоящем, но и в будущем. Этот фактор, зависящий не от объективных условий, а от самого младший школьника, существенно увеличивает трудности, приводя к снижению самооценки и не оставляя надежд на улучшение ситуации за счет изменения внешних обстоятельств.

Таким образом, у ученика обученная беспомощность проявляется во всех аспектах: снижается интерес к учебе, не замечаются собственные успехи, даже если они иногда имеют место, нарастает эмоциональное напряжение. Исходя из сказанного, иначе смотрятся такие типичные способы самооправдания отстающих учеников, как ссылка на необъективность, повышенную требовательность учителя или на невезение и случайности.

В этих аргументах прослеживается не только стремление сложить с себя ответственность, но и потребность защититься от установок, которые способны превратить обученную беспомощность в стабильное состояние. Ведь приписывание поражений неудачному стечению обстоятельств,

которые всегда могут измениться, или предвзятому отношению одного конкретного младший школьника способствует сохранению веры в собственные возможности и ограничивает прогноз будущих неудач.

Еще одним способом самостоятельной компенсации обученной беспомощности является поиск внешкольных интересов. Хотя и здесь есть свои трудности – часто отношение к внеучебным интересам у отстающих учеников носит пресекающий характер – распространено мнение, что эти увлечения отвлекают от занятий. Учителя, родители и преподаватели кружков нередко требуют, чтобы до занятия любимым делом была исправлена успеваемость. В ряде случаев такой запрет действительно носит стимулирующий характер, но это случается чаще, если обучение еще не очень запущено и обученная беспомощность не выработана. Если же она уже сформировалась, то имеет тенденцию распространяться на все виды деятельности и «убивать» любые увлечения. Подобный запрет может побудить некоторых учеников к поиску других средств реализации активности, которые не всегда носят социально одобряемый характер.

Однако наряду с описываемыми проблемами, связанными с успеваемостью отстающих учеников, существует еще одна, на которой, на наш взгляд, стоит остановиться. Речь идет о части учащихся, входящих в группу отличников. Известно, в младших классах учителя часто выбирают из всего класса несколько учеников в качестве примера для остальных. Причем часто в качестве критерия отбора выступает не степень развитости интеллектуально-познавательной сферы, а выраженность таких характеристик, как старательность, аккуратность и т.п. Эти ученики постоянно получают хорошие оценки, их хвалит учитель, который является центральной фигурой для младшего школьника и, соответственно, одноклассники этих учеников начинают относиться к ним так же, как и учитель. При переходе в среднюю школу на отношение учителей к ученику оказывает существенное влияние его принадлежность к группе отличников в младшем школьном возрасте. Часто принадлежность к этой группе

провоцирует ситуацию, при которой любой ответ такого ученика, каким бы он ни был, удостоивается высокой оценки. С одной стороны, такая ситуация является отражением позиции учителя в отношении данного ученика. Но существует другая сторона - когда ученик осознает, что ему не надо уже затрачивать усилий для достижения желаемого результата, это блокирует поисковое поведение, что, в свою очередь, ведет к формированию пассивной стратегии, препятствует включению ученика в решение возникающих задач.

Кроме того, нахождение ученика в этой группе способствует формированию достаточно высокой самооценки, обусловленной как отношением учителей, так и сверстников. И если у ученика с развившимся по такому типу отказом от поиска изменяется социальная ситуация и он попадает в условия, требующие от него активного включения в решение встающих проблем, возникает достаточно сильная внутренняя напряженность, обусловленная как невозможностью применения выработанных стереотипов поведения, так и высоким уровнем притязания, и страхом перед возможным неуспехом. Описанные механизмы формирования отказа от поиска действуют на протяжении всего школьного возраста, однако в зависимости от того, какой это возраст – младший, средний или старший школьный, формирование подобной стратегии поведения может быть обусловлено либо непосредственной фрустрацией учебной деятельности, либо развитием на фоне фрустрации другой, более значимой для данного возраста сферы взаимодействия с социальной средой.

В младшем и начале среднего школьного возраста, когда учебная деятельность является ведущей, развитие состояния отказа от поиска обусловлено непосредственно фрустрацией учебной деятельности. Но в подростковом возрасте, когда ведущим становится интимно-личностное общение и активно формируются такие образования, как самооценка и самосознание, результаты учебной деятельности, и в частности отметки, начинают выступать лишь как одно из средств завоевания желаемого положения в коллективе сверстников.

В этом случае, очевидно, развитие обученной беспомощности, генерализованной во времени и пространстве, возможно при фрустрации мотивов, задающих деятельность общения, а беспомощность, сформированная в плане учебной деятельности, будет носить характер следствия фрустрации этих мотивов. Разумеется, это не относится к тем случаям, когда ученик приходит в подростковый возраст с уже имеющейся беспомощностью.

Так, в случае длительного неприятия подростка значимым другим или другими вероятность нарушения общения с людьми, составляющими его социальное окружение, достаточно велика. Это обусловлено тем, что помимо фрустрации мотивов ведущей деятельности возникает несоответствие между самооценкой и имеющимся уровнем притязаний с одной стороны и реальной ситуацией - с другой. В подростковом возрасте такие ситуации переживаются крайне остро, и переживание их достаточно часто приводит к развитию таких качеств, которые не носят социально одобряемого характера. К ним относятся отказ подчиниться требованиям старших, нарочитое противопоставление себя коллективу сверстников, дурашливость и т.п.[4].

Подобные поведенческие реакции провоцируют нарушение общения со сверстниками и преподавателями, что, в свою очередь, может вызвать к жизни те связанные с обучением проблемы, которые рассматривались выше. Помимо описанных факторов, способных оказать существенное влияние на формирование беспомощности, большую роль в развитии этого состояния и закреплении пассивной стратегии поведения играет характер отношения к подростку в семье. В подростковом возрасте особенно остро стоит вопрос о стиле воспитания: подростки «с низкой самооценкой, выраженным чувством собственной изолированности и ненужности, малой социальной активностью и неудовлетворенностью в социальных контактах имели негативный опыт внутрисемейных отношений: преобладание «воспитательных» рациональных воздействий над непосредственным эмоциональным отношением, наказание

как основной способ контроля, отсутствие четкой воспитательной программы[37].

В других исследованиях было показано влияние различных искажений в воспитательном процессе в кругу семьи на формирование неадекватных отношений со средой в этом возрасте, которые способствовали построению поведенческих схем, приводивших к развитию отказа от поиска как в подростковом периоде, так и во взрослом возрасте[10].

Таким образом, в подростковом возрасте фрустрация мотива аффилиации в любой сфере общения способна привести к развитию состояния отказа от поиска. Причем его формирование в этой сфере определяет специфику стратегии поведения в других сферах взаимодействия с окружающей средой.

Исходя из всего сказанного, видно, что отказ от поиска на любой стадии онтогенетического развития оказывает существенное влияние на дальнейшее формирование поисковой активности ребенка. Это обусловлено тем, что в период доминирования ведущей деятельности, свойственной определенному возрастному периоду, закладываются предпосылки развития той деятельности, которая будет ведущей на следующем этапе онтогенетического развития. И если на каком-нибудь этапе развивается обученная беспомощность, то формирование этих предпосылок задерживается. В то время, когда развиваются высшие психические функции, это может привести к задержке психического развития.

Можно предположить, что в период развития личности формирование беспомощности является серьезным фактором риска в развитии состояния отказа от поисковой активности во взрослом возрасте. Кроме того, на основании сказанного можно предположить, что отказ от поиска, развивающийся на фоне полного благополучия, может быть сформирован только тогда, когда у младшего школьника уже достаточно хорошо сформированы такие психологические образования, как самооценка и уровень притязаний.

Напротив, пока центром социальной ситуации развития ребенка является взрослый, пока нет четко дифференцированного отношения к явлениям внешнего мира, отказ от поиска может развиваться только по типу обученной беспомощности. Конечно, ситуация гиперопеки, особенно на ранних этапах онтогенеза, создает впечатление развития состояния отказа от поиска на фоне полного благополучия. Однако в ситуации гиперопеки любая необходимость сознательного действия или самостоятельного решения приводит к чувству страха, на фоне которого и возникает отказ от поиска по типу обученной беспомощности. Еще одной проблемой, которая связана с влиянием обученной беспомощности на последующее развитие, является острота прохождения кризиса, характеризующего смену ведущей деятельности.

По мнению Л. С. Выготского, дети, отличающиеся смазанным кризисом трех лет, в дальнейшем характеризуются пассивностью и безынициативностью. Эти данные позволяют предположить, что развивающаяся на определенном возрастном этапе беспомощность оказывает влияние на формирование отказа от поиска во взрослом возрасте.

1.3 Роль поисковой активности в развитии личности детей

Мир, окружающий нас, меняется стремительно, и для выживания в нем человеку все реже удастся опереться на отработанные его предками или им самим мыслительные стереотипы и типовые поведенческие модели. Для полноценного существования в интенсивно меняющейся среде современному человеку все чаще приходится проявлять исследовательское поведение [32]. Поэтому в настоящее время в педагогической психологии, педагогике и образовательной практике чрезвычайно высок интерес к природной поисковой активности ребенка как важнейшему образовательному ресурсу. Стремление исследовать окружающий мир - одна из самых удивительных особенностей психики живых существ. Природа наделила этим не только

людей, но и животных. Данное стремление универсально и проявляется в исследовательском поведении. Наблюдать его можно во всех сферах жизни и во всех без исключения видах деятельности. Исследовательское поведение служит одним из действенных инструментов научения, совершенствования познавательных функций всех уровней, приобретения социального опыта. У человека оно выступает важнейшим источником личностного развития и саморазвития.

Первые проявления взаимной связи жизненной успешности и исследовательского поведения у человека можно наблюдать уже с детских лет. Даже в ходе обыденных наблюдений несложно заметить, что от уровня развития исследовательских способностей ребенка напрямую зависят его успехи в когнитивном и аффективном развитии. Наличием развитых исследовательских способностей в значительной мере определяется вероятность трансформации процесса развития в процесс саморазвития.

Несмотря на то, что само явление исследовательского поведения человечеству известно давно, его специальное научное изучение имеет относительно краткую историю и ведет свою родословную от работ И. П. Павлова по ориентировочно-исследовательским реакциям. По мнению российских и зарубежных ученых, именно его труды начала XX века дали старт научным, психологическим изысканиям в этой области.

Традиционно в психологии изучение исследовательского поведения велось и ведется максимально широким фронтом: изучаются особенности исследовательского поведения животных, специфические характеристики исследовательского поведения взрослых людей, механизмы диагностики и развития исследовательских способностей детей.

В настоящее время интерес психологов к проблемам исследовательского поведения растет. Проводятся специальные, фундаментальные исследования общих основ психологии исследовательского поведения, разрабатывается проблематика диагностики и развития исследовательских способностей (А. В. Леонтович, А. С. Обухов,

А. Н. Поддьяков, А. И. Савенков и др.). Особенно интенсивно ведутся изыскания в области педагогической психологии и педагогики, где исследовательское поведение рассматривается как один из эффективных инструментов, позволяющих трансформировать процесс развития личности в процесс саморазвития.

В условиях социально-экономической жизни современного общества возрастает потребность в самостоятельных людях, способных быстро адаптироваться к изменяющимся ситуациям, творчески подходить к решению проблем. Современному школьнику предстоит стать активным участником социального и духовного развития страны, что требует от него самостоятельности в процессе приобретения новых знаний и умений в школе, в вузе и на протяжении всей жизни.

