

**В.И. Долгова**

**Н.И. Аркаева**

**Е.Г. Капитанец**

**ИННОВАЦИОННЫЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Москва – 2015**

УДК 151.8  
ББК 88.834.021  
Д 64

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Г.В. Акопов, Самара  
доктор психологических наук, профессор наук, О.А. Овчарова, Курган

Д Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г.  
64 Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 200 с.  
ISBN 978-5-00086-514-9

В работе показана реализация инновационных психолого-педагогических технологий в начальной школе на примере трех конкретных инновационных процессов:

психолого-педагогическая коррекция учебной мотивации младших школьников;

психолого-педагогическая коррекция свойств памяти младших школьников;

социально-психологическая адаптация первоклассников к школе посредством театральной деятельности.

Раскрыты такие инновационные психолого-педагогические технологии, как построение «Дерева целей», моделирование и проектирование программ психолого-педагогического взаимодействия, их апробация и доказательство успешности, подтверждаемое методами математической статистики с помощью t-критерия Стьюдента, коэффициента корреляции Пирсона, T-критерия Вилкоксона.

Адресуется всем субъектам психолого-педагогического образования.

УДК 151.8  
ББК 88.834.021  
ISBN 978-5-00086-514-9

© Долгова В.И., 2015  
© Аркаева Н.И., 2015  
© Капитанец Е.Г., 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Часть 1. Психолого-педагогическая коррекция учебной мотивации младших школьников.....</b>	<b>6</b>
Введение.....	6
Глава 1. Психолого-педагогическая коррекция учебной мотивации младших школьников как психолого-педагогическая проблема.....	7
1.1. Феномен учебной мотивации младших школьников в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Возрастные особенности учебной мотивации школьников..	13
1.3. Теоретическое обоснование моделирования формирования учебной мотивации .....	16
Глава 2. Изучение формирования учебной мотивации младших школьников .....	24
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	24
2.2. Характеристика выборки, результаты констатирующего эксперимента .....	29
2.3. Реализация модели психолого-педагогической коррекции учебной мотивации младших школьников .....	33
Список литературы .....	61
<b>Часть 2. Психолого-педагогическая коррекция свойств памяти младших школьников.....</b>	<b>62</b>
Введение.....	62
Глава 1. Психолого-педагогическая коррекция свойств памяти младших школьников как психолого-педагогическая проблема ..	63
1.1. Феномен памяти в современной психолого-педагогической литературе.....	63
1.2. Возрастные особенности памяти у детей младшего школьного возраста.....	70
1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции свойств памяти младших школьников .....	77
Глава 2 Психолого-педагогической коррекции. памяти у детей младшего школьного возраста .....	87
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	87
2.3 Реализация модели психолого-педагогической коррекции памяти у детей младшего школьного возраста.....	101

Заключение .....	132
Список литературы .....	135
<b>Часть 3. Социально-психологическая адаптация первоклассников к школе посредством театральной деятельности .....</b>	<b>136</b>
Введение.....	136
Глава I. Теоретические предпосылки социально-психологической адаптации первоклассника к условиям школы.....	139
1.1. Проблема адаптации в психолого-педагогической литературе .....	139
1.2 Особенности адаптации первоклассников к условиям школы .....	145
1.3. Теоретическое обоснование условий социально- психологической адаптации первоклассников к условиям школы .....	151
Глава 2. Экспериментальное исследование социально- психологической адаптации первоклассников к условиям школы .....	160
2.1. Этапы, методы, методики исследования .....	160
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования .....	168
2.3. Результаты экспериментальной работы .....	171
Заключение .....	186
Список литературы .....	189
Приложение .....	191

# **Часть 1. Психолого-педагогическая коррекция учебной мотивации младших школьников**

## **Введение**

Известно, что в ситуации деятельности одновременно существуют как внутренние, так и внешние побудители. Внутренний (потребность, мотив) действует как побудитель в силу того, что означает наличие необходимости в осуществлении деятельности, а внешний (адекватные предмет, средство или внешние условия) выступает в качестве побудителя потому, что означает наличие возможности её осуществления (доступность желаемого продукта деятельности). При этом внутренний побудитель первичен, а внешние объекты побуждают лишь при условии наличия внутреннего побудителя. Мотивация обучения - это общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования. Мотивация является ведущим фактором, регулирующим активность, поведение, деятельность личности. Любое педагогическое взаимодействие с обучаемым становится эффективным только с учётом особенностей его мотивации. За объективно одинаковыми действиями учащихся могут быть совершенно различные причины. Побудительные источники одного и того же поступка могут быть абсолютно разными.

Высокая позитивная мотивация может восполнять недостаток специальных способностей и недостаточный запас компетенция и играет роль компенсаторного фактора. Что же касается мотивов учения, то они исключительно различны. Помимо приобретения нового опыта учащийся может быть заинтересован и в том, чтобы завоевать уважение других людей (мотив самоутверждения), и в том, чтобы получить те или иные награды, и в удовлетворении самим процессом познания.

Распространено мнение, что внутренняя мотивация учения является наиболее естественной, ведущей к наилучшим результатам в процессе обучения. Однако наблюдения в определённых жизненных ситуациях, а также теоретические

соображения не позволяют безоговорочно принять это положение как аксиоматическое.

Развитие мотивационной сферы у ребенка играет важнейшую роль для успешности в учебной деятельности. Наличие у ребёнка положительных мотивов для хорошего выполнения предъявляемых школой требований, заставляет его проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение, школьной успеваемости.

## **Глава 1. Психолого-педагогическая коррекция учебной мотивации младших школьников как психолого-педагогическая проблема**

### **1.1. Феномен учебной мотивации младших школьников в психолого-педагогической литературе**

Мотивация – это широкий круг явлений, побуждающих человека к деятельности. Само слово «мотив» - от лат. Moveo - «двигаю». Впервые термин «мотивация» употребил А.Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900 – 1910).

В настоящее время существует множество трактовок мотивации, что нередко затрудняет однозначное ее понимание.

Мотивация (в широком смысле) - это все, что вызывает активность человека: его потребности, инстинкты, влечения, эмоции, установки, идеалы и т. п. .

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин мотив. Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Мотивацию, таким образом, можно определить, как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало,

направленность и активность.

Представление о мотивации возникает при попытке объяснения, а не описания поведения. Это поиск ответов на вопросы типа «почему?», «зачем?», «для какой цели?», «ради чего?», «какой смысл...?». Обнаружение и описание причин устойчивых изменений поведения и есть ответ на вопрос о мотивации содержащих его поступков.

Первыми собственно психологическими теориями мотивации принято считать возникшие в XVII-XVIII вв. теорию принятия решений, объясняющую на рационалистической основе поведение человека, и теорию автомата, объясняющую на иррационалистической основе поведение животного.

Возникновение и развитие теории автомата было вызвано успехами механики в XVII-XVIII вв. одним из центральных моментов данной теории было учение о рефлексе.

Во второй половине XIX в. с появлением эволюционной теории Ч. Дарвина возникли предпосылки к тому, чтобы пересмотреть некоторые взгляды на механизмы поведения человека.

Разработанная Ч.Р. Дарвином теория позволила преодолеть антагонизмы, разделявшие взгляды на природу человека и животных как на два несовместимых в анатомо-физиологическом и психологическом отношениях явления действительности.

Ч.Р. Дарвин был одним из первых, кто обратил внимание на то, что у человека и животных имеется немало общих потребностей и форм поведения, в частности эмоционально-экспрессивных выражений и инстинктов.

Под влиянием этой теории в психологии началось интенсивное изучение разумных форм поведения у животных (В. Келер, Э. Ли Торндайк) и инстинктов у человека (З. Фрейд, У. Мак-Дугалл, И.П. Павлов и др.). В ходе этих исследований изменилось представление о потребностях. Если раньше исследователи, как правило, пытались связать потребности с нуждами организма и поэтому использовали понятие «потребность» чаще всего для объяснения поведения животных, то в процессе трансформации и развития научных воззрений данное понятие стали использовать и для объяснения поведения человека.

Широкую известность получила мотивационная концепция

Г. Мюррея. Г. Мюррей предложил список вторичных потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения. Это потребности достижения успехов, аффилиации, агрессии, потребности независимости, противодействия, уважения, унижения, защиты, доминирования, привлечения внимания, избегания вредных воздействий, избегания неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, осмысления, сексуальных отношений, помощи, взаимопонимания. Впоследствии кроме этих двадцати потребностей автор приписал человеку еще шесть: приобретения, отклонения обвинений, познания, созидания, объяснения, признания и бережливости (А.К. Маркова).

Более известная концепция мотивации поведения человека, принадлежит А. Маслоу. Чаще всего, когда говорят о данной концепции, имеют в виду существование иерархии человеческих потребностей и их классификацию, предложенную А. Маслоу. Согласно данной концепции, у человека с рождения последовательно появляются и сопровождают его взросление семь классов потребностей: физиологические (органические) потребности, потребности в безопасности, познавательные потребности, эстетические потребности, потребности, потребности в принадлежности и любви, потребности уважения (почитания). Причем, по мнению автора, в основании данной мотивационной пирамиды лежат физиологические потребности, а высшие потребности, такие как эстетические и потребность в самореализации образуют ее вершину.

Во второй половине XX в. теории потребностей человека были дополнены рядом мотивационных концепций, представленных в трудах Д. Маккелланда, Д. Атиксона, Г. Хекхаузена, Г. Келли, Ю. Роттера и др.

В отечественной психологии так же предпринимались попытки решать проблемы мотивации человека. Однако вплоть до середины 1960-х гг. психологические исследования были сосредоточены на изучении познавательных процессов. Основной научной разработкой отечественных психологов в области проблем мотивации является теория деятельного происхождения мотивационной сферы человека, созданная А. Н. Леонтьевым.

Согласно его концепции мотивационная сфера человека, как



и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В частности, между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, т. е. взаимного соответствия, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит подчиняющееся объективным социальным законам развитие системы деятельностей.

Таким образом, данная концепция объясняет происхождение и динамику мотивационной сферы человека. Она показывает, как может изменяться система деятельностей, как преобразуется ее иерархированность, каким образом возникают и исчезают отдельные виды деятельности и операции, какие модификации происходят с действиями. В соответствии с закономерностью развития деятельностей можно вывести законы, описывающие изменения в мотивационной сфере человека, приобретение им новых потребностей, мотивов и целей (А.Н. Леонтьев).

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступает психологические свойства субъекта поведения, а во втором - внешние условия и обстоятельства его деятельности. В первом случае говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах и т.п., а во втором - о стимулах, исходящих из сложившейся ситуации.

В современных условиях производственной, культурной и общественной деятельности человека значительно возрастает роль активности, инициативности самостоятельно принимать решения и организовывать условия для выполнения принятых решений. Поэтому важную роль играет учитель, и одна из основных задач учителя - постоянно усиливать мотивацию учебной деятельности учащихся, так как именно она определяет успешность протекания познавательных процессов, способствует повышению работоспособности учащихся, облегчает запоминание и усвоение нового учебного материала. Исследования психологов А. Н. Леонтьева, А.А. Смирнова, З.М. Истоминой и др. показывают, что проблема мотивации учебной деятельности изучается в разных направлениях: развитие мотивов учебной деятельности; виды мотивов учения; факторы,

стимулирующие развитие мотивации.

Исследование научной литературы, посвященной проблеме формирования мотивации к учению у студентов, показало, что ведущей деятельностью для студентов всех возрастов является учение. Психологи определяют, кроме этого, и ведущую деятельность каждого подросткового возраста в соответствии с тем, какие стороны действительности осваиваются студентами в ходе учения. В 70-е гг. XX в. Д. Б. Элькониным была предложена возрастная периодизация развития психики, основанная на смене ведущих деятельностей: игры (дошкольники), обучения (младшие школьники), интимно-личного общения (подростки), учебно-профессиональной деятельности (юношеский возраст). Таким образом, в старшем школьном возрасте (так называемая ранняя юность, которая охватывает развитие детей с 15 до 17 лет) учащиеся в той или иной степени включаются в новый тип ведущей деятельности - учебно-профессиональный. Учебная деятельность для большинства становится средством реализации жизненных планов будущего. Учение на этом этапе приобретает непосредственный жизненный смысл, так как школьники, как правило, начинают отчетливо осознавать, что необходимым условием достойного участия в будущей трудовой жизни являются приобретенные знания и умения (А.Н. Леонтьев).

Обычно на этом фоне мыслительная деятельность старшеклассников характеризуется все повышающимся уровнем обобщения и абстрагирования, увеличивающейся тенденцией к причинному объяснению явлений, умением аргументировать и доказывать положения, делать обоснованные выводы, связывать изучаемые факты и явления в систему. Существенные изменения наблюдаются в стиле их умственной деятельности, которая носит все более активный, самостоятельный творческий характер. В числе главных новообразований раннего юношеского возраста познавательный интерес рассматривается в психолого-педагогических исследованиях (Г.И. Щукина, Ф.К. Савина).

По мнению авторов, к педагогическим средствам, оказывающим влияние на познавательные мотивы учащихся, можно отнести различные приемы, связанные с содержанием учебного материала, методами и формами обучения, наглядными и техническими средствами, личностью учителя, общественным мнением класса. Для формирования положительной мотивации

учения и в том числе познавательного интереса необходимо рациональное использование таких средств и их сочетаний, которые за малый промежуток времени могут обеспечить максимальный положительный результат в развитии мотивации. Все приемы, оказывающие влияние на учебную деятельность в целом и на познавательные мотивы в частности, можно разделить на две составляющие:

1) мотивация содержанием, к которой отнесем все приемы, связанные с отбором, изложением, представлением учебного материала;

2) мотивация процессом, под которой подразумевается совокупность различных средств, методов, приемов, связанных с организацией учебной деятельности студентов.

Первое, что является предметом познавательного интереса для подростков - это новые знания о мире. Интерес вызывает и подкрепляет такой учебный материал, который является для учащихся новым, неизвестным, поражает их воображение, заставляет удивляться. Удивление - сильный стимул познания, его первичный элемент. Новизна, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям - все это элементы занимательности. «Занимательность - это средство привлечения интереса к предмету или процессу изучения, которое способствует переходу познавательного интереса со стадии простой ориентировки, ситуативного, эпизодического интереса на стадию более устойчивого познавательного отношения, стремления углубиться в сущность познаваемого».

Занимательность связана с интересными сторонами вещей, явлений, процессов, воздействующих на учащихся и вызывающих чувство удивления, которое является началом всякого познания. Но, как всякое средство, занимательность может давать различный эффект в зависимости от многих условий своего применения. Поэтому познавательный интерес к учебному материалу не может поддерживаться все время только яркими фактами, а его привлекательность невозможно сводить к тому, что удивляет и поражает воображение. Так как это явления преходящие, неоправданно частое использование приемов, связанных с занимательной стороной изучаемого материала, может привести к совершенно противоположным результатам. Помимо занимательности, формированию интереса к познанию

содействует также показ новейших достижений науки, приближение содержания излагаемого материала к самым важным открытиям в науке и технике. Существуют различные методы и приемы, которые позволяют добиться того, чтобы содержание оказало влияние на формирование и развитие познавательных интересов учащихся.

## **1.2. Возрастные особенности учебной мотивации школьников**

В среднем школьном возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности, способами самостоятельного перехода от одного вида действий к другому (от ориентировочных учебных действий к исполнительным и затем к контрольно-оценочным). Существенно развивается умение находить и сопоставлять несколько способов решения одной задачи, поиск нестандартных способов решения.

В подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов, задач, способов и средств. К концу подросткового возраста наблюдается устойчивое доминирование какого-либо мотива. Подростку доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причем не только в учебной работе, но во внеклассных видах деятельности. Подросток овладевает умением ставить гибкие цели, закладывается умение ставить и перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения. В старшем школьном возрасте возникает потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. Особую роль приобретает овладения контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля своей учебной работы и на этой основе – приемов самообразования. Умение ставить в учебной деятельности нестандартные учебные задачи и находить вместе с тем нестандартные способы их решения. В старшем школьном возрасте широкие познавательные мотивы укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности

учебного предмета и основы наук. Мотивы самообразовательной деятельности связываются с более далекими целями, жизненными перспективами выбора профессии. Развитие целеполагания выражается в том, что старшеклассник при постановке системы целей учится исходить из планов своего индивидуального самоопределения. Возрастает умение оценить реалистичность своих целей.

В младшем школьном возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов задач, способов и средств. Существенно укрепляются не только широкие познавательные мотивы, но и учебно-познавательные, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Мотивы самообразования в подростковом возрасте поднимаются на следующий уровень, наблюдается активное стремление подростка к самостоятельным формам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления. Наиболее зримо в этом возрасте совершенствуются социальные мотивы учения. Широкие социальные мотивы обогащаются представлениями о нравственных ценностях общества, становятся более осознанными в связи с ростом самосознания подростка в целом. Принципиальные качественные сдвиги возникают и в позиционных мотивах учения, при этом существенно усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества в учебной среде. К концу подросткового возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система. Существенно развиваются процессы целеполагания в учении. Подростку доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причем не только в учебной работе, но и во внеклассных видах деятельности. Подросток овладевает умением ставить гибкие цели, закладывается умение ставить и перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения (Д.Б. Эльконин).

Потенциальные возможности многих школьников высоки и главное – найти тот «рычаг», который приведет в движение механизм развития творческой деятельности, а вместе с тем и

личности учащихся. Под таким "рычагом" следует понимать рациональную организацию всего учебного процесса. Сюда включено и логико-содержательное построение курсов, и создание проблемных ситуаций, и частично-поисковый или исследовательский метод обучения. Но какой бы метод обучения мы ни избрали, успех в конечном итоге зависит от успешного протекания мыслительного процесса. Творческая деятельность ученика, направленная на творческое понимание усваиваемого материала и порождение новых способов действия, ее развитие зависит от наличия трех составляющих мышления:

1) высокий уровень сформированности элементарных мыслительных операций: анализа и синтеза, сравнения, аналогии, классификации;

2) высокий уровень активности и плюралистичности мышления, проявляющихся в выдвижении множества гипотез, вариантов решений, нестандартных идей;

3) высокий уровень организованности и целенаправленности мышления, проявляющийся в выделении существенного в явлениях, осознание собственных способов мышления.

Сформированность названных качеств мышления позволит преодолеть трудности в овладении учебным материалом и приведет к развитию творческой личности учащегося. Это объясняется тем, что ученик, получая теоретически обоснованные способы действий, знания может самостоятельно вырабатывать подобные способы в незнакомых ситуациях или новые способы при решении поставленных проблем.

Таким образом, задача учителя сводится к формированию указанных компонентов мышления. При этом инструментом должна выступать творческая задача. Решение учащимися творческих задач обеспечивается формируемыми у них знаниями, умениями и навыками. В сохранении высокой активной мыслительной деятельности значительную роль играет мотивация, интерес ребенка к тому, что он делает. При изучении состояния мотивации каждого конкретного ученика учитель может соотносить его реальные достижения (в учебной деятельности и мотивации) с этими возрастными характеристиками и делать вывод о еще нереализованных особенностях этого ребенка, которые могут быть

актуализированы в пределах возможностей его возраста.