Поисковая активность младших школьников – это творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности [33]. Она обеспечивает условия для развития их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством их активизации, формирования интереса к изучаемому материалу, позволяет формировать предметные и общие умения. Данные исследований (Л. П. Виноградова, А. В. Леонтович, А. Н. Поддьяков, А. И. Савенков) говорят о возможности успешного обучения элементам учебного исследования уже на начальном этапе школьного образования [20].

Однако можно ли утверждать, что поисковая активность полезна всегда и во всем? Если говорить о телесном здоровье, то, безусловно, можно: для нашего организма совершенно безразлично, в какую сторону мы направляем наше поисковое поведение и каковы его последствия для нашего социального окружения. Однако для самого социального окружения, т.е. для людей, среди которых мы существуем, это далеко не безразлично [29]. Поисковое поведение может проявляться в творчестве, в борьбе за благородные идеалы, в альтруистическом поведении, наконец, в попытках

преодолеть собственные слабости и отрицательные тенденции. Во всех этих случаях поиск оказывается не только спасительным для здоровья, но и в высшей степени благотворным для морального климата в малой или большой группе. Я вспоминаю, с какой белой завистью я читал о психологической атмосфере в научной «школе Н. Бора», превосходно отраженной в книге Данина. Зависть вызывала именно атмосфера научного поиска и взаимной поддержки в процессе этого поиска. В таком психологическом климате проявляются и усиливаются лучшие человеческие качества.

Однако, к сожалению, это далеко не единственный и, может быть, даже не самый распространенный способ реализации поискового поведения. Активное поведение в условиях неопределенности вполне может быть разрушительным, направленным на достижение не просто эгоистических, а даже низких и опасных целей. В этом случае оно не утрачивает своего положительного воздействия на физическое здоровье человека, склонного к такому поведению, но крайне отрицательно влияет на моральное здоровье всего общества.

Поисковая активность выступает движущей силой саморазвития индивида. Причем не только индивидуальное развитие, но и прогресс популяции в целом, в значительной мере зависят от степени развития поисковой активности у отдельных ее членов. Поэтому биологически, с точки зрения естественного отбора, наиболее целесообразно выживание тех особей, которые склонны к поиску и способны проявлять поисковую активность.

С точки зрения педагогического использования исследовательского подхода к обучению важной теоретической и методической задачей является описание общей последовательности действий ребенка при проведении им учебного исследования или выполнении творческого проекта. Для характеристики общей схемы проведения учебных исследований школьниками прежде необходимо найти ответ на вопрос о том, какой

является последовательность действий, при проведении научных изысканий, какие стадии обычно характерны для исследований профессионального исследователя. Для этого обратимся к трудам известных специалистов.

Большую популярность в психологии творчества получила концепция этапов творческого процесса французского математика Жюль Анри Пуанкаре. Описывая процесс творчества в математике, он выделяет черты, характерные для любой творческой деятельности:

- более или менее длительный период сознательных усилий, направленных на достижение цели;
- инкубационный период – внешнее отвлечение от работы, во время которого происходит бессознательное продуцирование и отбор различных идей, ведущих к цели;
- инсайт – неожиданное решение, происходящее, словно само собой, без специальных усилий;
- обработка и проверка найденного решения.

Эта схема описывает деятельность любого творческого человека, и она интересна с точки зрения практики исследовательского обучения.

Одну из наиболее удачных, а потому и наиболее популярных такого рода схем разработал в 19 веке известный чешский математик Бернанд Больцано. Он выделил 14 приемов эвристической деятельности, которые называл «искусством открытия»:

1. Точно сформулировать вопрос, ответ на который мы ищем. Необходимо строго ограничивать область исследования.
2. Оценить, является ли истинный ответ на поставленный вопрос возможным с точки зрения имеющихся знаний.
3. Разбить задачу на подзадачи и подвопросы и искать ответы на них сначала выведением решения из известных истин или сведением к решению подобных задач.
4. Прямо вывести решение из уже имеющихся знаний, если это возможно.

5. Выдвинуть гипотезы методом полной или неполной индукции, или аналогии.

6. Совокупность четвертого и пятого приемов.

7. Сопоставить полученный результат с известными знаниями.

8. Проверить точность использования логических приемов.

9. Проверить правильность всех определений и суждений, используемых в решении.

10. Выразить все понятия решаемой задачи в «целесообразных» знаках (воспользовавшись символическим языком).

11. Стремиться к выработке наглядных образов объектов задачи.

12. Результат решения формулировать логически строго.

13. Оценить все «за» и «против» полученного результата.

14. Решать по возможности с большим сосредоточением внимания на задаче.

Подобных перечней и схем существует множество (В. А. Викельгрэн, К. Дункер, М. К. Конгвингтон, Я. А. Понамарев, Дж. Р. Хаес и др.) их создавали многие специалисты в разные времена. Общая характеристика этапности исследования поучительна, но более интересен процесс разделения детского исследования на отдельные этапы.

Так один из крупнейших специалистов в области исследовательского обучения Дж. Дьюи, описывая «полный акт мышления», выделял пять его этапов, или «ступеней»:

- ощущение трудности;
- ее обнаружение и определение;
- выдвижение возможного замысла ее разрешения (формулировка гипотезы);

- последующие наблюдения и эксперименты, позволяющие принять или отбросить гипотезу либо прийти к выводу, содержащему положительное или отрицательное утверждение.

Эта последовательность вполне способна служить алгоритмом исследовательского поиска ребенка в образовательном процессе.

Несмотря на разницу в подходах множества исследователей, несложно заметить, что процесс исследовательского поиска ученого и этапность исследовательского поиска школьника в основных своих чертах очень схожи.

В учебной и исследовательской деятельности ребенок, проявляет поисковую активность за счет:

- выделение и постановку проблемы (выбор темы исследования);
- выработку гипотез;
- поиск и предложения возможных вариантов решения;
- сбор материала;
- анализ и обобщение полученных данных;
- подготовку и защиту итогового продукта (сообщение, доклад, макет и др.).

Проблема – это затруднение, неопределённость. Чтобы устранить проблему, требуются действия, в первую очередь действия, направленные на исследования всего, что связано с данной проблемной ситуацией. Проблемной ситуацией является всякая теоретическая или практическая ситуация, в которой нет соответствующего обстоятельством решения и которая поэтому заставляет остановиться и задуматься. Многие ученые утверждают, что найти и сформировать проблему часто важнее и труднее, чем её решить. Некоторые радикально настроенные методологи даже утверждают, что как только проблема сформулирована, можно считать, что творческая часть исследования завершена. Решение поставленной проблемы – это уже техническая часть задача. Найти проблему часто труднее и поучительнее, чем решить её.

В плане развития исследовательских навыков очень важен вопрос о том, следует ли требовать, чтобы ребёнок, начиная собственное исследование, чётко сформулировал проблему, то есть определил то, что будет исследовать, а потом уже начинал действовать. Если рассуждать

формально, это необходимо. Но кроме формальных рассуждений есть ещё реальность исследовательского поиска, который следует постоянно помнить и с которой необходимо считаться.

Рассуждения о том, что появление и ясное формулирование проблемы обязательно должны предшествовать, верно лишь частично. Формально это так, но реальный процесс творчества – это всегда попытка сделать шаг в неизвестное. Поэтому и сама формулировка проблемы часто возникает лишь тогда, когда проблема уже решена. Как ни странно это звучит, но даже «взрослый» исследователь, начиная поиск, далеко не всегда ясно осознаёт, зачем он это делает, и уж тем более не знает, что он найдет в итоге. Выполняя эту часть исследовательской работы с ребенком, следует проявлять гибкость и не стоит непременно требовать ясного осознания и формулирования проблемы, четкого обозначения цели. Вполне достаточно её общей, приблизительной характеристики.

Гипотезы – это предположительное, вероятностное знание, еще не доказанное логически и не подтвержденное опытом. Гипотеза – это предвидение событий. Чем большее число событий может предвидеть гипотеза, тем большей ценностью она обладает. Изначально не истинна и не ложна – она просто не определена. Стоит её подтвердить, как она становится теорией, если её опровергнуть, она прекращает свое существование, превращаясь из гипотезы в ложное предположение.

Гипотезы возникают как возможные варианты решения проблемы. Затем эти гипотезы подвергаются проверке в ходе исследования. Построение гипотез – основа исследовательского, творческого мышления. Гипотезы позволяют открывать новые возможности, находить новые варианты решения проблем и затем, в ходе теоретического анализа, мыслительных или реальных экспериментов, оценивать их вероятность. Таким образом гипотезы дают нам возможность увидеть проблему в другом свете, посмотреть на ситуацию с другой стороны.

Важным умением для любого исследователя является умение задавать вопросы. В процессе исследования, как и любого познания, вопрос играет ключевую роль. Значение детских вопросов в образовательной деятельности переоценить невозможно. Вопрос направляет мышление ребёнка на поиск ответа, таким образом, пробуждая потребность в познании, приобщая его к умственному труду. Вопросы можно поделить на две большие группы:

1. Уточняющие (прямые, или «ли»-вопросы). Уточняющие вопросы могут быть простыми и сложными. Сложными называют вопросы, состоящие фактически из нескольких вопросов. Простые вопросы можно поделить на две группы: условны и безусловные.

2. Восполняющие (неопределенные, непрямые, «к»-вопросы). Они обычно включают в свой состав слова: «где», «когда», «кто», «что», «почему», «какие», и др.

Понятие – одна из форм логического мышления. Понятием называют форму мысли, отражающую предметы, в их существенных и общих признаках. Существуют предметы, явления, события и есть наши понятия о них. Понятия иногда называют простейшей клеточкой мышления. Понятие – это мысль, отражающая в обобщённой форме предметы и явления действительности, а также связи между ними. Понятие образуется путём операций обобщения и абстрагирования. Поэтому в понятии находят отражение не все, а лишь основные, существенные признаки определяемых предметов.

Определить понятие, значит узнать, что оно означает, выявить признаки, входящие в его содержание. Определение понятия – это процесс придания термину, обозначающему тот или иной предмет, смысла и значения. Определением понятия называют логическую операцию, которая раскрывает сущность понятия либо проясняет значение термина.

С помощью определения понятий мы можем в явной форме указать на сущность отражаемых в понятии предметов, раскрываем содержание понятия и тем самым отличаем круг определяемых предметов от других.

Определение является одним из самых надёжных способов, предохраняющих нас от недоразумений в общении, исследовании, споре. Цель определения – уточнение содержания используемых понятий. Обычно определение решает следующие задачи:

- отличить и отграничить предмет от всех иных;
- раскрыть сущность предмета (обычно сущность не лежит на поверхности).

В науке есть несколько правил определения. К ним в частности относятся:

- определение должно быть соразмерным. Объём определяемого понятия должен быть равен объёму определяющего понятия;
- определение не должно содержать «порочного» круга. Нельзя определять понятия через само себя или определять его через такое другое понятие, которое само, в свою очередь, определяется через него. То есть когда понятия определяются друг через друга.
- определение должно быть ясным и четким. Это означает, что смысл и объём понятий, входящих в определение, должно быть ясным и определённым;
- определение понятий должны быть свободны от двусмысленности, недопустима подмена определений метафорами и сравнениями.

Задача определения проста – раскрыть содержание понятия, но способы, которыми она решается, очень разные.

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности предполагает, в частности, необходимость гармоничного сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи и т.п. Активное введение в традиционный

учебный процесс разнообразных развивающих занятий, специфически направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтетической сфер ребенка, памяти, внимания, пространственного воображения и ряда других важных психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач педагогов.