При проведении практической работы по формированию мотивов учения и учебной деятельности учителю надо: опираться на достижения предыдущего возраста (например, работая с подростками, следует исходить из того, что широкие познавательные и социальные мотивы у них должны быть уже сформированы); в ходе изучения учащихся выяснить, какие из позитивных особенностей предыдущего возраста еще не сформированы и учесть это при планировании учебной работы; стремиться мобилизовать потенциальные возможности данного возраста; приступив к работе с классом, определить для себя сформированы ли те уровни учебной деятельности и мотивации, которые составляют резервы этого возраста, т.е. установить, соответствует ли развитие возрасту или отстает. Если у учеников отсутствуют те особенности мотивации, которые присущи данному возрасту, то нужно запланировать специальную работу (виды заданий, упражнения) чтобы мобилизовать эти возрастные возможности; в ходе работы с каждым возрастом подготавливать «почву» для последующего возраста, т.е. ориентироваться не только на имеющийся уровень, но и на зону ближайшего развития мотивов и учебной деятельности.

### **1.3. Теоретическое обоснование моделирования формирования учебной мотивации**

Моделирование – исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя.

Дерево целей – это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная) совокупность целей экономической системы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»). Название «дерево целей» связано с тем, что схематически представленная совокупность распределенных по уровням целей напоминает по

виду перевернутое дерево.

Концепция «дерева целей» впервые была предложена Ч. Черчменом и Р. Акоффом в 1957 году. Она позволяет человеку привести в порядок собственные планы, увидеть свои цели в группе. Независимо от того, являются ли они личными или профессиональными.

В том числе, дерево целей позволяет выявить, какие возможные комбинации обеспечат наилучшую отдачу. Термин «дерево» предполагает использование иерархической структуры (от старшей к младшей), полученной путем деления общей цели на подцели. Метод дерева целей ориентирован на получение относительно устойчивой структуры целей, проблем, направлений. Для достижения этого при построении первоначального варианта структуры следует учитывать закономерности целеобразования и использовать принципы формирования иерархических структур. Этот метод широко применяется для прогнозирования возможных направлений развития науки, техники, технологий, а также для составления личных целей, профессиональных, целей любой компании. Так называемое дерево целей тесно увязывает между собой перспективные цели и конкретные задачи на каждом уровне иерархии. При этом цель высшего порядка соответствует вершине дерева, а ниже в несколько ярусов располагаются локальные цели (задачи), с помощью которых обеспечивается достижение целей верхнего уровня. Составленное дерево целей имеет систему решений на бумаге. То есть план по достижению основной цели. Дерево целей может быть составлено и для любой цели: глобальной, месячной, годичной. Когда составлено дерево целей, можно посмотреть, к чему приведет та или иная цель. Например, «выпустить новый вид товара» может привести к снижению объема ранее выпускаемых товаров и, как следствие, к совершенно обратному результату – снижению прибыли. Именно дерево целей позволило это увидеть. А также, именно дерево целей позволит скорректировать данную цель и создать либо дополнительные рабочие места, либо, к примеру, проанализировать выпускаемую продукцию с целью выявления продукта с минимальной прибылью, дабы именно его заместить новым продуктом.

При построении «дерева целей» его проектирование идет по



методу «от общего к частному». Прекращение декомпозиции цели на более мелкие прекращается в тот момент, когда дальнейший процесс является нецелесообразным в рамках рассмотрения главной цели.

Алгоритм построения «дерева целей» следующий:

1. Определение генеральной (общей) цели.
2. Разделение общей цели на подцели (подцели 1-го уровня).
3. Разделение подцелей 1-го уровня на подцели 2-го уровня.
4. Разделение подцелей 2-го уровня на более детальные составляющие (подцели 3-го уровня).

Существует четыре вида взаимосвязей между целями:

1. Взаимодополнение целей: первая цель достигается только в случае достижения второй и наоборот.
2. Индифферентность целей: первая цель достигается независимо от достижения второй.
3. Антогонизм целей: достигается либо первая, либо вторая цель.
4. Конкуренция целей: ограниченное количество ресурсов может быть направлено на достижение либо первой, либо второй цели.

В процессе построения дерева целей проводятся следующие действия:

- анализ целей на их совместимость, взаимодополняемость, конкурентность и установление окончательной структуры дерева целей;
- определение относительной важности целей по их логическим связям и оценкам экспертов;
- определение окончательных значений числовых показателей целей в соответствии с обработанными оценками экспертов;
- оценку имеющихся ресурсов и их предварительное распределение на достижение отдельных целей;
- отказ от всех целей, которые не укладываются в ограничения по ресурсам и имеют низкие экспертные оценки.

Правила построения дерева целей:

- каждая сформулированная цель должна иметь средства и ресурсы для ее обеспечения;
- при декомпозиции целей должно соблюдаться условие полноты редукции, т.е. количество подцелей каждой цели должно быть достаточным для ее достижения;
- декомпозиция каждой цели на подцели осуществляется по

одному выбранному классификационному признаку;

- развитие отдельных ветвей дерева может заканчиваться на разных уровнях системы;

- вершины вышележащего уровня системы представляют собой цели для вершин нижележащих уровней;

- развитие дерева целей продолжается до тех пор, пока лицо, решающее проблему, не будет иметь в распоряжении все средства для достижения вышестоящей цели.

Под целью организации - обычно понимается некий ожидаемый результат или же некоторое будущее желательное состояние какого-то объекта (организации в целом, показателей ее деятельности, направления бизнеса, функционального блока, производственного комплекса и т.п.).

В общем случае цель может быть охарактеризована через:

- качественное описание, выраженное на естественном языке;

- количественные показатели и их ожидаемые значения;

- временной горизонт – время, отведённое на её достижение.

Модель целей организации – содержит в себе как описание собственно целей и их характеристик, так и взаимосвязей между ними. В рамках этой модели между ее элементами устанавливаются иерархические отношения «цель-средство», предполагающие, что достижение каждой нижестоящей цели становится одним из средств для достижения вышестоящей.

Графически модель целей отображается в виде иерархической диаграммы (набора диаграмм), называемой деревом целей.

Описание характеристик целей может быть выполнено как в табличной форме (при наличии значительного объема структурируемой информации), так и в графической.

Порядок построения дерева целей – основой для построения вершины дерева целей становится набор стратегических целей, определяемых в рамках стратегии организации. Здесь следует обратить внимание на то, что стратегически значимыми следует признать не только те цели, которые определяют направления стратегического развития, но и долгосрочные цели, связанные с поддержанием функционирования системы управления и подсистем, связанных с производством и обеспечением.

Достижение стратегических целей обеспечивается

достижением как операционных (регулярных, перманентно достигаемых) целей, так и проектных (уникальных по своему содержанию) целей.

Цели в рамках модели необходимо тщательно классифицировать и соответствующим образом структурировать в рамках диаграмм – таким образом, чтобы они становились презентабельными и максимально понятными для их читателя.

Выделение, описание и иерархическое упорядочивание каждой из целей выполняется посредством выполнения ряда соответствующих аналитических процедур и процедур согласования и утверждения.

Метод дерева целей широко использует профессор В.И. Долгова. Это мы можем наблюдать в монографии «Готовность к инновационной деятельности в образовании».

Анализ литературы по проблеме позволил нам разработать дерево целей нашего исследования. Представим дерево целей психолого-педагогических формирования учебной мотивации младших школьников. Оно содержит следующие компоненты:

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическое формирование учебной мотивации младших школьников.

1. Изучить мотивацию учения у младших школьников как психолого-педагогическая проблема

1.1. Изучить учебную мотивацию в психолого-педагогической литературе

1.2. Изучить возрастные особенности учебной мотивации

1.3. Изучить теоретические обоснования моделирования психолого-педагогической коррекции учебной мотивации

2. Изучить учебную мотивацию младших школьников

2.1. Проанализировать этапы, методы и методики исследования

2.2. Изучить характеристику выборки и ее результаты констатирующего исследования

3. Провести экспериментальную работу по психолого-педагогической коррекции учебной мотивации младших школьников

3.1. Разработать и апробировать программу психолого-педагогической коррекции учебной мотивации младших школьников

3.2. Проанализировать результаты исследования

3.3. Составить рекомендации по психолого-педагогической коррекции учебной мотивации младших школьников

Модель – искусственно созданное явление (предмет, процесс, ситуация), аналогичное естественному явлению, научное изучение которого затруднено или невозможно.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Общая модель коррекции – это система условий оптимального возрастного развития личности в целом. Она предполагает расширение, углубление, уточнение представлений человека об окружающем мире, о людях, общественных событиях, о связях и отношениях между ними. Использование различных видов деятельности для развития системности мышления, анализирующего восприятия, наблюдательности и т.д.; щадящий охранительный характер проведения занятий, учитывающий состояние здоровья клиента (см. на рисунке 2).

Термин «модель» широко используется в различных сферах человеческой деятельности и имеет множество смысловых значений. Под «моделью» понимается такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе исследования замещает объект-оригинал так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале.

Любая модель строится и исследуется при определенных допущениях, гипотезах. Модель – результат отображения одной структуры на другую. В качестве модели может рассматриваться и программно-проектная документация. А одна из главных задач использования модели – это оценка качества и результатов деятельности моделируемой системы до запуска функционирования системы в реальных условиях.

В науке понятие «модель» зачастую вкладывается не однозначный смысл, и поэтому создать единую общепринятую классификацию видов моделей представляется весьма затруднительным.

Классификацию моделей можно проводить по различным основаниям (общим для данного класса моделей существенным признакам). В качестве существенных или классификационных

признаков могут служить: цели моделирования, средства моделирования, объекты моделирования, уровни (глубина) моделирования, масштабы моделирования и др.

И.Б. Новик классифицировал модели по их назначению: бывают познавательными, прагматическими и инструментальными.

Познавательная модель - форма организации и представления знаний, средство соединения новых и старых знаний. Познавательная модель, как правило, подгоняется под реальность и является теоретической моделью.