С психологической точки зрения детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление детей более свободно, чем мышление взрослых. Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. А это качество необходимо всячески развивать.

Тесная связь исследовательского поведения и творчества представляется очевидной, однако это не снимает задачу более подробного рассмотрения их взаимодействия. Мы привыкли считать, что исследовать, открыть, изучить значит сделать шаг в неизведанное и неопознанное, а потому деятельность исследователя обычно квалифицируется как деятельность творческая.

Природа поисковой активности, как и творчества в целом, едина, а потому, с точки зрения психологии, не имеет значения, чем занимается ребенок: изучает движение небесных тел или законы развития живых организмов, снимает мультфильмы или дирижирует детским оркестром, пишет первые стихи или рисует первые свои картины.

В наших повседневных представлениях исследователем, обычно именуется, прежде всего, тот, кто ведет поиск и открывает для себя что-то новое и интересное. Стремление к исследовательскому поведению и исследовательские способности – универсальные характеристики ребенка.

Это стремление – важнейший симптом и одновременно залог развития и саморазвития личности младшего школьника. И творчество, и исследовательское поведение не могут быть ограничены определенной областью, и то и другое необходимо во всех сферах деятельности и в повседневной жизни любого без исключения ребенка.

Идея рассматривать творчество как одну из наиболее естественных форм реализации потребности в поиске имеет давние традиции в психологии. Так, например, В.С. Ротенберг утверждает, что «... творчество - это разновидность поисковой активности». Под поисковой активностью, он понимал активность, направленную на изменение ситуации, или на изменение самого субъекта, его отношения к ситуации, при отсутствии определенного прогноза желательных результатов такой активности. Для истинного творца созидание ради созидания является оптимальной формой реализации его поисковой активности [27].

Выводы по 1 главе

Задача по развитию поисковой активности в настоящее время выступает целью активного изучения как в области физиологических, так и психологических наук. Существующие, в настоящее время, исследования показывают, что поисковая активность значительно повышает устойчивость организма к воздействию разнообразных вредных факторов. В этой связи поисковую активность необходимо рассматривать в контексте проблемы адаптации.

Основная идея взаимосвязи поисковой активности и адаптации заключается в том, что наличие поисковой активности, независимо от достигаемого эффекта, улучшает психическую и психофизиологическую адаптацию, тогда как отказ от поиска ухудшает ее. Формирование адаптивного поведения в ситуациях неопределенности предполагает усиление поисковой активности, поскольку она позволяет получить

адаптивный результат, который не достигается при использовании прежних известных форм поведения.

Таким образом, в школьном возрасте фрустрация в любой сфере общения способна привести к развитию состояния отказа от поиска. Причем его формирование в этой сфере определяет специфику стратегии поведения в других сферах взаимодействия с окружающей средой.

Исходя из всего сказанного, видно, что отказ от поиска на любой стадии онтогенетического развития оказывает существенное влияние на дальнейшее формирование поисковой активности ребенка. Это обусловлено тем, что в период доминирования ведущей деятельности, свойственной определенному возрастному периоду, закладываются предпосылки развития той деятельности, которая будет ведущей на следующем этапе онтогенетического развития. И если на каком-нибудь этапе развивается обученная беспомощность, то формирование этих предпосылок задерживается. В то время, когда развиваются высшие психические функции, это может привести к задержке психического развития.

С психологической точки зрения детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление детей более свободно, чем мышление взрослых. Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. А это качество необходимо всячески развивать.

Тесная связь исследовательского поведения и творчества представляется очевидной, однако это не снимает задачу более подробного рассмотрения их взаимодействия. Мы привыкли считать, что исследовать, открыть, изучить значит сделать шаг в неизведанное и неопознанное, а

потому деятельность исследователя обычно квалифицируется как деятельность творческая.

Природа поисковой активности, как и творчества в целом, едина, а потому, с точки зрения психологии, не имеет значения, чем занимается ребенок: изучает движение небесных тел или законы развития живых организмов, снимает мультфильмы или дирижирует детским оркестром, пишет первые стихи или рисует первые свои картины.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование было проведено в МОУ СОШ № 68 г. Челябинска с учащимися 4 класса в количестве 25 человек. Возраст участников эксперимента – 9-11 лет. Все дети данных классов обучаются по системе «Школа России».

Цель исследования: изучение уровня развития поисковой активности младших школьников.

Задачи исследования:

1. Определить диагностический инструментарий для исследования уровня развития поисковой активности младших школьников.
2. Провести диагностику уровня развития поисковой активности младших школьников.
3. Проанализировать полученные результаты.
4. Разработать комплекс заданий, упражнений, игр, направленный на развитие поисковой активности детей младшего школьного возраста.

Для оценки поисковой активности у младших школьников была использована модифицированная диагностика определения интенсивности познавательной потребности по В. С. Юркевич, она определит уровень чувствительности к новизне и любознательность, что способствует развитию поисковой активности младших школьников[44].

Подготовка к диагностике. Перед началом диагностики полностью прочитали инструкцию и тщательно продумали все аспекты работы. Методика не допускает никаких изменений и дополнений, так как это меняет надежность и валидность показателей.

Во время проведения диагностики избегали употребления слов «тест», «экзамен», «проверка» во всех объяснениях и инструкциях. При возникновении необходимости, употребляли слова: опросник, анкета и т. д. Во время диагностики не было допущено создание тревожной и напряженной обстановки экзамена, проверки, соперничества. Напротив, была создана дружелюбная и спокойная атмосфера теплоты, уюта, доверия. Это очень важно для достижения надежных и объективных результатов.

Условия: ребенку предлагается анкетный лист с его фамилией, пятью вопросами и тремя предполагаемыми ответами, каждому ответу соответствует определенное количество баллов, которые затем заносятся в сводную таблицу и подводятся итоги анкетирования, выявляя уровень интенсивности познавательной потребности младших школьников.

Инструкция для учащихся:

«Ребята, сегодня вам предлагается принять участие в анкетировании, которое позволит мне немного больше узнать о ваших интересах, потребностях и привычках.

Запишите свою фамилию и имя, внимательно прочитайте каждый вопрос, обдумайте его и постарайтесь правильно на него ответить, обведя букву, которая соответствует вашему ответу на вопрос.

Отвечайте самостоятельно, ни с кем не советуясь.

Помните, что качество моих рекомендаций по учебной деятельности будет зависеть от искренности и точности ваших ответов.

Благодарю за участие в опросе!»

Количество баллов по показателям:

- ответ «а» - 5 баллов,
- ответ «б» - 3 балла
- ответ «в» - 1 балл.

Сопоставление баллов и уровней выраженности познавательной потребности младших школьников проводят по Таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика уровня чувствительности к новизне и любознательность

Уровень	Баллы	Степень выраженности познавательной потребности
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Низкий	5-14	Низкая степень выраженности познавательной потребности
Средний	15-20	Умеренная степень выраженности познавательной потребности
Высокий	21-25	Высокая степень выраженности познавательной потребности

2.2. Результаты исследования и их анализ

Анализ и изучение показателей степени интенсивности познавательной потребности среди учащихся 4 класса позволил выявить результаты и уровни их сформированности, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Показатели степени чувствительности к новизне и любознательность учащихся

№	Список учащихся	Показатели					Общий балл	Уровень
		1	1	3	3	5		
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1.	Саша А.	1	3	1	1	3	9	Низ
2.	Ксюша Б.	3	3	5	3	3	17	Сред
3.	Никита Б.	3	3	3	3	3	15	Сред
4.	Никита Д.	5	5	3	3	5	21	Выс
5.	Полина К.	1	1	1	1	1	13	Низ
6.	Никита К.	1	3	1	3	3	11	Низ
7.	Юля К.	5	5	5	5	5	25	Выс
8.	Рита Л.	1	1	1	1	1	5	Низ
9.	Настя П.	3	3	3	3	3	15	Сред
10.	Соня П.	1	3	3	3	3	13	Низ

11.	Слава П.	5	3	5	5	5	23	Выс
12.	Ульяна С.	3	3	3	3	3	15	Сред
13.	Даша Ш.	3	3	3	3	3	15	Сред
14.	Алина Я.	1	3	1	3	3	11	Низ
15.	Денис Г.	1	1	3	1	1	7	Низ
16.	Сергей К.	3	3	3	3	3	15	Сред
17.	Лиза О.	3	3	3	5	3	17	Сред
18.	Даша Ч.	5	3	3	3	3	17	Сред
19.	Алеша Д.	1	1	1	1	1	5	Низ
20.	Настя Ф.	3	3	1	3	3	15	Низ
21.	Арсений Б.	3	3	3	5	3	17	Сред
22.	Матвей Т.	5	5	5	5	5	25	Выс
23.	Иван П.	3	3	3	3	1	13	Низ
24.	Ксюша Х.	1	1	3	3	3	11	Низ
25.	Марк Ш.	3	5	5	3	3	19	Сред

Из таблицы видно, что по оценке результатов диагностики, уровень интенсивности познавательной потребности учащихся 4 класса соответствует:

- низкий уровень – 11 учащихся,
- средний уровень – 10 учащихся,
- высокий уровень – 4 учащихся.

Рассчитывая процентное соотношение, получается таким образом:

- низкий – 44 %,
- средний уровень – 40 %,
- высокий уровень – 16 %.

Представленные на рис. 1 данные позволяют вывить степень выраженности познавательных потребностей младших школьников.

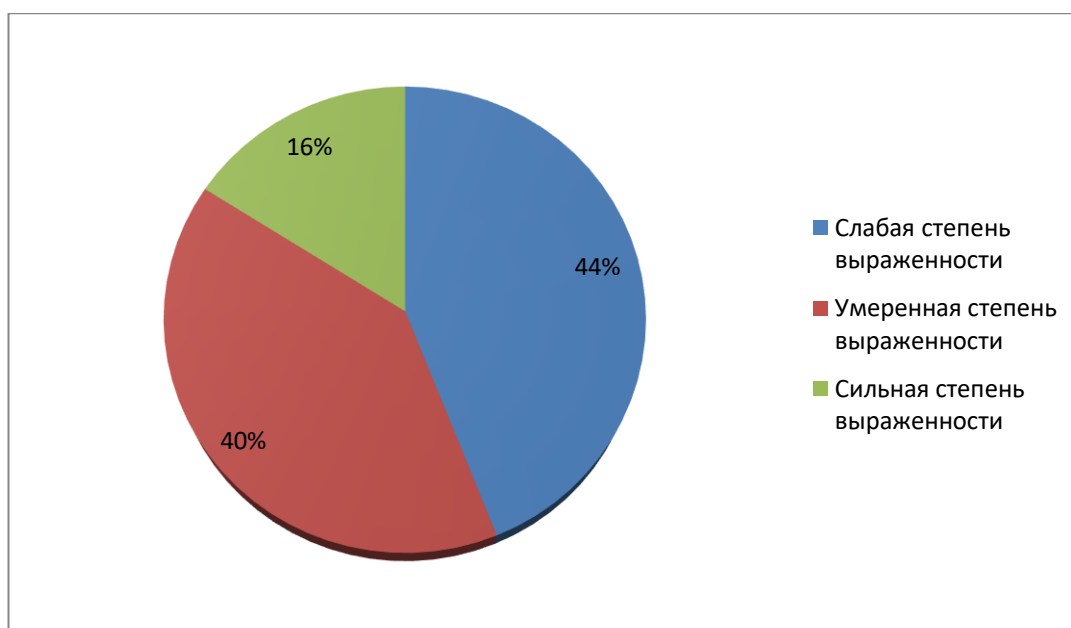


Рисунок 1 – Показатели степени чувствительности к новизне и любознательность младших школьников

Так, показатели низкого уровня составляют 44 % учащихся, что соответствует слабой степени выраженности познавательной потребности - это начальный уровень, фундамент познавательной потребности или его можно назвать, уровнем потребности во впечатлениях, на котором поисковая активность младшего школьника плохо развита или отсутствует.

Средний уровень составляет 40 % учащихся и соответствует умеренной степени выраженности познавательной потребности, его еще называют «уровнем любознательности». На уровне «любознательности» проявляется интерес не к отдельному стимулу, а к объекту в целом, выражается в интересе к тем или иным занятиям, в склонности к изучению того или иного предмета. Это уже более социализированная познавательная потребность, развитая воспитанием и связанная, конечно, с ростом поисковой активности ребенка. На этом уровне она носит, скорее, стихийный, чем целенаправленный характер.

Высокий, или высший уровень составляет всего 16 % учащихся, что соответствует сильной степени выраженности познавательной потребности - это уровень целенаправленной познавательной деятельности. Потребность в

познании на этом уровне опосредуется социально значимыми целями. Познавательная потребность на высшем уровне приобретает другой характер, усложняется ее структура, то есть она уже не стихийно-эмоциональная, а целенаправленная, значительно более зрелая по методам и организации.

2.3 Комплекс заданий, упражнений, игр, направленный на развитие поисковой активности младших школьников

В данном параграфе на основе результатов исследовательской работы по выявлению степени выраженности познавательной потребности, мы определили направления работы по развитию поисковой активности младших школьников.

Нацеленность современной школы на реформирование процесса образования и многогранное развитие личности ребенка предполагает, в особенности, необходимость слаженного сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются основные знания, умения и навыки, с поисково-творческой деятельностью, связанной с развитием внутренних задатков учащихся, их поисково-познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи в различных ситуациях.

Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных занятий, специально направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтетической сфер ребенка, памяти, внимания, пространственного воображения и ряд других важных психических функций, является одной из важнейших задач учителя.

Обучение путем исследовательских действий в современном образовательном обучении один из самых продуктивных способов познания окружающего мира младшим школьником.

Развитие поисковой активности, познавательных потребностей и интересов младших школьников во многом зависит от того, насколько он вовлечен в собственный исследовательский поиск, в самостоятельное открытие новых знаний.

В связи с этим возникает вопрос, с чего и с каких заданий начать работу с учащимися в направлении развития поисковой активности, при использовании исследовательского обучения.

На основе результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы мы разработали содержание формирующего этапа, определили цель и задачи.

Цель: разработать комплекс заданий, упражнений и игр, направленных на развитие поисковой активности младших школьников.

Задачи:

1. Определить направления комплекса заданий, упражнений и игр на развитие поисковой активности младших школьников.
2. Подобрать методы и приемы для реализации комплекса заданий, упражнений и игр.
3. Разработать содержание комплекса заданий, упражнений, игр.

Комплекс заданий и упражнений включает следующие основные направления:

- формирование общих интеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов);
- развитие внимания (устойчивость, концентрация, повышение объема, переключение, самоконтроль и т.д.);
- развитие памяти (расширение объема, устойчивость, формирование приемов запоминания, развитие смысловой памяти);
- развитие восприятия (пространственного, слухового) и сенсомоторной координации;

- формирование учебной мотивации;
- развитие личностной сферы (в том числе снятие характерных для адаптационного периода тревожности, робости),
- формирование самооценки и развитие коммуникативных компетенций школьников.

Учащиеся начальной школы – это возраст, когда эмоции играют едва ли не самую важную роль в развитии личности. Первостепенное значение для них имеют методы и приемы интенсификации поисковой активности, поисково-познавательной деятельности, индивидуальный подход, дозировка сложности заданий и упражнений, позволяющие создать ситуацию успеха для каждого учащегося. Постоянное отсутствие ситуаций успеха в решении ситуаций, заданий и упражнений может привести к задержке или остановке процесса поисковой активности младшего школьника.

Успешность достигается не столько за счет облегчения заданий и упражнений, сколько за счет формирования у детей желания и умения преодолевать трудности и создания атмосферы увлеченности, для этого были подобраны такие методы:

- метод проблемных заданий и упражнений, предлагаются проблемные ситуации, которые направляют деятельность учеников на максимальное овладение изучаемым материалом и повышают мотивацию;
- метод алгоритмизированных заданий и упражнений, когда учащиеся самостоятельно составляют алгоритм решения;
- метод эвристических заданий и упражнений, основной целью которого является поиск и сопровождение способов и правил, по которым ученики приходят к открытию определённых законов;
- метод исследовательских заданий и упражнений, рассматривает правила правдоподобных истинных результатов, последующую их проверку, отыскание границ их применения, учащиеся выдвигают гипотезу и на основе проведенных наблюдений, анализа, решения познавательных задач, формируют вывод.

Методы, которые максимально повышают уровень поисково-познавательной активности школьников, что ведет к развитию поисковой активности:

- метод наблюдение, как способ выявления проблемы. увидеть проблему можно путем простого наблюдения и элементарного анализа действительности;

- метод экспериментирования – важнейший метод исследования, который занимает особое место в деятельности школьников;

- экскурсия, как метод поисковой активности младших школьников, который традиционно занимает особое место в ряду эффективных путей активизации исследовательской, поисковой активности школьников;

- методика «Продолжи исследование», позволяющая включить детей в процесс собственного исследовательского поиска;

- метод коллекционирования, как исследовательская практика ребенка, служит важным индикатором уровня развития поисковой активности школьника;

- метод дискуссий – учащиеся свободно, не боясь, высказывают своё мнение и внимательно слушают мнение других;

- метод самостоятельной работы, например, самостоятельно составляют план доказательства вопроса или план изложения нового материала, учатся анализировать, выделять главное, развивать устную речь, пользоваться различными источниками информации;

- метод самостоятельной работы с дидактическим материалом –карточки-упражнения для закрепления и карточки с целью контроля, практические задания, тестовые задания и др.

Для реализации поставленной цели был разработан комплекс заданий, упражнений и игр, направленный на развитие поисковой активности младших школьников.

Среди приемов активизирующих поисково-познавательную деятельность учащихся можно выделить:

1. Речевые разминки—«Спросите друг у друга», «Минутка Почемучки», диалог-драматизация стихотворения, формулировка вопросов к рисунку, разыгрывание диалогов (диалогов реальных лиц, диалогов растений и животных, диалогов оживших предметов), разыгрывание пантомимических сцен.

2. Логические задачи— отгадывание загадок; чтение логического рассказа - загадки и ответ на вопрос; подбор загадок, решение проблемных вопросов, вопросов-тестов; решение логической задачи в виде рисунка-загадки, ребуса.

3. Творческие задания:

– творческие рассказы – сюжетный рассказ на основе непосредственного восприятия, сюжетный и описательный рассказ на основе обобщенных знаний, описательный рассказ на основе сравнения разных явлений, рассказ-этиюд, рассказ-сочинение, рассказ-диалог. их отличительные особенности – передача собственного мнения школьника, содержание выходит за рамки изученного, тема рассказа требует размышления;

– творческие задания с использованием музыки и живописи – сопоставление музыкального произведения с настроением пейзажа, определение характера и настроения музыкального произведения, создание воображаемой картины к нему, определение характера произведения живописи и создание воображаемого музыкального произведения к нему;

– учебно-ролевые игры – создание воображаемой ситуации и её разыгрывание, игры – диалоги, переделывание сказок и их разыгрывание.

Также в комплексе применены задания для развития общих исследовательских умений и навыков школьников. Развитие исследовательских навыков очень важны и требуют, чтобы учащийся, начиная собственное исследование, четко сформулировал проблему, то есть определить, что будет исследовать, а потом уже начинал действовать,

поэтому и сама формулировка проблемы часто возникает лишь тогда, когда проблема уже решена.

Способность ученика видеть проблемы – это свойство, характеризующее мышление младшего школьника. Развивается оно в течение длительного времени в самых разных видах деятельности, и все же для его развития можно подобрать специальные упражнения и методики, которые в значительной мере помогут в решении этой сложной педагогической задачи.

Задания для развития умения видеть проблемы:

1. «Посмотри на мир чужими глазами». Одно из самых важных свойств в деле выявления проблем – способность изменять собственную точку зрения, смотреть на объект исследования с разных сторон. Если смотреть на один и тот же объект с разных точек зрения, то обязательно увидишь то, что ускользает от обычного взгляда и часто не замечается другими.

2. «Составьте рассказ от имени другого персонажа». Заданием для развития умения смотреть на мир «другими глазами» являются упражнения на составление рассказов от имени самых разных людей, живых созданий и даже неживых объектов.

3. «Составьте рассказ, используя данную концовку». Другого подхода требуют упражнения по составлению рассказа, содержащие только его окончание. Учитель читает учащимся концовку рассказа и предлагает сначала подумать, а потом рассказать о том, что было вначале и почему все было именно так. Оцениваем логичность и индивидуальность высказывания.

4. «Сколько значений у предмета». Расширить и проверить уровень развития способности к мысленному перемещению, позволяющему иначе смотреть на вещи и видеть новые проблемы, у младших школьников можно с помощью широко известных заданий. Например, учащимся предлагается какой-либо хорошо знакомый им предмет, со свойствами, также хорошо известными. Это может быть кирпич, газета, кусочек мела, карандаш,

картонная коробка и многое другое. Задание – найти как можно больше вариантов нетрадиционного, но при этом реального использования этого предмета.

5. «Назовите как можно больше признаков предметов». Называется какой-либо предмет. Например, это могут быть: стол, дом, самолет, книга, кувшин и др. Задача младших школьников – называть как можно больше возможных признаков этого предмета. Так, например, стол может быть: красивым большим, новым, высоким, пластмассовым, письменным, детским, удобным и др. Выиграет тот, кто выделит и напишет в своей тетради как можно признаков этого предмета. Это задание можно провести и как увлекательный командный конкурс.

В комплексе использованы задания и упражнения на развитие наблюдения у учащихся, как способ выявления проблем, так как видеть проблему можно путем простого наблюдения и естественного изучения действительности. Такие проблемы могут быть сложными и не очень, например, проблемами для исследований вполне могут быть такие: «Почему светит солнце?», «Почему играют котята?», «Почему попугаи и вороны могут разговаривать?», «Почему школьники так шумят на переменах?» и др. Но метод наблюдения лишь снаружи выглядит простым и доступным, на практике он совсем не так прост, как кажется. Наблюдению необходимо учить, и это не совсем простая задача.

Упражнения и задания на развитие наблюдения:

1. Упражнение «Тема одна – сюжетов много». Интересное задание, развивающее способность по-разному смотреть на одно и то же явление или событие. Учащимся предлагается придумать и нарисовать как можно больше сюжетов на одну и ту же тему. Например, предлагается тема «Осень», раскрывая её, можно нарисовать деревья с пожелтевшими листьями; улетающих птиц; машины, убирающие урожай на полях; первоклассников, идущих в школу, и многое другое.

2. «Рассматривание». Педагог ставит перед детьми какой-нибудь предмет. Дети внимательно рассматривают его. Затем педагог убирает предмет, просит детей вспомнить и назвать все его детали, после чего предмет вновь предъявляется детям и проводится коллективное обсуждение того, что назвали, а что не заметили и не назвали.