Прагматическая модель - средство организации практических действий, рабочего представления целей системы для ее управления. Реальность подгоняется под некоторую прагматическую модель. Это, как правило, прикладная модель.

Инструментальная модель - средство построения, исследования и/или использования прагматических и/или познавательных моделей.

Познавательные модели отражают существующие, а прагматические - хоть и не существующие, но желаемые и, возможно, исполнимые отношения и связи.

Охарактеризуем блоки модели:

1. Теоретический блок: включает в себя постановку цели, подборку и анализ литературы по проблеме формирования мотивации учения подростков.

2. Диагностический блок. Цель: формирование мотивации учения подростков. Для этого мы используем следующие методики:

- Опросник МУН А.А. Реана
- М.И. Лукьянова "Методика изучения мотивации обучения у старшеклассников"

3. Формирующий блок.

Цель: формирование мотивации учения у подростков.

Задачи:

1. Сформировать у учеников представления о важности учения.
2. Сформировать интерес к учебному процессу.
3. Создание эффективного взаимодействия в группе.
4. Провести психолого-педагогическую работу по повышению мотивации учения подростков.

Данный блок включает в себя создание формирования мотивации учения подростков с помощью упражнений, игр, беседы.

Просветительская работа с родителями и воспитателями по формированию мотивации учения подростков.

4. Повторное диагностирование. Цель: выявление уровня мотивации учения у подростков после реализации коррекционно-развивающей программы, анализ и обработка результатов с помощью Т-Критерий Вилкоксона.

Для этого мы используем следующие методики:

- Опросник МУН А.А. Реана
- М.И. Лукьянова “Методика изучения мотивации обучения у старшеклассников”

5. Результаты.

6. Рекомендации.

#### Выводы по 1 главе

Мотив - 1) материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта; 2) психический образ данного предмета.

В англоязычной литературе принимается более широкое толкование мотив: нечто внутри субъекта (потребность, идея, органическое состояние или эмоция), побуждающие его к действию. Поэтому во избежание смысловых ошибок, слово мотив следует переводить как «побуждение», «состояние побуждения», «стремление», «импульс», «мотивация» (а иногда и как «мотивировка»).

В ходе исследования было проанализировано понятие мотивация, определено понятие мотив, рассмотрена формирование мотивации учения подростков, как психолого-педагогическая проблема, выявлены особенности формирования мотивации учения подростков, возрастные особенности подросткового возраста, психологические особенности подростков. Было составлено дерево целей по психолого-педагогической коррекции конфликтности старших подростков, а также модель по данной теме. В ходе продуктивной

исследовательской работы, все намеченные нами цели были достигнуты.

## **Глава 2. Изучение формирования учебной мотивации младших школьников**

### **2.1 Этапы, методы и методики исследования**

Психолого-педагогическая коррекция учебной мотивации младших школьников проходила в три этапа.

1.Поисково-педагогический этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме. Были подобраны методики с учетом возрастных особенностей и темы исследования;

2.Опытно-экспериментальный этап: проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по двум методикам. Затем полученные результаты были обработаны, сведены в таблицы;

3.Контрольно-обобщающий: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы критерием Вилкоксона.

В исследование принимали участие младшие школьники в количестве 24 человек.

В исследовании формирования мотивации учения у подростков были использованы следующие методы и методики:

1 Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение;

2 Эмпирические: эксперимент (констатирующий), тестирование по методикам: опросник МУН А.А. Реана, М.И. Лукьянова” Методика изучения мотивации обучения”, коэффициент ранговой корреляции Вилкоксона.

Анализ – рассмотрение, изучение чего-либо, основанное на расчленении (мысленном, а также часто и реальном) предмета, явления на составные части, разборе свойств какого-либо предмета или явления.

Аналитические методы настолько распространены в науке,

что термин анализ стал употребляться как синоним исследования вообще. Процедуры анализа входят во всякое научное исследование и обычно образуют первую (нередко и последнюю) его стадию. Но и на других ступенях познания анализ сохраняет свое значение.

Анализ литературы – метод научного исследования, предполагающий процессы мысленного или фактического разложения целого на составные части и является методом получения новых знаний.

Эксперимент — один из основных методов научного познания вообще и психологического исследования в частности. Этот метод более активен, чем метод наблюдения. Он дает данные, необходимые и для описания, и для объяснения психических явлений.

Цель констатирующего эксперимента - измерение наличного уровня развития, получение первичного материала для организации формирующего эксперимента. Формирующий (преобразующий, обучающий) эксперимент ставит своей целью активное формирование или воспитание тех или иных сторон психики, уровней деятельности и т.д.; используется при изучении конкретных путей формирования личности ребёнка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы.

Тестирование - метод психодиагностики, использующий стандартизованные вопросы и задачи - тесты, имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизованного измерения различий индивидуальных. Позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида нужных навыков, знаний, личностных характеристик и пр.

Тестирование предполагает, что обследуемый выполняет определенную деятельность: это может быть решение задач, рисование, рассказ по картинке и прочее - в зависимости от используемой методики; происходит определенное испытание, на основании результатов коего психолог делает выводы о наличии, особенностях и уровне развития тех или иных свойств. Отдельные тесты - это стандартные наборы заданий и материала, с которыми работает испытуемый; стандартна и процедура



предъявления заданий, хотя в некоторых случаях предусматриваются определенные степени свободы для психолога - право задать дополнительный вопрос, построить беседу в связи с материалом и пр: Процедура оценки результатов тоже стандартна. Такая стандартизация позволяет сопоставлять результаты различных испытуемых.

Для диагностики мотивации личности используется уже проверенная методика: опросник МУН А.А. Реана. Цель: выявление склонности субъекта к мотивации на успех относящей к позитивной мотивации, и мотивации на неудачу относящей к негативной мотивации.

Опросник состоит из 20 вопросов на которые нужно дать ответ “да” или “нет”.

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Если количество набранных баллов от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи).

Если количество набранных баллов от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех).

Если количество набранных баллов от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что если количество баллов 8, 9, есть определенная тенденция метизации на неудачу, а если количество баллов 12, 13, имеется определенная тенденция мотивации на успех.

Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели. целеустремленность.

Мотивации на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впасть в состояние близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

М.И. Лукьянова «Методика изучения мотивации обучения» (Приложение 2). Цель: выявление ведущих мотивов у подростков (учебный, социальный, позиционный, оценочный, игровой, внешний) и уровней мотиваций (очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий).

Опросник состоит из 18 неоконченных предложений и предложенные варианты ответов к нему. Надо выбрать для окончания предложения 3 варианта из предлагаемых ответов, самые справедливые и действительные по отношению к себе.

Каждый вариант ответа в вопросах наделен определенным балльным весом в зависимости от того, какой именно мотив проявляется в ответе. А именно:

- внешний мотив – 0 баллов;
- игровой мотив – 1 балл;
- получение отметки – 2 балла;
- позиционный мотив – 3 балла;
- социальный мотив – 4 балла;
- учебный мотив – 5 баллов.

Выделяются следующие итоговые уровни мотивации подростков:

- I - очень высокий уровень мотивации;
- II - высокий уровень мотивации учения;
- III - нормальный (средний) уровень мотивации учения;
- IV - сниженный уровень мотивации учения;
- V - низкий уровень мотивации учения.

Уровни мотивации по I блоку показывают, насколько сильным для подростка является личностный смысл учения.

Уровни мотивации по II блоку свидетельствуют о способности к целеполаганию. Анализ данных по каждому из этих показателей позволит руководителям образовательного учреждения, учителям, психологу сделать вывод об эффективности педагогической деятельности в аспекте формирования личностного смысла учения, способности к целеполаганию, поможет предпринять коррекционные действия.

Поскольку III блок анкеты выявляет направленность мотивации на познавательную или социальную сферу, то в поэлементном анализе, оценив характер выбранных мотивов, мы получим возможность увидеть, какие мотивы характерны для ребят. Для этого необходимо подсчитать частоту выборов всех видов мотивов по всей выборке. После этого определите процентное соотношение между видами мотивов и сделайте вывод о преобладающих.

+30; +20 баллов, то можно говорить о явном преобладании у него внутренних мотивов над внешними (IV показатель), о стремлении к успеху в учебной деятельности (V показатель) и реализации учебных мотивов в поведении (VI показатель);

+10; 0; -10 баллов – внешние и внутренние мотивы выражены примерно в равной степени, присутствует как стремление к успеху, так и избегание неудач в учебной деятельности, учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко;

-20; -30 баллов – преобладают внешние мотивы над внутренними, избегание неудач в учебных действиях над стремлением к достижению успехов, отсутствие активности в поведении.

T-критерий Вилкоксона — непараметрический статистический тест (критерий), используемый для проверки различий между двумя выборками парных измерений. Впервые предложен Фрэнком Уилкоксоном. Другие названия — W-критерий Вилкоксона, критерий знаковых рангов Вилкоксона, критерий суммы рангов Уилкоксона, критерий Уилкоксона для связанных выборок.

Суть метода состоит в том, что мы сопоставляем выраженность сдвигов в том и ином направлениях по абсолютной величине. Для этого мы сначала ранжируем все абсолютные величины сдвигов, а потом суммируем ранги. Если сдвиги в

положительную и в отрицательную сторону происходят случайно, то суммы рангов абсолютных значений их будут примерно равны. Если же интенсивность сдвига в одном из направлений перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях [50].

Первоначально мы исходим из предположения о том, что типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении

Таким образом, исследование формирования мотивации учения у подростков в 3 этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В исследовании были использованы методы: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы), эмпирические (эксперимент, тестирование по методикам - М.И. Лукьянова «Методика изучения мотивации обучения» и опросник МУН А.А. Реана ), математико-статистический (критерий Вилкоксона).

## 2.2. Характеристика выборки, результаты констатирующего эксперимента

В исследовании принимали участие младшие школьники МБОУ СОШ № 137. Общее количество учащихся группы составляет 24 человек, в исследовании приняло 24 человека.

Результаты диагностики по методике М.И. Лукьянова «Методика изучения мотивации обучения» представлены на рисунке 1.

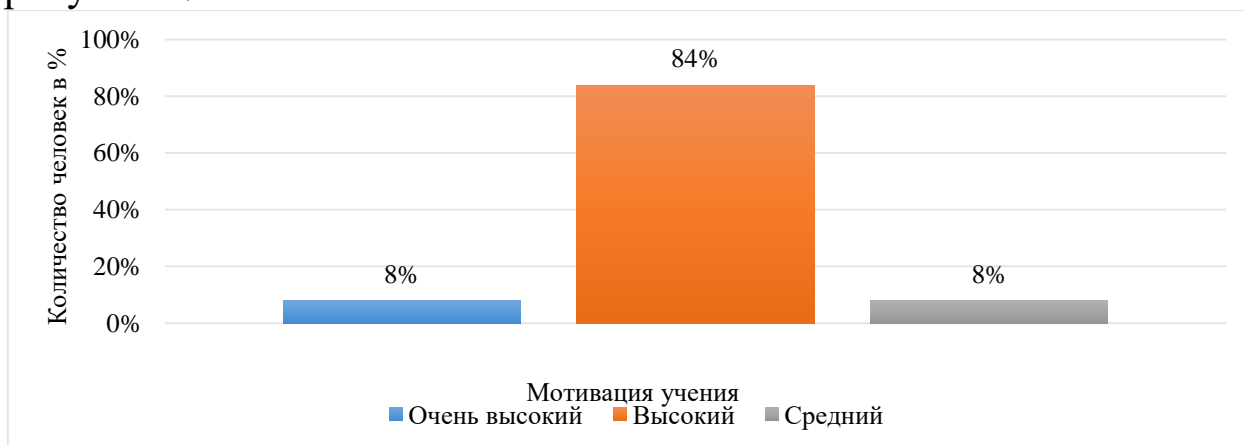


Рис. 1 Результаты диагностики по методике М.И. Лукьянова

### «Методика изучения мотивации обучения»

Очень высокий уровень мотивации учения показатель 8% испытуемых (2 человек). Максимально высокий уровень учебной мотивации, учебной активности. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые учреждением требования.

Высокий уровень мотивации учения показатели 84% испытуемых (20 человека). Хорошая учебная мотивация. Подобные показатели имеет большинство подростков, успешно справляющихся с учебной деятельностью.

Средний уровень мотивации учения показатель 8% испытуемых (2 человек). Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем, им нравится ощущать себя учениками, иметь красивые принадлежности. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

Результаты диагностики по методике Лукьянова М.И. «Методика изучения мотивации обучения» представлены на рисунке 2

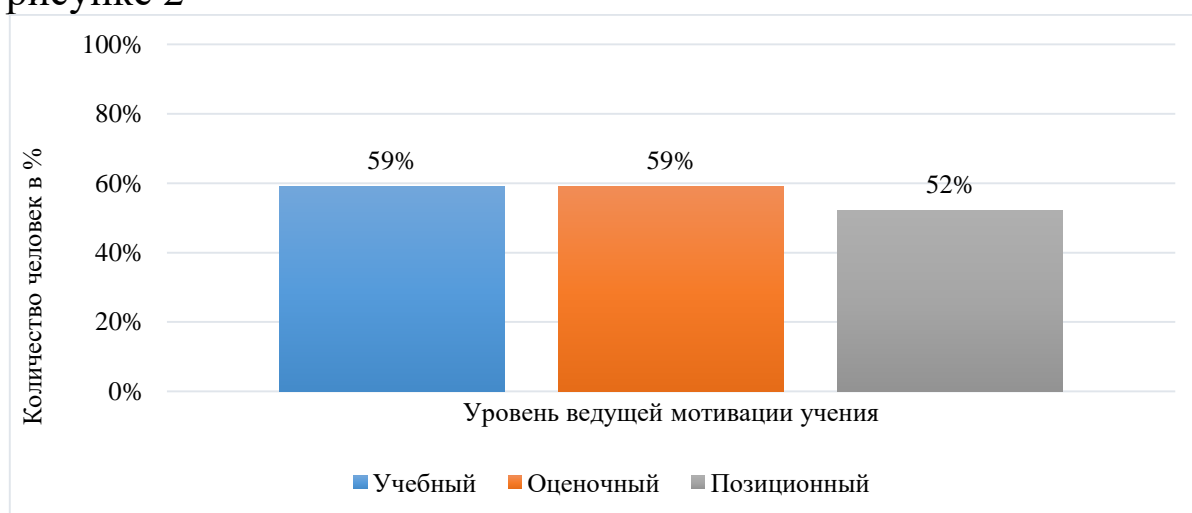


Рис. 2 Результаты диагностики по методике М.И. Лукьянова «Методика изучения мотивации»

Учебный мотив показатели 59% испытуемых. Ребенок занимается хорошо лишь тогда, когда ему это интересно. Не любит упражнения, основанные на многократных повторениях и требующие усердия и усидчивости. Такие ученики в младшей школе учатся на среднем уровне. Часто, про таких учеников учитель говорит: "Умный, но ленивый".

Оценочный мотив показатели 59% испытуемых. Усердие на уроке зависит от похвалы педагога. Низкий уровень самостоятельности при выполнении заданий. Неуверенность и частые вопросы взрослому: "Я правильно это сделал?". Пытается не думать, а уловить эмоциональную реакцию педагога. Конкурирует с одноклассниками за "пятерки", за вызовы к доске, за похвалу учителя. Очень обижается на тех, кто успешнее его.

Позиционный мотив показатели 52% испытуемых. Концентрация на уроке зависит от наличия атрибутики и пособий. Интерес к обучению угасает достаточно быстро. Формируется стойкое нежелание учиться.

Результаты диагностики по методике МУН А.А. Реана представлены на рисунке 3

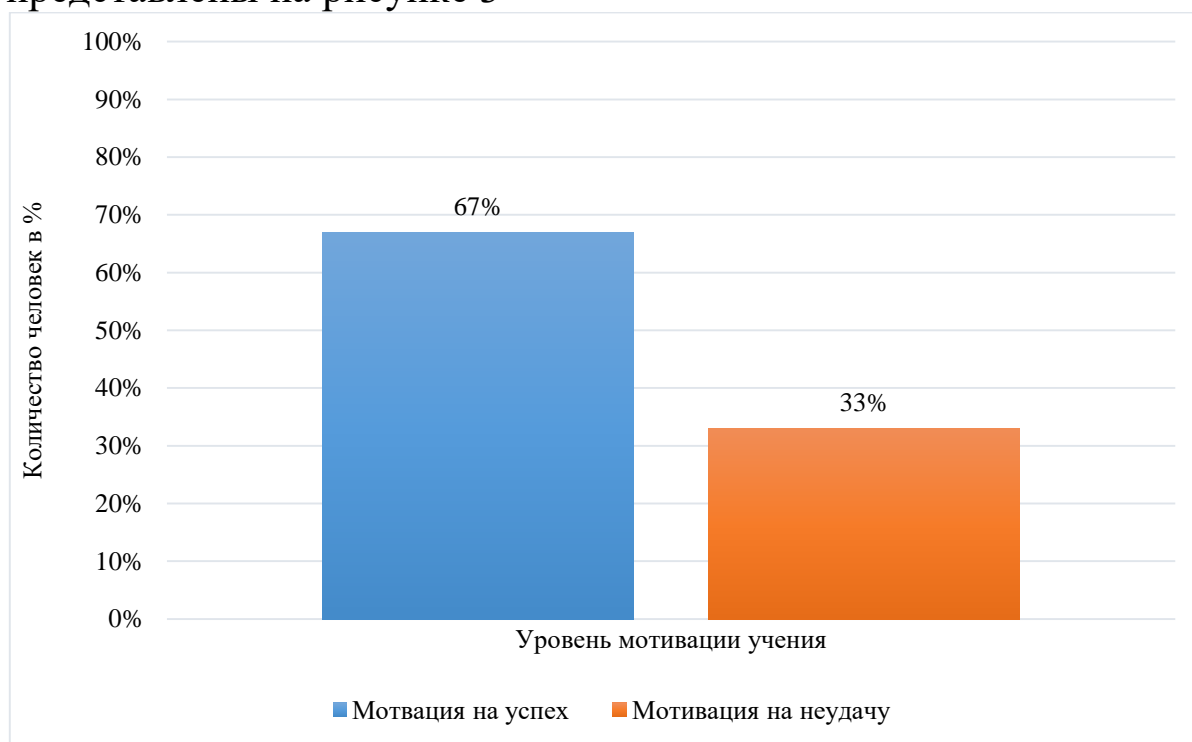


Рис. 3 Результаты диагностики по методике МУН А.А.Реана

Высокий уровень мотивации на успех показатели 67% испытуемых (16 человек). При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении целеустремленность.

Низкий уровень мотивации на неудачу показатели 33% испытуемых (8 человек). При данном типе мотивации активность

человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Таким образом, исследование мотивации учения младших школьников проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий.

В исследовании был использован комплекс методов и методик: теоретические методы исследования: анализ, моделирование, обобщение; эмпирические методы исследования: эксперимент, тестирование по методикам: М.И. Лукьянова «Методика изучения мотивации обучения», опросник МУН А.А.Реана; математико-статистические: критерий Вилкоксона.

Выборка: учащиеся в количестве 24 человек.

Очень высокий уровень мотивации учения по методике М.И. Лукьянова «Методика изучения мотивации обучения» показали 8% испытуемых (2 человека). Высокий уровень мотивации учения выявлен у 84% испытуемых (20 человек). Средний уровень мотивации учения выявлен у 8% испытуемых (2 человека).