3. «Найди ошибки художника». Дают хорошую возможность для развития способности к наблюдению и умению анализировать зрительные образы с намеренно сделанными ошибками.

4. «Кто пропал?». Педагог выставляет перед детьми несколько предметов и просит запомнить их. Затем детям предлагается закрыть глаза, а в это время учитель убирает один или несколько предметов. Дети должны назвать недостающие предметы.

Для развития поисковой активности младших школьников, большое значение имеют задания на развитие умений выдвигать гипотезы. Одним из главных, базовых умений маленького исследователя является умение выдвигать гипотезы, строить предположения. В этом процессе обязательно требуется специфика и гибкость мышления, практичность, и даже такие индивидуальные качества, как решительность и смелость. Гипотезы рождаются как в результате логических рассуждений, так и в итоге подсознательного мышления. Ученики часто высказывают самые разные гипотезы по поводу того, что видят, слышат, чувствуют. Большое количество интересных гипотез появляется в результате попыток поиска ответов на собственные вопросы. Гипотеза – это предвидение событий. Чем большее число событий может предвидеть гипотеза, тем большей ценностью она обладает.

Умение вырабатывать гипотезы можно с помощью заданий и упражнений:

1. Задание «Давайте вместе подумаем»:
 - «как птицы узнают дорогу на юг?»;
 - «почему весной появляются почки на деревьях?»;

- «почему течёт вода?»;
- «почему дует ветер?»;
- «Почему металлические самолеты летают?»;
- «почему бывают день и ночь?».

Нужно отметить, что, делая предположения, мы обычно используются следующие слова:

- «может быть...»;
- «предположим...»;
- «допустим...»;
- «возможно...»;
- «что, если...».

2. Упражнение на определенные условия. При каких условиях каждый из этих предметов будет очень полезным? Можете ли вы придумать условия, при которых будут полезными два или более из этих предметов:

- письменный стол;
- нефтяное месторождение;
- игрушечный кораблик;
- апельсин;
- мобильный телефон;
- проект постройки дома.

3. Упражнение, предполагающее обратное действие. Очень эффективно в плане тренировки выдвигать гипотезы. Например, при каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны и даже вредны? Несколько вопросов для подобных упражнений:

- «как вы думаете, почему детёныши животных (медвежата, тигрята, волчата, лисята и др.) любят играть?»;
- «почему весной тает снег?»;
- «почему хищные животные охотятся ночью, а другие днем?»;
- «почему цветы имеют такую яркую окраску?»;
- «почему летом снег в горах не тает?»;

– «почему бывают наводнения?».

4. Задания «Найдите возможную причину события», также могут помочь научиться выдвигать гипотезы:

– «звонят колокола»;

– «трава во дворе пожелтела»;

– «пожарный вертолет весь день кружил над лесом»;

– «полицейский автомобиль весь день стоял у дороги».

Развитие умений у младших школьников задавать вопросы, является важным умением для развития поискового поведения, что приведет к повышению уровня поисковой активности. Учащиеся очень любят задавать вопросы, и если не подавлять этого желания и не оставлять их без ответов, то они достигают высокого уровня в данной деятельности. Значение детских вопросов в исследовательской деятельности переоценить невозможно, вопрос направляет мышление младшего школьника на поиск ответа, таким образом пробуждая познавательную потребность, которая составляет базу для поискового поведения в будущем.

Какими могут быть вопросы? Вопросы можно поделить на две большие группы:

1. Уточняющие: «верно ли, что...», «надо ли создавать...», «должен ли...». Уточняющие вопросы могут быть простыми и сложными. Сложными называют вопросы, состоящие фактически из нескольких вопросов. Простые вопросы можно поделить на две группы: условные и безусловные. Встречаются и сложные вопросы, которые можно разбить на несколько простых. Например: «Будешь ли ты играть в компьютерные игры с ребятами или тебе больше нравится играть одному?»

2. Восполняющие вопросы. Они обычно включают в свой состав слова: «где», «когда», «кто», «что», «почему», «какие» и др. Эти вопросы также могут быть простыми и сложными. Например: «Где можно построить спроектированный тобой дом?» – перед нами простой, направленный на

выполнение недостающего знания вопрос. «Кто, когда и где может построить этот дом?» – пример сложного вопроса.

Предпосылкой вопроса являются исходные знания. Они в явной или не в явной форме могут быть отражены в вопросе. Неполноту, неопределенность этих базовых знаний требуется устранить. На это обычно и указывают слова «кто», «что», «когда», «почему» и другие аналогичные им. Они обычно называются операторами вопроса.

Коллективные игры как средство развития исследовательского поведения. Исследовательская работа, выполненная вдвоем или втроем считается коллективной, но в нашем случае мы называем коллективными такой вариант организации детской исследовательской практики, когда в исследовании над одной проблемой трудится весь класс или большая группа детей.

С этой целью используются игровые сюжеты, созданные разными авторами для развития различных личностных качеств.

Игра «Историческое моделирование». Предлагаемый игровой сюжет разработан психологом В.Ю.Большаковым. Автор создавал эту игру для своих специальных тренинговых занятий по развитию лидерской одаренности у старшеклассников. Но сюжет настолько многогранен, возможности его столь широки, что позволило использовать его в целях активизации исследовательской активности обучающихся. Причем обучающиеся разного возраста, от младших школьников до старшеклассников.

Коллективная игра «Жилой дом». Эта коллективная игра учит не только умениям работать вместе с другими, но и активизирует внимание детей к проблемам современного жилища. Заставляет детей исследовать эту проблему. Пробуждает интерес к выработке собственных идей в этой области.

Особое место в науке и наших повседневных исследованиях принадлежит эксперименту. Эксперимент – важнейший из методов

исследования. Так именуется метод познания, при помощи которого в строго контролируемых и управляемых условиях исследуется явление природы или общества. В отличие от наблюдения, только лишь фиксирующего свойства предметов, эксперимент предполагает воздействие человека на объект и предмет исследования, это воздействие может проходить как в искусственных, лабораторных, так и в естественных условиях. Любой эксперимент предполагает проведение каких-либо практических действий с целью проверки и сравнения.

Но эксперименты бывают и мысленные, то есть такие, которые можно проводить только в уме.

Мысленный эксперимент, очень сложный для младших школьников, в ходе мысленных экспериментов исследователь мысленно представляет себе алгоритм действий, каждый шаг своего воображаемого действия с объектом, но затем можно яснее увидеть результаты этих действий.

Решим в ходе мысленных экспериментов можно решить следующие задачи:

1. «Что можно сделать из куска бумаги?».
2. «Что будет, если все станут выше ростом?».
3. «Что нужно для того, чтобы накормить все человечество?».

Нельзя не заметить, что эти задачи могут решать дети разного возраста и даже взрослые. Просто уровень требуемых ответов может быть разным. Задачи это допускают.

Рассмотрим еще несколько аналогичных заданий:

1. «Что можно сделать из песка?».
2. «Что будет, если люди научатся читать мысли других?».
3. «Что нужно сделать, чтобы прекратились войны?».
4. «Какими должны быть города, чтобы люди не гибли на дорогах?».

А вот более сложная ситуация для мысленного эксперимента в области психологии. Обучающимся читают неоконченный рассказ:

«Ребята играли в футбол во дворе. Дима хотел забить мяч в ворота, но удар не получился, мяч сорвался с ноги и попал в окно квартиры на первом этаже. Окно разбилось...» Представьте, что вы милиционер, идущий мимо, что вы скажете Диме? А что бы вы сказали, если бы были его другом? Его сестрой? Его бабушкой? Его родителями?

Готовность и способность исследовать новое в окружающем мире путем реального взаимодействия с ним является активно значимой ценностью каждого ребенка. Это очень важное качество учащегося, отражающее уровень его поисковой активности, познавательного и персонифицированного развития. И поэтому стимулирование у младшего школьника этой деятельности, позволяет в дальнейшем не только добиться успеха в познавательной деятельности, но и, в конечном счете, подстроиться к постоянно сменяющимся вокруг него условиям.

Комплекс заданий, упражнений и игр является методической разработкой способов формирования поисковой активности младших школьников, адаптированный к использованию в современных условиях образовательной системы начальной школы и может быть применен учителем.

Результаты разработки комплекса заданий, упражнений и игр привели нас к убеждению в необходимости систематической, регулярной работы в этом направлении.

Выводы по 2 главе

Эмпирическое исследование было проведено в МОУ СОШ № 68 г. Челябинска с учащимися 4 класса в количестве 25 человек. Возраст участников эксперимента – 9-11 лет. Все дети данных классов обучаются по системе «Школа России». Для оценки поисковой активности у младших школьников была использована модифицированная диагностика определения

интенсивности познавательной потребности по В. С. Юркевич, она определит уровень чувствительности к новизне и любознательности, что способствует развитию поисковой активности младших школьников.

В ходе исследования уровня интенсивности познавательной потребности младших школьников были выявлены низкие и средние показатели. 44% детей не проявляли желания учиться и узнавать что-то новое, не читали дополнительной литературы, отказывались участвовать в экспериментировании и вести исследовательскую деятельность, на уроках вели себя пассивно, что соответствовало слабой степени выраженности познавательной потребности, где поисковая активность была сведена к минимуму. И лишь 16% детей имеют высокий уровень, что соответствует сильной степени выраженности познавательной потребности - это уровень целенаправленной познавательной деятельности. Развитие познавательных потребностей и интересов ребенка во многом зависит от того, насколько он вовлечен в собственный творческий исследовательский поиск, в самостоятельное открытие новых знаний, которое способствует развитию его поисковой активности.

Полученные результаты подтвердили актуальность темы исследовательской работы.

Для достижения плодотворного развития поисковой активности был разработан комплекс заданий, упражнений и игр, направленный на интенсификацию поисковой активности младших школьников.

Таким образом, основываясь на результатах нашего педагогического исследования, мы можем сказать, что развитие поисковой активности младших школьников будет более эффективно, если будет проходить целенаправленная и систематическая работа на уроках с использованием комплекса заданий, упражнений и игр, что является важным педагогическим средством интенсификации поисковой активности младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать комплекс заданий, упражнений и игр, направленный на развитие поисковой активности младших школьников.

В ходе теоретического анализа литературы пришли к выводу о том, что проблемы интенсификации поисковой активности младших школьников, на сегодняшний день, приобретают всё большую актуальность.

Поисковой активностью называется деятельность, направленная на изменение неприемлемой ситуации, или на изменение своего отношения к ней, при постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности.

Поисковая активность при правильной педагогической организации учебной деятельности учащихся, систематической и целенаправленной работе, может и должна стать стабильным качеством личности младшего школьника и оказывать сильное влияние на его развитие. Поисковая активность выступает перед нами и как значительное средство обучения.

Вот почему в процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать познавательные потребности учащихся, как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества.

В ходе проведения исследования по определению уровня поисковой активности, где была использована модифицированная диагностика по В. С. Юркевич, определены показатели степени выраженности познавательных потребностей младших школьников, которые показали, что большая часть испытуемых имеют слабую и умеренную степень, что соответствует 44% и 40%, а лишь 16% обладают сильной степенью выраженности, потребность в поиске у учащихся на этом уровне имеет социально-значимые цели, они стараются узнать и достичь их.

Исходя из анализа результатов, полученных в ходе проведения эксперимента, было осуществлена разработка комплекса заданий, упражнений и игр, направленного на развитие поисковой активности младших школьников.