Уровни ведущей мотивации учения у младших школьников: учебный мотив 59% процентов испытуемых, оценочный мотив 59% испытуемых, позиционный мотив 52% испытуемых.

Высокий уровень мотивации на успех по методике МУН А.А. Реана показали 67% испытуемых (16 человек). Низкий уровень мотивация на неудачу показали 33% испытуемых (8 человек).

Для участия в психолого-педагогической коррекции учебной мотивации приглашены младшие школьники с низким и средним уровнем мотивации.

### **2.3.Реализация модели психолого-педагогической коррекции учебной мотивации младших школьников**

Цель: провести психолого-педагогическую коррекцию учебной мотивации младших школьников

Задачи:

1. Сформировать у учеников представления о важности учения.
2. Сформировать интерес к учебному процессу.
3. Создание эффективного взаимодействия в группе.
4. Провести психолого-педагогическую работу по повышению мотивации учения.

Программа состоит из трех блоков: вводный, основной, завершающий.

1. Вводный блок состоит из знакомства, ознакомительный курс с объяснением целей занятий.
2. Основной блок состоит из проведения упражнений.
3. Заключительный блок – это подведение итогов.

Данная программа рассчитана на 10 занятий. Занятия проходят в группах по 8 человек. Занятия проводятся во второй половине дня, после основной учебной нагрузки. Занятие длится 30 мин. Занятия проводятся 1-2 раза в неделю.

В структуре каждого занятия выделяются следующие смысловые блоки:

1. Приветствие. Его ритуал придумывают сами ребята на первом занятии. Он служит для создания положительного настроения на работу и сплочения учащихся.

2. Объявление ведущим темы занятий. Может сопровождаться обозначением в понятной для ребят форме цели конкретного занятия.

3. Основная работа по теме занятия. Она включает в себя совокупность психологических упражнений и теоретического материала, подобранных в соответствии с задачами занятия, и анализ выполнения этих заданий.

4. Завершение занятия и подведение итогов. Предполагает формулирование основных результатов, достигнутых на уроке. Ученики высказывают свое мнение, удалось ли достичь цели занятия.

Программа формирующего исследования



## Занятие 1

### Упражнение 1 «А ты кто?»

С помощью этой игры имена запоминаются непосредственно и живо.

1. Попросите участников собраться в круг.
2. Найдите добровольца, который возьмёт на себя роль «тренера памяти».
3. Один из участников представляется следующим образом: к имени прибавляется прилагательное, начинающие с той же буквы. Например: «Привет, я - замечательная Зина». Желательно, чтобы прилагательное по возможности характеризовало говорящего.

Потом игрок спрашивает любого члена группы (кроме непосредственных соседей справа и слева): «А ты кто?»

1. Тот отвечает: «Привет замечательная Зина, я обиженный Олег», обращается к следующему и спрашивает: «А ты кто?»

2. третий участник говорит: «Привет, обиженный Олег, я - ласковая Лилия. И так продолжается дальше.

3. В игру включается «тренер памяти». Прежде чем говорящий задаст вопрос «А ты кто?», «тренер может указать на одного из ранее представленных игроков и спросить: «А это кто?». В этом случае вся группа должна ответить подобно греческому хору, провозгласив, например: «Это замечательная Зина».

Игра продолжается до тех пор, пока каждый участник не будет представлен и, по меньшей мере, один раз назван всей группой в общем хоре.

### Упражнение 2 «Закончи фразу»

Цель — *развитие умения подбирать противоположные по смыслу слова (слова-неприятели).*

Логопед называет детям словосочетания, делая паузы. Ребенок должен сказать слово, которое пропустил логопед, т.е. закончить фразу.

*Сахар сладкий, а лимон ...*

*Луна видна ночью, а солнце ...*

*Огонь горячий, а лед ...*

*Река широкая, а ручей ...*

*Камень тяжелый, а пух ...*

Обыграть это можно следующим образом: логопед говорит, что наш знакомый Незнайка пошел все-таки учиться в школу. Там на уроке русского языка был диктант — дети писали под диктовку разные фразы. Но так как Незнайка очень невнимательный, он не успевал дописывать эти фразы до конца и получил плохую оценку.

Учительница сказала, что если он исправит ошибку в диктанте, то она исправит ему плохую оценку. Давайте, дети, ему поможем.

### Упражнение 3 «Мое самочувствие»

*Инструкция:* вам следует ответить «да» или «нет» на утверждения, которые я вам сейчас зачитаю. Постарайтесь быть максимально откровенными. Информация, которую вы получите, нужна прежде всего вам.

1. У меня часто плохое настроение, я плачу.

2. При встрече с человеком я избегаю смотреть ему в глаза.

3. Часто я выгляжу сердитым, подавленным.

4. Большинство людей, которых я знаю или знал, разочаровали меня.

5. Я почти не интересуюсь тем, что для других является очень важным в жизни (спорт, работа, отношение окружающих).

6. Последнее время я очень редко бываю веселым, практически не смеюсь.

7. Я часто чувствую слабость, жалуясь на жизнь своим близким и знакомым.

8. В настоящее время у меня нет собственной позиции по многим вопросам.

9. Я говорю, как правило, очень тихо, так, что меня с трудом понимают собеседники.

10. Часто я не знаю, как ответить на тот или иной вопрос собеседника, и просто пожимаю плечами.

За каждый ответ «да» поставьте себе по одному баллу и суммируйте их.

### *Ключ к тесту*

*1-2 балла.* Несмотря на некоторые жизненные затруднения, вы видите жизнь в несколько розовом свете. Это не так уж плохо, но до определенного предела.

*3-6 баллов.* Ваше отношение к жизни в целом в норме, но уже чувствуется определенная доля скепсиса, усталость. Не рано ли?

7-70 баллов. Почти все, что с вами происходит, вы воспринимаете негативно. Неужели в вашей жизни совсем нет радостных мгновений?

Конечно, вы вправе не согласиться с данной интерпретацией результатов. Но все-таки есть смысл задуматься над полученной информацией. Тем более что впереди у вас упражнения, которые помогут вам лучше понять себя и измениться, если в этом есть необходимость.

## Занятие 2

### Упражнение 1. «Автопортрет»

Цель упражнения: - формирование умений распознавания незнакомой личности, - развитие навыков описания других людей по различным признакам. Представьте себе, что вам предстоит встреча с незнакомым человеком и нужно, чтобы он узнал вас. Опишите себя. Найдите такие признаки, которые выделяют вас из толпы. Опишите свой внешний вид, походку, манеру говорить, одеваться; может быть вам присущи обращающие на себя внимание жесты. Работа происходит в парах. В процессе выступления одного из партнеров другой может задавать уточняющие вопросы, для того, чтобы "автопортрет" был более полным. На обсуждение в парах отводится 15-20 минут. По окончанию задания участники садятся в круг и делятся впечатлениями.

### Упражнение 2. «Как потрогать качество?»

*Участники рассаживаются в круг, и ведущий дает инструкцию.*

*Ведущий.* Как мы можем заметить, все люди разные, непохожие друг на друга. Одни качества нас привлекают, другие отталкивают. Но порой бывает очень трудно дать определение того или иного качества, и даже постоянно употребляя слово для описания человека, мы часто не задумываемся, какой смысл оно несет, какая информация в нем заложена.

Сегодня на занятии мы и попытаемся понять, что же кроется в тех понятиях, которые обозначают различные качества человека. И делать это мы будем весьма необычным образом. Но для начала нам надо определить круг понятий, с которыми мы будем работать.

Для этого я предлагаю вам назвать те качества человека, которые вы наиболее часто слышите в свой адрес или употребляете для характеристики другого человека. Эти качества могут быть как положительные, так и отрицательные. Но желательно, чтобы это были не характеристики внешности, а более глубокие, фундаментальные качества человека.

Качеств должно быть не очень много, но они должны быть достаточно разнообразными (приблизительно 10–12).

*В то время как участники называют качества, ведущий записывает их на доске. Если качества похожи, то целесообразно придумать такое качество, которое объединило бы в себе все названные сходные понятия.*

*Время: 5–7 минут.*

*После того как качества для анализа выбраны, ведущий продолжает.*

*Ведущий.* А сейчас мы попытаемся представить эти качества и понять, с чем у нас ассоциируется то или иное, с каким предметом или явлением. То есть на что оно было бы похоже, если бы имело форму, размер, объем и пр. Если бы его можно было увидеть, потрогать, если бы оно реально существовало в нашем мире, то что бы это было? Вы на листочках будете записывать свои ассоциации по поводу каждого качества, которое записано на доске.

*Время: 10–12 минут..*

Вы записали на листочках названия тех явлений и предметов, которые, на ваш взгляд, отражают сущность человеческих качеств, выделенных нами ранее. Хочу заметить, что здесь не может быть правильных или неправильных ответов. Если вы нашли что-то общее между, например, ленью и вилкой, значит для вас это на самом деле сходные понятия. Поэтому давайте договоримся, что мы не будем оценивать варианты друг друга как правильные или неправильные, а будем уважать мнение другого человека.

А сейчас я предлагаю поделиться своими мыслями и озвучить названия предметов и явлений, на которые похоже первое качество. Для удобства будем делать это по кругу, а я буду записывать на доске.

*Аналогичная работа проводится со всеми остальными понятиями.*

*После того как все участники назвали свои ассоциации и они были записаны на доске, ведущий продолжает.*

Как вы видите, каждое качество ассоциируется с различными понятиями и явлениями, которые на первый взгляд не имеют ничего общего. Но давайте попробуем все вместе найти, что же объединяет ассоциации по поводу первого качества? Что общего между этими понятиями? Какими характеристиками они обладают? Как их можно описать? Какие эмоции они вызывают?