Включая в учебную деятельность регулярные развивающие задания, упражнения и игры, толкают учащихся в постоянную поисковую деятельность, создают условия для развития познавательных интересов, стремление к размышлению, появляется чувство уверенности в своих силах, умственных способностях. Во время выполнения заданий происходит становление развитых форм самосознания и самоконтроля, у них исчезает боязнь ошибочных шагов, снижаются тревожность и необоснованное беспокойство. Тем самым повышается познавательная и поисковая активность младших школьников, создаются необходимые личностные и интеллектуальные предпосылки для успешного протекания процесса обучения на всех последующих этапах образования.

Таким образом, развитие поисковой активности будет проходить эффективнее, если в систематическую образовательную деятельность на уроках учителем будет включен комплекс заданий, упражнений и игр.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы [Текст] / П. К. Анохин. – Москва, 1980.
2. Аршавский, И. А. Физиология развития детей [Текст] / И. А. Аршавский. – Пущино, 1985.
3. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф. Б. Березин. – Ленинград, 1988.
4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – Москва, 1968. 463 с.
5. Гладкова, А.П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности [Текст] / А.П. Гладкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – №4. – С. 91-94.
6. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Проблема возраста [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. – Москва, 1984. С. 244-268.
7. Гарбер, Дж. Человеческая беспомощность: теория и приложения [Текст] / Дж. Гарбер, М. Селигман. – Москва : Акад. Пресс, 1980. – 273 с.
8. Гладкова, А. П. Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. П. Гладкова. – Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2013 – С. 26.
9. Грибанов, А. В. Механизмы поведенческого реагирования детей с СДВГ в различных условиях внешней среды [Текст] / А. В. Грибанов, Ю. А. Иорданова // Нов. исследования. 2006. № 2(10). С. 127–131.
10. Грибанов, А. В. Психофизиологические механизмы поведенческого реагирования в различных условиях среды [Текст] / А.

В.Грибанов, Н. Н.Рысина, Ю. С.Джос, Ю. А. Иорданова // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Мед.-биол. науки. 2013. № 3. С. 24–34.

11. Гройсман, А. Л. Акцентуации характера и неврозы у школьников[Текст] /А. Л. Гройсман/ Психол. журн. 1984. Т. 5. № 5. С. 127—136.

12. Давыдова, Е. С. Взаимосвязь беспомощности и ведущей активности в структуре интегральной индивидуальности[Текст] /: автореф. дис. канд. психол. Наук/Е. С.Давыдова. – Пермь, 2010.

13. Депутат, И. С. Особенности поведенческого реагирования при разных уровнях поисковой активности[Текст] /И. С.Депутат, А. В. Грибанов // Нейронаука для медицины и психологии: 9-й междунар. междисциплинарный конгресс. Крым,: труды / под ред. Е.В. Лосевой, А. В. Крючковой, Н. А. Логиновой. Москва, 2013. С. 128–129.

14. Дерягина, Л. Е. Поведение в условиях неопределенности среды /Л. Е. Дерягина // Съезд физиолог. об-ва им. И. П. Павлова. –Казань, 2001. С. 508.

15. Закон «Об образовании в Российской Федерации» / Федеральный закон Российской Федерации от 2 июля 2013 г. № 185-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/07/10/obr-dok.html> (дата обращения: 03.01.2015).

16. Залысина, И. А. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи[Текст] /И. А.Залысина, Е. О. Смирнова // Вопр. психол. 1985. № 4. С. 31—37.

17. Конончук, Н. В. Формирование стиля разрешения жизненных трудностей в условиях неправильного воспитания[Текст] /Н. В. Конончук// Психол. журн.Т. 6. № 3. – 1985. С. 117-122.

18. Короткова, Н. А. Современные исследования детской игры[Текст] /Н. А. Короткова// Вопросы психологии. – 1985. № 2. С. 163-168.

19. Коростелёва, И.С. Поисковая активность и проблема обучения и воспитания[Текст] /И.С.Коростелёва, В.С. Ротенберг // Вопросы психологии. № 6. 1988. С. 60-70.
20. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст [Текст] / Н. С. Лейтес ; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. –Москва : Педагогика, 1971. – С. 252.
21. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность учащихся [Текст] / А. В. Леонтович // Сборник статей.Библиотека журнала «Исследовательская работа школьников»–Москва. 2016. С. 114.
22. Лисина, М. И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста[Текст] /М. И. Лисина// Вопр. психол. № 3. –1961.С. 117-124.
23. Макклелланд, Д. Мотивация человека[Текст] /Д. Макклелланд . – Санкт Петербург, 2007. С. 672.
24. Ничипоренко Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования[Текст] /Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психолог. журн. Т. 27, № 5. 2006. С. 50-59
25. Пижемская Ю. С. Результаты исследования взаимосвязи поисковой активности и особенностей самоопределения старшеклассников /// Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электрон. науч. журн. № 4. –2010. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1401.htm>
26. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт[Текст] /–Москва. 2000. С. 264.
27. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] /Л. А. Регуш –Санкт Петербург, 2003.
28. Ротенберг, В. С. Поисковая активность и проблема обучения и воспитания[Текст] / В. С. Ротенберг, И. С.Коростелёва // Вопр. психологии. № 6. 1988.С. 60–70.

29. Ротенберг, В. С. Мозг. Обучение. Здоровье[Текст] /В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. –Москва, 1989.
30. Ротенберг, В. С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга [Текст] /В. С. Ротенберг.–Москва, 2001.
31. Ротенберг, В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация[Текст] /В. С. Ротенберг,В. В. Аршавский. –Москва. 1984.
32. Ротенберг, В.С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга[Текст] /В. С. Ротенберг.–Москва. 2001.
33. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников[Текст] /А. И. Савенков. – Самара: Издательство «Учебная литература». 2004. С. 80.
34. Савенков, А. И. Учебное исследование в начальной школе[Текст] / А.И.Савенков //Начальная школа. – 2000. № 12.
35. Савина, Е. А. Введение в психологию [Текст] / Е. А. Савина //Курс лекций . –Москва : «Прометей» МПГУ. 1998.– С. 252.
36. Семенова, Н. А. Организация исследовательской деятельности младших школьников[Текст] / Н. А. Семенова.//Методическое пособие. – Томск: Издательство ФГУ «Томский ЦНТИ», 2007.
37. Сергеевич, А. А. Концепция поисковой активности в свете теории функциональных систем[Текст] /А. А. Сергеевич. – Благовещенск. 2002.
38. Соколова, Е. Т., Чеснова И. Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей[Текст] /Е. Т. Соколова, И. Г. Чеснова // Вопросы психологии. № 2. – 1986. С. 110-117.
39. Циринг, Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности[Текст] / Д.А. Циринг. –Москва. 2010.
40. Чмыхова, Е. В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий на основе оценки поисковой активности[Текст]

/ Е. В. Чмыхова, Д. Г. Давыдов // Инновации в образовании. № 3. – 2011. С. 103-115.

41. Швырков, В. Б. Нейроны в поведении. Системные аспекты[Текст] /В. Б. Швырков.–Москва. 1986.

42. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте[Текст] /Д. Б. Эльконин. // Вопросы психологии. – 1971. № 4. С. 6-20.

43. Эльконин, Д. Б. Психология игры[Текст] /Д. Б. Эльконин.–Москва. 1978. С. 159.

44. Юркевич, В. С.Одаренный ребенок : Иллюзии и реальность[Текст] / В. С.Юркевич. // Кн. для учителей и родителей. –Москва : Просвещение, 1996. С. 128.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Бланк диагностики обучающихся по определению интенсивности познавательной потребности по В.С. Юркевич

Ф.И.учащегося _____

№ вопроса	Варианты ответов		
1	а	б	в
2	а	б	в
3	а	б	в
4	а	б	в
5	а	б	в

1. Как часто вы, не отрываясь (час – полтора), занимаетесь какой-нибудь умственной работой?

- а) часто;
- б) иногда;
- в) очень редко.

Обведите ту букву на первой строчке, которая соответствует вашему ответу.

2. Что вы предпочитаете, когда вам задан трудный вопрос «на сообразительность»?

- а) помучаюсь, но сам найду ответ;
- б) когда как;
- в) попрошу подсказать мне взрослых

Обведите ту букву на второй строчке, которая соответствует вашему ответу.

3. Много ли вы читаете дополнительной литературы?

- а) постоянно много;
- б) иногда много, иногда ничего не читаю;
- в) мало или совсем ничего не читаю.

Обведите ту букву на третьей строчке, которая соответствует вашему ответу.

4. Насколько эмоционально каждый из вас относится к интересному для вас занятию, связанному с умственной работой?

- а) очень эмоционально;
- б) когда как;
- в) эмоции ярко не выражены.

Обведите ту букву на четвертой строчке, которая соответствует вашему ответу.

5. Часто ли вы задаете вопросы?

а) часто;

б) не очень

в) очень редко.

Обведите ту букву на пятой строчке, которая соответствует вашему ответу.

Комплекс заданий, упражнений и игр, направленный на развитие
поисковой активности младших школьников

Задания для развития умения видеть проблемы	
1.	<p>«Посмотри на мир чужими глазами» Читаю детям неоконченный рассказ: <i>«Утром небо покрылось черными тучами, и пошел снег. Крупные снежные хлопья падали на дома, деревья, тротуары, газоны, дороги...»</i> Предлагаю детям продолжить рассказ. Но сделать это необходимо несколькими способами. Например, представив, что ты просто гуляешь во дворе с друзьями. Как ты отнесешься к появлению первого снега? Затем представь себя водителем грузовика, едущего по дороге, или летчиком, отправляющимся в полет, мэром города, вороной, сидящей на дереве, зайчиком или лисичкой в лесу. <i>«Возле подъезда нашего дома рабочие вырыли большую траншею. Они уже второй день чинят лежащие там трубы...»</i> Аналогичных рассказов можно придумать множество, и, используя их сюжеты, учу детей смотреть на одни и те же явления и события с разных точек зрения. <i>«Хомячок по кличке Ероша жил дома у Сережи уже два года. Он был очень ласковым и миролюбивым. Но однажды, когда Ероша мирно спал, прибежавший из школы Серёжа неожиданно схватил его рукой. Длинные и острые зубы зверька машинально впились в указательный палец мальчика...»</i> Задание остается тем же – посмотреть на эти ситуации глазами разных участников событий и сторонних наблюдателей. В ходе выполнения этих заданий очень важно стремиться к тому, чтобы дети были раскованы и отвечали смело. На первых порах следует воздерживаться от критики, не скупиться на похвалы и отмечать наиболее яркие, интересные, оригинальные ответы.</p>
2.	<p>«Составьте рассказ от имени другого персонажа» Прекрасным заданием для развития умения смотреть на мир «другими глазами» являются упражнения на составление рассказов от имени самых разных людей, живых существ и даже неживых объектов. Задание детям формулируется примерно так: <i>«Представьте, что вы на какое-то время стали столом в классной комнате, камешком на дороге, животным (диким или домашним), человеком определенной профессии. Опишите один день этой вашей воображаемой жизни».</i></p>