*Аналогичным образом разбираются остальные качества.*

*Если учащихся очень много, то для выполнения данного этапа упражнения целесообразно разделить участников на подгруппы по 4–5 человек. Тогда на общий круг выносятся итоговый вариант обсуждения в подгруппах, то есть те сходные характеристики, которые были выделены участниками подгруппы. Это сэкономит время и поможет избежать излишней затянутости.*

*После этого проводится заключительное обсуждение, подведение итогов.*

*Ведущий.* А теперь давайте посмотрим, как характеристики этих предметов и явлений соотносятся с характеристиками самого качества. Отражают ли они, на ваш взгляд, его сущность? Помогают ли более глубоко понять, что скрывается за тем или иным понятием?

**Упражнение 3. «Метафорический портрет»**

Цель: актуализация и выражение чувств (в том числе связанных с самоотношением), исследование и укрепление Я-концепции.

*Ход работы:*

Подросткам предлагается сделать ряд снимков, по принципу игры в ассоциации. Если бы я был растением (животным, книгой, вещью, зданием, продуктом и др.) то я был бы...

Ассоциативные снимки могут отражать различные состояния: злости, обиды, гнева, радости, счастья. Например: Я-агрессивный – нападающее животное, отражающее мое состояние; Я-счастливый - яркое солнышко и т.п.

Затем на листе ватмана, в центре подросток располагает свою реальную фотографию. Вокруг нее он располагает ассоциативные снимки.

При обсуждении в группе подростки делятся на пары, обмениваются метафорическими автопортретами и проговаривают свои чувства и мысли.

Еще один групповой вариант, это когда каждый участник располагает ассоциативные фотографии по кругу, не помещая свою фотографию в центр. Задача группы – по ассоциативным снимкам отгадать, чей это метафорический автопортрет и затем поместить в центр его фотографию.

### Занятие 3

#### Упражнение 1. «Я другой»

Сядьте удобно.

Закройте глаза.

Выберите Значимого Другого. Это может быть ваш супруг, возлюбленный, коллега, брат... Это может быть любой значимый для вас в эту минуту человек (живой или уже умерший).

Кого вы сейчас вспомнили первым?.. Если вы решили не выбирать его для выполнения этого упражнения, то постарайтесь разобраться почему.

Мысленно посадите выбранного вами Значимого Другого перед собой. Представьте его позу, одежду, движения, выражение лица.

Поговорите с этим человеком, расскажите ему, как высоко вы его цените. Не ограничивайтесь одной-двумя фразами, постарайтесь наиболее полно выразить свои мысли, объясняя Значимому Другому, почему он играет существенную роль в вашей жизни.

Теперь расскажите ему, за что вы на него обижены. И здесь тоже не ограничивайтесь несколькими фразами, назовите ему все ваши обиды, особенно те, которые вы от него скрывали.

Скажите ему, чего вы ждете, чего хотите от него.

Теперь представьте, что прошло пять лет. Расскажите ему, какими вы представляете свои отношения с ним... Как вы относитесь друг к другу. Какая в целом ситуация сложилась в ваших отношениях. (Вы можете рассказать ему и о том, какими бы *хотели* видеть ваши с ним отношения.)

#### Упражнение 2 «Ради чего я учусь?»

Для каждой профессии существует свой минимальный уровень способностей, позволяющий выполнять

профессиональные действия, а более высокий уровень профессионализма определяется мотивацией и системой ценностей человека. Нередко человек, наделенный множеством замечательных качеств, не может полностью реализовать свой профессиональный потенциал — мешает отсутствие мотивации, то есть побуждений к действиям — «природная лень не дает развиваться природным талантам» (Ю. Рыбников).

Вспомните, как начинается «Сказка о царе Салтане».

*Три девицы под окном пряли поздно вечерком. «Кабы я была царица, — говорит одна девица, — Я б на весь крещеный мир приготовила бы пир». «Если б я была царица, — говорит ее сестрица, — Я б на целый мир одна наткала бы полотна». «Если б я была царица, — третья молвила девица, — Я б для батюшки-царя родила богатыря».*

Царь в этой сказке поступает как профессиональный менеджер по работе с персоналом: находит каждой девице применение с учетом ее мотивации. У первых двух — профессиональная мотивация, исходя из которой царь их «трудоустроил»: одну сделал ткачихой, а вторую поварихой. У третьей девушки была ярко выраженная вне профессиональная мотивация, она не хотела работать, а хотела быть царской женой. Поэтому именно ее царь взял в жены.

Многие люди, подобно сестрам-неудачницам из сказки Пушкина, испытывают чувство досады и бессилия оттого, что не могут достичь всего, что хотят от жизни, разрываясь между взаимоисключающими мотивами. Как видим, это невозможно. Поэтому следует таким образом выстроить сценарий своей жизни, чтобы последовательно и планомерно добиваться поставленных целей. Подумайте, что для вас важнее всего в данный момент? Учеба? Творчество? Здоровье? Или что-то другое?

В основе любой мотивации лежат цели и потребности человека.

Упражнение 3 «Карта интересов»

Цель: развитие образного в чувствования.

Группа сидит по кругу.

1. С закрытыми глазами представьте себя в коридоре идущим к выходу, Вы подходите к двери, выходите. Вперёд зданием – вообразите себя там. Подметьте все, что видите вокруг.

Вообразите, себя в вечернее время при зажженных фонарях на проезжей части; затем ранним утром, на восходе солнца; затем в дневное время, когда солнце светит в окна. Сейчас повернитесь лицом к зданию подойдите к стене, дотроньтесь до нее рукой. Ощутите температуру

стены. Входите в стену, Вы внутри стены осмотритесь, отметьте свет внутри стены, запахи, температуру, постучите внутри стены –определите твердость материала. Выйдите из стены во двор повернувшись к ней лицом, измените цвет стены на черный, потом красный, зеленый, синий, фиолетовый, затем верните стене настоящий цвет. Вернитесь в нашу аудиторию. Откройте глаза и глубоко вздохните. Улыбнитесь.

2. Представьте себя в роли неприятного Вам человека. Побудьте некоторое время им. Ощутите, что он чувствует. Подумайте о его жизни. Какие люди его окружают. Какие качества в Вас он развивает своим поведением.

Обсуждение.

Занятие 4.

Упражнение 1. «Самый - самый»

*Ход упражнения:*

– Каждый человек – уникальная личность. В чем-то он совершенно неподражаем и вне всякой конкуренции. Но именно из-за того, что не все это видят, человек может быть не удовлетворен тем, как окружающие к нему относятся. Давайте же исправим это. Пусть внутри каждой команды участники расскажут о своих достоинствах, которыми они могут соперничать с другими. Итак, задумайтесь и все по очереди внутри команды расскажите о своих достоинствах и подтвердите их фактами. На подготовку отводится одна минута. А теперь просим вас рассказать о своих достоинствах с подтверждающими это фактами. Пожалуйста. Заканчиваем. Давайте теперь подведем итоги и внутри каждой команды выделим «самого-самого» по тем показателям, которые здесь обсуждались. Например, самый-самый высокий, самый-самый веселый, самый-самый находчивый и т.д. Просим вас. Заканчиваем. Теперь нам остается определить «самого-самого» из всех команд. Давайте организуем конкурсы «самых-самых». Например, самых веселых или находчивых из числа присутствующих во всем зале. На



подготовку и организацию конкурса отводится одна минута. В заключение поаплодируем «самым-самым».

### Упражнение 2. «Моя вселенная»

Передавая клубок по кругу, участники группы называют свое имя и ту информацию, которой бы они хотели поделиться с присутствующими. Задача принимающего клубок, запомнить сказанное соседом, и воспроизвести при сматывании (возвращении) клубка.

Обсуждение: сложно ли было выполнять данное упражнение? Что вызвало затруднение? Легко воспроизвели информацию соседа?

Итог: наше мнение о человеке всегда субъективно. Порой, получая новую информацию о ком-либо, нам сложно ее принять и соотнести с нашими представлениями о нем. Именно поэтому были допущены ошибки при воспроизведении “соседской” информации.

Как вариант при отсутствии ошибок: поздравляю, вы смогли отойти от субъективного восприятия друг друга и услышать то, что говорит сосед.

### Занятие 5.

#### Упражнение 1. «Сад нашей души»

Инструкция: Представьте себе, что мы сейчас находимся в райском саду, где каждому дозволено заниматься своим любимым делом. Никто никого и ни в чем не ограничивает. Единственная цель здесь – наслаждаться, не мешая наслаждаться другим небожителям". Пауза 10-15 минут. "Поговорите друг с другом. Узнайте, кто здесь живет и чем занимается. Если занятия покажутся вам забавными или приятными, можете присоединиться к ним на некоторое время. Постарайтесь узнать как можно больше людей и попробовать как можно больше удовольствий.

Обсуждение: Что помогало, а что мешало наслаждению? Были ли чужие наслаждения приятней и интересней, чем собственные?"

Комментарии: Упражнение проводится по методике психодраматической пробы будущего. При обсуждении тренер следит за тем, чтобы участники говорили только о своих впечатлениях и ассоциациях и избегали этических оценок и советов.

## Упражнение 2 «Индивидуальное задание»

Цель: дать возможность участникам подчеркнуть свою индивидуальность. Время: 5 минут.

Ресурсы: нарезанные листочки бумаги, фломастеры, булавки.

Ход упражнения: Ведущий предлагает познакомиться и совершить это следующим образом: всем участникам группы необходимо сделать визитные карточки со своим тренинговым именем. Каждый вправе взять себе любое имя, которым он хочет, чтобы его называли в группе: свое настоящее, игровое, имя литературного героя, имя-образ. Затем, когда визитки готовы, всем по очереди предлагается назвать свое имя, а потом рассказать историю его происхождения.

## Упражнение 3 «Самоценность»

Материалы: бумага, карандаши, стулья.