	<p>Эту работу можно сделать письменной, предложив детям написать сочинение, но хороший эффект дают и устные рассказы. При выполнении этого задания поощрять самые интересные, самые изобретательные, оригинальные детские ответы. Отмечать каждый неожиданный поворот сюжетной линии, каждую черточку, свидетельствующую о глубине проникновения ребенком в новый, непривычный для себя образ.</p>
3.	<p>«Составьте рассказ, используя данную концовку».</p> <p>Иного подхода требует упражнение по составлению рассказа, имея только его окончание. Прочитать детям концовку рассказа и предложить сначала подумать, а потом рассказать о том, что было вначале и почему все было именно так. Оценивать в первую очередь логичность и оригинальность изложения.</p> <p><i>«...Нам так и не удалось выехать на дачу».</i></p> <p><i>«...Когда мы вышли на улицу, гроза уже закончилась, но с деревьев ветер сдувал на наши головы большие капли воды».</i></p> <p><i>«...Сидевший в соседнем вольере орангутанг не обратил на это никакого внимания».</i></p> <p><i>«...Собака стремительно подбежала к Роме и попыталась лизнуть его прямо в лицо».</i></p> <p><i>«...Маленький котенок сидел на дереве и громко мяукал».</i></p> <p><i>«...Прозвенел звонок с урока, а Дима продолжал стоять у доски».</i></p>
4.	<p>«Сколько значений у предмета»</p> <p>Углубить и одновременно проверить уровень развития способности к мысленному перемещению, позволяющему иначе смотреть на вещи и видеть новые проблемы, у детей можно с помощью широко известных заданий. Например, детям предлагается какой-либо хорошо знакомый им предмет, со свойствами, также хорошо известными. Это может быть кирпич, газета, кусочек мела, карандаш, картонная коробка и многое другое. Задание – найти как можно больше вариантов нетрадиционного, но при этом реального использования этого предмета.</p> <p>Поощряются самые оригинальные, самые неожиданные ответы и, конечно же, чем их больше, тем лучше. В ходе выполнения этого задания активизируются и развиваются все основные параметры креативности, обычно фиксируемые при ее оценке: продуктивность, оригинальность, гибкость мышления и др.</p> <p>Это задание позволит ребенку научиться концентрировать свои мыслительные возможности на одном предмете, помещая его в разные ситуации и создавая таким образом самые неожиданные системы ассоциативных связей с другими предметами. Ребенок таким образом учится открывать в обыденном новые, неожиданные возможности.</p>
5.	<p>«Назовите как можно больше признаков предметов»</p> <p>Называется какой-либо предмет. Например, это могут быть: стол, дом,</p>

	<p>самолет, книга, кувшин и др. Задача детей – называть как можно больше возможных признаков этого предмета.</p> <p>Так, например, стол может быть: <i>красивым большим, новым, высоким, пластмассовым, письменным, детским, удобным и др.</i></p> <p>Выиграет тот, кто выделит и напишет в своей тетради как можно признаков этого предмета.</p> <p>Это задание можно провести и как увлекательный командный конкурс.</p>
6.	<p>«Найти проблему через наблюдение»</p> <p>Увидеть проблему можно путем простого наблюдения и элементарного анализа действительности. Такие проблемы могут быть сложными и не очень, например, проблемами для детских исследований вполне могут быть такие:</p> <p><i>«Почему светит солнце?», «Почему играют котята?», «Почему попугаи и вороны могут разговаривать?», «Почему школьники так шумят на переменах?»</i> и др.</p> <p>Но метод наблюдения лишь внешне выглядит простым и доступным, на практике он совсем не так.</p>
7.	<p>«Давай рассмотрим»</p> <p>Хорошим заданием для развития умений наблюдать может стать простое предложение рассмотреть какие-либо интересные и вместе с тем хорошо знакомые детям предметы, например, осенние листья, деревья, яблоки и др. Листья можно взять в руки и внимательно исследовать. Рассмотрев их, дети могут охарактеризовать форму различных листьев, назвать их основные цвета. Можно поговорить и о том, где они растут и почему осенью меняют цвет и опадают с деревьев. Хорошим развивающим заданием будет задание нарисовать эти листья с натуры или по памяти.</p>
8.	<p>«Тема одна – сюжетов много»</p> <p>Детям предлагается придумать и нарисовать как можно больше сюжетов на одну и ту же тему.</p> <p>Например, предлагается тема <i>«Осень», «Лето» и тд.</i></p> <p>раскрывая её, можно нарисовать деревья с пожелтевшими листьями; улетающих птиц; машины, убирающие урожай на полях; первоклассников, идущих в школу, и многое другое. Детям предлагается придумать и нарисовать как можно больше сюжетов на одну и ту же тему. Например, предлагается тема <i>«Осень»,</i></p> <p>раскрывая её, можно нарисовать деревья с пожелтевшими листьями; улетающих птиц; машины, убирающие урожай на полях; первоклассников, идущих в школу, и многое другое.</p>
<p>Задания на развитие умений выдвигать гипотезы</p>	
9.	<p>Прежде нужно отметить, что делая предположения, мы обычно используем следующие слова:</p> <p><i>Может быть...</i></p> <p><i>Предположим...</i></p>

	<p><i>Допустим...</i> <i>Возможно...</i> <i>Что если...</i></p>
10.	<p>Упражнение «Давайте вместе подумаем» Ценность предположений, даже самых нелепых, провокационных идей, в том, что они заставляют нас выйти за рамки обыденных представлений. В умении вырабатывать гипотезы можно специально потренироваться: <i>Как птицы узнают дорогу на юг?</i> <i>Почему весной появляются почки на деревьях?</i> <i>Почему течёт вода?</i> <i>Почему дует ветер?</i> <i>Почему металлические самолеты летают?</i> <i>Почему бывают день и ночь? и др.</i> Какими могут быть гипотезы в данном случае: «Может быть, птицы определяют дорогу по солнцу и звездам?», «Наверное, птицы сверху видят растения (деревья, траву и др.), они указывают им направление полета», «Птиц ведут те, кто уже летал на юг и знает дорогу», «Допустим, что птицы находят теплые воздушные потоки и летят по ним». «А может быть, у них есть внутренний природный компас, почти такой, как в самолете или на корабле?»</p>
11.	<p>Упражнение «Обстоятельства» При каких условиях каждый из этих предметов будет очень полезным? Можете ли вы придумать условия, при которых будут полезными два или более из этих предметов: <i>письменный стол;</i> <i>нефтяное месторождение;</i> <i>игрушечный кораблик;</i> <i>апельсин;</i> <i>мобильный телефон;</i> <i>проект постройки дома;</i> <i>чайник;</i> <i>реактивный самолёт;</i> <i>букет ромашек;</i> <i>охотничья собака.</i></p>
12.	<p>Упражнение «Обратное действие» Очень эффективно в плане тренировки выдвигать гипотезы. Например: при каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны и даже вредны? Несколько вопросов для подобных упражнений: <i>Как вы думаете, почему детёныши животных (медвежата, тигрята, волчата, лисята и др.) любят играть?</i> <i>Почему весной тает снег?</i> <i>Почему одни хищные животные охотятся ночью, а другие днем?</i> <i>Почему цветы имеют такую яркую окраску?</i></p>

	<p><i>Почему летом снег в горах не тает?</i> <i>Почему бывают наводнения?</i> <i>Почему зимой идет снег, а летом только дождь?</i> <i>Почему Луна не падает на Землю?</i> <i>Почему в космос летают ракеты?</i> <i>Почему самолёт оставляет след в небе?</i> <i>Почему многие дети любят компьютерные игры?</i> <i>Почему бывают землетрясения?</i></p> <p>Предложите несколько разных гипотез по этим поводам. Придумайте также и несколько провокационных идей.</p>
13.	<p>Задание «Найдите возможную причину события» Также могут помочь научиться выдвигать гипотезы: <i>Звонят колокола;</i> <i>Трава во дворе пожелтела;</i> <i>Пожарный вертолет весь день кружил над лесом;</i> <i>Полицейский автомобиль весь день стоял у дороги;</i> <i>Медведь зимой не заснул, а бродил по лесу;</i> <i>Друзья поссорились.</i></p> <p>Назовите два-три самых фантастических, самых неправдоподобных объяснений этих событий.</p>
<p>Задание на развитие умений задавать вопросы</p>	
14.	<p>Задание «Какие вопросы помогут тебе узнать новое о предмете?» Например, игрушечный автомобиль, куклу и т.п. Для тренировки могут быть использованы задания, предполагающие исправление чьих-то ошибок, логических, стилистических, фактических. Приведем смешной детский словарик, содержащий массу ошибок, которые можно поправить в ходе проведения специального коллективного занятия с младшими школьниками. Список этот взят из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»:</p> <p><i>Строганок – то, чем строгают.</i> <i>Копатка – то, чем копают.</i> <i>Колоток – то, чем колотят.</i> <i>Цепля – то, чем цепляют.</i> <i>Мазелин – то, чем мажут.</i> <i>Кусарики – то, что кусают.</i></p>
15.	<p>Задание «Вопросы и ответы» Прочитать детям и поставить задачу – отвечать хором: <i>Говорите все в ответ</i> <i>Только «да» и только «нет».</i> <i>У луны горячий свет?</i> <i>Повар шьет себе обед?</i> <i>Мчат по морю поезда?</i> <i>А по суше никогда?</i></p>

	<p><i>Надо брать в кино билет?</i> <i>У луны холодный свет?</i></p>
16.	<p>Задание «Найди загаданное слово» Это задание можно предложить в качестве упражнения для тренировки умения задавать вопросы. Его можно проводить в разных вариантах. Вот наиболее простой. Дети задают друг другу разные вопросы об одном и том же предмете, начинающиеся со слов «что», «как», «почему», «зачем». Обязательное правило – в вопросе должна быть невидимая явно связь. Например, в вопросах об апельсине звучит не «<i>Что это за фрукт?</i>», а «<i>Что это за предмет?</i>» Возможен и более сложный вариант. Один из детей загадывает слово. Слово это он держит в тайне, но сообщает всем только первый звук(букву). Допустим, что это – «М». Кто-нибудь из участников задает вопрос, например: «<i>Это то, что находится в доме?</i>»; «<i>Этот предмет оранжевого цвета?</i>»; «<i>Используют ли этот предмет для перевозки грузов?</i>»; «<i>Это не животное?</i>» Учащийся, загадавший слово, отвечает «да» либо «нет». После этого вопросы продолжают. Ограничение только одно – нельзя задавать вопросы, рассчитанные на прямое угадывание. Например, такие: «<i>Это не мышь?</i>» или «<i>Это мост?</i>»</p>
17.	<p>Игра «Угадай, о чем спросили». Ученику, вышедшему к доске, дается несколько карточек с вопросами. Он, не читая вопроса вслух и не показывая, что написано на карточке, громко отвечает на него. Например, на карточке написано: «<i>Вы любите спорт?</i>» Ребенок отвечает «<i>Я люблю спорт</i>». Всем остальным детям надо догадаться, каким был вопрос. Образцы вопросов: <i>Какой окрас обычно имеют лисы?</i> <i>Почему совы охотятся ночью?</i> <i>Почему космонавт надевает в космосе скафандр?</i> <i>Чем питаются в космосе космонавты?</i> <i>Почему пригородные поезда называются «электричками»?</i> <i>Что такое конвейер?</i> <i>Почему главную площадь нашей страны называют Красной?</i> <i>Что такое цунами?</i> <i>Как называют птиц, способных повторять человеческую речь?</i> <i>Почему весной разливаются реки?</i> <i>Могут ли люди жить без компьютеров?</i> Прежде чем выполнять задание, надо договориться с отвечающими детьми о том, чтобы они не повторяли вопрос при ответе.</p>
<p>Задания на развитие умений давать определение понятиям</p>	
18.	<p>Задание «Сходные определением понятий» Чтобы дети поняли значимость определений, воспользуемся следующим</p>

	<p>заданием:</p> <p><i>На Землю прилетели инопланетяне. Они ничего не знают о нашем мире и ничего не видели. Расскажите им как можно понятнее и короче, что такое:</i></p> <p><i>Лодка, яблоко, карандаш, стол, книга, игрушка, газета, герой, ловить, колючий.</i></p> <p><i>Вертолет, слива, ластик, стул, тетрадь, кукла, журнал, враг, бросать, легкий.</i></p> <p>Например: яблоко – это фрукт, растущий на деревьях, он вкусный и сладкий, небольшого размера, похож на шар.</p>												
19.	<p>Задание «Опиши предмет»</p> <p>Задание предполагает перечисление внешних черт предмета с целью некоторого отличия его от сходных с ним предметов. Для того, чтобы сделать описание, надо быть очень внимательным наблюдателем.</p>												
20.	<p>Задание «Характеристика»</p> <p>Это задание предполагает перечисление лишь некоторых внутренних, существенных свойств предмета, человека, явления, а не только его внешнего вида, как это делается с помощью описания.</p> <p>Пример:</p> <p><i>Вот один щенок – ест да спит. Из него лентяй получится.</i></p> <p><i>Вот злой щенок – сердитый. Рычит и со всеми будет драться. И его не возьму – не люблю злых.</i></p> <p><i>А вот еще хуже – он тоже лезет ко всем, только не дерется, а лижется. У того и дичь-то могут отнять».</i></p>												
21.	<p>Задание «Сравни предметы»</p> <p>Сравнение также может быть отнесено к приемам определения понятий. Оно позволяет выявить сходство и различие предметов. Люди во все времена, желая понять, как устроена вселенная, прибегали к приему сравнения. Использование в работе с детьми для тренировки умения работать с понятиями.</p> <p>Пример: предложить подобрать сравнение для таких объектов:</p> <table> <tr> <td><i>лампа;</i></td> <td><i>автомобиль;</i></td> </tr> <tr> <td><i>гиппопотам;</i></td> <td><i>книга;</i></td> </tr> <tr> <td><i>слон;</i></td> <td><i>телескоп;</i></td> </tr> <tr> <td><i>жаворонок;</i></td> <td><i>попугай;</i></td> </tr> <tr> <td><i>лось;</i></td> <td><i>велосипед;</i></td> </tr> <tr> <td><i>жилой дом;</i></td> <td><i>дерево.</i></td> </tr> </table>	<i>лампа;</i>	<i>автомобиль;</i>	<i>гиппопотам;</i>	<i>книга;</i>	<i>слон;</i>	<i>телескоп;</i>	<i>жаворонок;</i>	<i>попугай;</i>	<i>лось;</i>	<i>велосипед;</i>	<i>жилой дом;</i>	<i>дерево.</i>
<i>лампа;</i>	<i>автомобиль;</i>												
<i>гиппопотам;</i>	<i>книга;</i>												
<i>слон;</i>	<i>телескоп;</i>												
<i>жаворонок;</i>	<i>попугай;</i>												
<i>лось;</i>	<i>велосипед;</i>												
<i>жилой дом;</i>	<i>дерево.</i>												
22.	<p>Упражнение «Загадки»</p> <p>Важным средством развития умений давать определения понятиям у младших школьников являются обычные загадки.</p> <p>Отгадка загадки – это ее определяемая часть, а формулировка – это вторая половина определения. Его определяющая часть.</p> <p>Пример:</p>												

	<p><i>Щеки красные, нос белый</i> <i>Расколосся тесный домик</i> <i>В темноте сижу день целый</i> <i>На две половинки</i> <i>А рубашка зелена,</i> <i>И посыпались в ладони</i> <i>Вся на солнышке она</i> <i>Бусинки - дробилки</i> (редиска) (горох)</p>
23.	<p>Задание «Выявление причин и следствий» Слова в прилагаемом списке особым образом связаны между собой. Найдите и напишите в нужном столбце, что является причиной, а что следствием. Пример: <i>Смех, шутка.</i> <u>Причина</u> <u>Следствие</u> <i>Шутка</i> <i>смех.</i> <i>Мокрые деревья, мокрая трава, дождь, лужи.</i> <i>Желтые листья. Осень. Серое небо, холодные дожди,</i> <i>Утро, солнце, пение птиц, радость.</i> <i>Снег, мороз, зима, вьюга, лед.</i> <i>Боль, падение, перелом ноги.</i> <i>Пятерка, отличный ответ, хорошее настроение.</i> <i>Рекорд, медаль, тренировки, победа.</i></p>
<p>Задания на развитие умений классифицировать</p>	
24.	<p>Задание «Четвертый лишний» Пример: Четыре карточки с изображением: <i>яблока, груши, банана, помидор</i> По основному признаку: фрукты – яблоко, груша, банан, овощ – помидор. Это правильный, но не единственно верный вариант. По их цвету: яблоко и помидор (например, оба красные), банан и груша – они желтые. По форме: яблоко, груша и помидор – шар, банан – другая форма. Оснований для деления можно найти множество, и, давая детям задания на классификацию, следует развивать у них и способность к такой важной операции, как комбинаторика. Чем больше вариантов деления, тем выше продуктивность мышления. А это качество очень важно в поисковой деятельности. <i>Медведь, лиса, волк, баран.</i> <i>Шляпа, ушанка, кепка, туфли.</i> <i>Вишня, слива, клубника, лимон.</i> <i>Лампа, фонарь, солнце, свеча.</i> <i>Сапоги, ботинки, шнурки, валенки.</i> <i>Собака, лошадь, корова, лось.</i> <i>Стол, стул, пол, кровать.</i></p>
25.	<p>Задания «Продолжи ряды» Пример: <i>полезные ископаемые – это уголь, нефть, руда, алмазы и др.</i></p>

	<p><i>Игрушки -</i> <i>Люди -</i> <i>Деревья -</i> <i>Животные -</i> Другие классификации. Пример: <i>Автомобили – легковые, грузовые, большие, маленькие, черные, белые, умеющие плавать, пластмассовые, желтые, нарисованные на стене, стоящие в гараже, припаркованные возле дома, показываемые по телевизору, едущие по дорогам.</i></p>
<p>Задания на развитие умений наблюдать</p>	
26.	<p>Упражнение «Вспомни, что видел» Поставить перед детьми какую-нибудь из любимых ими вещей. Это может быть яркая интересная игрушка, предмет мебели, книга и др. лучше, если этот предмет ярко окрашен и имеет много деталей, такой предмет и его детали воспринимаются и запоминаются легче. Рассматривают все этот предмет внимательно и спокойно. Затем предложить детям закрыть глаза, убирать предмет и попросить детей вспомнить и назвать все его детали. Затем вновь представить детям этот же предмет и коллективно побеседовать о том, что назвали, а что не заметили и не назвали, что осталось за пределами создавшегося у детей мысленного образа этого предмета.</p>
27.	<p>Упражнение «Найдите ошибки художника» Для развития способности к наблюдению и умению анализировать зрительные образы дают задания с намеренно сделанными ошибками. Примеры таких картинок, в современной литературе по развитию познавательных способностей детей таких заданий содержится очень много. Их можно с успехом использовать для развития умения наблюдать.</p>
28.	<p>Упражнение «На что похоже» Задание заключается в том, чтобы дети, рассматривая различные реальные природные объекты, учились находить в их сложных формах аналогии с простыми геометрическими телами или какими – либо другими предметами. Пример: <i>На какую геометрическую фигуру похожа голова человека?</i> <i>Какую фигуру напоминает ствол дерева?</i> <i>На какую геометрическую фигуру похожи шипы роз?</i></p>
29.	<p>Упражнение «Найди похожее» Рассмотрим предметы, находящиеся вокруг нас. <i>Найдите среди них:</i> <i>Все предметы красного цвета;</i></p>

	<p><i>Все круглые предметы;</i> <i>Все мягкие предметы и тд.</i> Нарисуйте их.</p>
<p>Задания на развитие умений работать с текстом</p>	
30.	<p>Упражнение «Работа с текстом» Практические задания, позволяющие подготовить учащегося к проведению теоретических исследований. Разбить процесс знакомства с текстом на несколько автономных этапов: – Первый этап – беглый обзор текста, его общий просмотр. – Второй этап – «задать себе вопросы по поводу текста» Получив общее представление о содержании текста, полезно поставить вопросы по поводу излагаемых в них проблем. Например: <i>Насколько мне это интересно?</i> <i>Что мне известно об этой проблеме?</i> <i>Какие идеи вынесены в заголовки?</i> <i>Что нового я смогу узнать?</i> Эти вопросы помогут сделать чтение более активным. – Третий этап – чтение. Глубокое знакомство с текстом. – Четвертый этап – «выделить главное и второстепенное». – Пятый этап – «резюме». Оценить уровень содержательности текста.</p>
<p>Задания на развитие умений экспериментирования</p>	
31.	<p>Упражнение «Мысленный эксперимент» В ходе мысленных экспериментов исследователь мысленно представляет себе каждый шаг своего воображаемого действия с объектом и яснее может увидеть результаты этих действий. Решить в ходе мысленных экспериментов следующие задачи: <i>Что можно сделать из куска бумаги?</i> <i>Что будет, если все станут выше ростом?</i> <i>Что нужно для того, чтобы накормить все человечество?</i> <i>Что можно сделать из песка?</i> <i>Что будет, если люди научатся читать мысли других?</i> <i>Что нужно сделать, чтобы прекратились войны?</i> <i>Какими должны быть города, чтобы люди не гибли на дорогах?</i> Эти задачи могут решать дети разного возраста и даже взрослые. Уровень требуемых ответов может быть разным. Задачи это допускают.</p>
32.	<p>Упражнение «Закончи рассказ» Более сложная ситуация для мысленного эксперимента в области психологии. Прочитать детям неоконченный рассказ: <i>«Ребята играли в футбол во дворе. Дима хотел забить мяч в ворота, но удар не получился, мяч сорвался с ноги и попал в окно квартиры на</i></p>

	<p><i>первом этаже. Окно разбилось...»</i></p> <p><i>Представьте, что вы милиционер, идущий мимо, что вы скажете Диме? А что бы вы сказали, если бы были его другом? Его сестрой? Его бабушкой? Его родителями?</i></p>
33.	<p>«Эксперименты с магнитом и металлами»</p> <p>Многие дети знают, магнит, как по волшебству, притягивает металлы. Но все ли металлы притягивает магнит? Давайте попробуем провести эксперимент, чтобы узнать это.</p> <p>Для этого нам понадобится много самых разных металлических предметов: кнопки, скрепки, гвозди, монеты, металлическая линейка, металлическую консервную банку и др.</p> <p>В ходе проведения опыта выяснилось, что магнит хорошо притягивает стальные предметы: кнопки, скрепки, шурупы и др. И совсем не притягивает предметы из алюминия и меди: линейку, монету и др.</p>
34.	<p>«Эксперимент по смешиванию красок»</p> <p>Три цвета: красный, синий, желтый называют основными. Все остальные цвета получаются при их смешивании.</p> <p>Так, путем эксперимента, смешиваем краски, выясняем, как можно получить:</p> <p><i>Зеленый,</i></p> <p><i>Фиолетовый,</i></p> <p><i>Оранжевый.</i></p> <p>Для того, чтобы это получилось, нам понадобится: акварель, вода, кисточка и бумага для рисования. Бумагу можно сначала немного смочить водой.</p>