*Ход работы:*

1. Каждый из нас представляет собой ценность. Мы отличаемся друг от друга своей индивидуальностью, личными достижениями, целями и многим другим. О своей ценности мы узнаем от других людей. Сейчас необходимо будет взять лист бумаги и в центре нарисовать круг, в котором написать букву «Я».

2. Теперь вокруг этой буквы ты можешь нарисовать столько кружочков, сколько захочешь, а в них ты напишешь имена тех людей, которые говорили тебе о твоей индивидуальности и ценности. От каждого кружочка к своему «Я» проведи стрелки. Используй для этого разные цвета, чтобы передать свои чувства.

3. А теперь вспомни, пожалуйста, что тебе говорили все эти люди и кратко напиши рядом со стрелками, направленными от них.

4. У тебя получилась карта самооценки. Давай оживим ее. Я помогу тебе. Ты сядешь на стул, который будет стоять в центре класса. Вокруг мы поставим стулья, как нарисованы кружочки на твоей карте. Я по очереди буду садиться на эти стулья, обозначать написанное тобой имя и говорить фразу, идущую к тебе от этого человека. Слушай внимательно. Твоя задача ощутить свою ценность.

*Обсуждение:*

- Что такое самооценки?

- Какими цветами ты обозначил стрелки, идущие от других к тебе и почему?

- Опиши свои чувства, когда ты сидел на стуле и слушал, что говорили о твоей ценности разные люди?

- Данное упражнение можно провести в группе. Тогда подросток может выбрать из группы тех, кто сыграет значимых людей, и будет говорить о его ценности.

Занятие 6.

Упражнение 1. «Как добиться результата»

Упражнение включает три этапа.

а) Отследить свое состояние и зафиксировать его, как точку отсчета.

Не ругать себя, не осуждать. Просто отследить. Например:

«Я тороплюсь. Есть раздражение. Внутренняя дрожь. Страх опоздания.»

б) Проанализировать, какие действия оптимальны из этой точки отсчета.

Например, «Бегом добежать до автобуса, нырнуть в него, доехать до метро, нырнуть в метро, добежать до места, куда (черт побери!!!) я опаздываю.»

в) Принимаете опоздание: «Да. Опоздал (а). Имею право. Могу лишь сократить время опоздания» И действуете с максимальной включенностью.

Бежите до автобуса с возможной скоростью, но как только садитесь в автобус тут же включаете режим отдыха и расслабления. Максимально комфортный.

Вылетаете из автобуса и на полной скорости несетесь в метро, как только входите в вагон, тут же занимаете самое комфортное место из возможных и отдыхаете снова, заботясь о себе в полной мере. Расслабьте тело. Можно читать, играть в игрушки, делать то, что доставит удовольствие.

Из метро пулей до места назначения.

В чем тренировка эмоционального состояния и управление им?

Обычно мы пока доедем до места опоздания вдоволь себя погрызем и насладимся чувством вины.

В данном случае управление заключается в сознательном включении в ситуацию с ее рационализацией и принятием.

Когда от Вас быстрота передвижения не зависит, Вы отдыхаете и набираетесь сил для рывка. Когда зависит, Вы действуете с максимальным напряжением. Для угрызения совести не остается времени. Самое удивительное, что это упражнение позволяет добиться еще одного результата. Отсутствие чувства вины и принятие ситуации позволяет легче провести переговоры с тем, кто Вас ждал.

Вы приносите извинения, но с чувством, что много сделали, чтобы успеть на встречу и это делает переговоры более непринужденными и легкими.

#### Упражнение 2. «Швейная игла»

Эта игра не только позволит детям почувствовать себя увереннее через воспоминания о приятных событиях своей жизни, но также расширить словарный запас.

#### *Инструкция*

Учитель. Каждый из вас на листке бумаги должен написать нежные, теплые слова, которые он слышал в свой адрес. Подписывать свои записки не надо. Затем я пройду по классу и соберу их в «волшебную корзину». А потом я буду по очереди читать записки. Ваша задача – постараться отгадать, в какой ситуации были сказаны эти добрые и ласковые слова.

#### Упражнение 3. «Пантомима»

Участники делятся на две команды.

Ведущий. Перед вами учебный текст. Прочитайте его быстро и внимательно. Теперь разделите этот текст на условные части, например на абзацы.

Участники первой команды должны каждый абзац текста изобразить пантомимой. Участники второй команды должны догадаться, какой это абзац и о чем в нем говорится. Главное – уметь выделить в каждом абзаце основную мысль.

Затем команды меняются ролями.

#### Занятие 7.

#### Упражнение 1. «Говорю, что вижу»

Цель упражнения: проигрывание ситуации без оценочных высказываний.

- Описание поведения означает сообщение о наблюдаемых специфических действиях других людей без оценивания, то есть без приписывания им мотивов действий, оценки установок, личностных черт. Первый шаг в развитии высказываться в

описательном ключе, а не форме оценок - улучшение умения наблюдать и сообщать о своих наблюдениях, не давая оценок. - Сидя в круге, сейчас вы наблюдаете за поведением других и, по очереди, говорите, что вы видите относительно любого из участников. Например: <Коля сидит, положив ногу на ногу>, <Катя улыбается>. Ведущий следит за тем, чтобы не использовались оценочные суждения и умозаключения. После выполнения упражнения обсуждается, часто ли наблюдалась тенденция использовать оценки, было ли сложным это упражнение, что чувствовали участники.

#### Упражнение 2. «Снежный ком»

Цель упражнения: разрядить обстановку. Участники по очереди называют свое имя с каким-нибудь прилагательным, начинающимся на первую букву имени. Следующий по кругу должен назвать предыдущих, затем себя; таким образом, каждый следующий должен назвать предыдущих, затем себя; таким образом, каждый следующий должен будет называть все больше имен с прилагательными, это облегчит запоминание и несколько разрядит обстановку.

Пример:

1. Сергей строгий - 2. Сергей строгий, Петр прилежный - 3. Сергей строгий, Петр прилежный, Наташа независимая и т.д.

#### Упражнение 3. «Поднимись»

Цель упражнения: более глубокое осознание личностного существования; соединение вербального и невербального компонентов выразительности самооценочной позиции.

Каждому участнику предлагается произнести слово «Я» с только ему присущей интонацией, мимикой, жестами. Нужно сделать это так, чтобы одним словом как можно полнее выразить восприятие своего «Я», свою индивидуальность и свое место в мире.

#### Занятие 8.

##### Упражнение 1. «Мысленное представление»

Участникам раздаются по 2 листа бумаги и карандаши. Ведущий просит нарисовать себя в «двух ипостасях» – Я-реальное и Я-идеальное. Дается 10-15 минут. После этого происходит обсуждение:

- Когда вы чувствовали большее напряжение: когда рисовали идеальное или реальное?

- Как вы думаете, что вам необходимо предпринять, чтобы эти два понятия стали едиными?

Упражнение 2. «Активизируй воображение»

Материалы: у каждого ребенка – карандаш (ручка) и лист бумаги.

Дети, как и взрослые, зачастую не ценят своих успехов и достижений. Вместо этого они предпочитают помнить о своих ошибках и промахах. Поэтому предложите ученикам одну важную игру.

*Инструкция.*

Учитель. Возьмите лист бумаги. Мысленно вспомните все хорошее, что вы сделали в течение этой недели. Например, выполнили очень сложное домашнее задание, выучили наизусть длинное-предлинное стихотворение и т.д. Выберите из этого перечня три поступка, которыми вы особенно гордитесь, и запишите их на листе бумаги. Убедитесь, что выбрали именно три пункта. После того как вы их запишите, похвалите себя одним спокойным предложением за все три события. Например: «Ира, ты на самом деле отлично написала слоги, решила задачу с трубами и вычистила туфли до блеска».

Упражнение 3 «Успех в прошлом»

Цели: И дети, и взрослые обычно намного сильнее привязаны к своим старым успехам и достижениям, чем они думают. В этой игре мы покажем детям, как они могут вспомнить самое прекрасное из своих личных достижений и связанные с ним приятные переживания. Мы поможем детям вновь пережить былые ощущения всем своим телом и дадим своего рода "закладку", с помощью которой они всегда смогут раскрыть нужную страницу в своей памяти. Всякий раз, когда ребенок захочет опереться на свои былые достижения и почувствовать уверенность в себе, он сможет с помощью этой "закладки" вновь вызвать у себя ощущение уверенности и собственной компетентности. Это поможет детям развить в себе необходимые предпосылки для жизненного оптимизма, творческой активности, умения отстаивать свою позицию, без которых нелегко соответствовать требованиям окружающей жизни.

Перед началом классной работы, контрольной или выполнением задач, требующих творческого подхода, попросите учеников воспользоваться своими "закладками" и почувствовать всем своим телом оптимистический настрой на успех. Скажите детям что-то вроде следующего: «Сядьте ровно и сделайте три глубоких вдоха... Вспомните о своих прошлых достижениях и раскройте свою "закладку успеха"»...

Инструкция: Что вы делаете перед началом сложной контрольной работы? Вы думаете о том, что чего-то не знаете? Или вспоминаете, что еще недостаточно подготовились, что сделали не все необходимые упражнения? А кто из вас думает об удачно выполненных контрольных работах? Кто вспоминает о своих успехах, о тех случаях, когда он смог добиться хорошего результата?

Я хочу показать вам способ повышения уверенности в себе. Благодаря большему доверию к себе, вы сможете лучше сконцентрировать внимание и настроить себя на решение сложной задачи.

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха...

Представь себе, что сидишь в удобном кресле хорошего кинотеатра. Сейчас ты увидишь фильм, в котором будут показаны сцены из твоей собственной жизни. Это будут ситуации, в которых ты добился успеха и чувствовал себя уверенно. Ты можешь посмотреть этот фильм в полном уединении и сконцентрировать все свое внимание на экране. Пусть для тебя окажется полной неожиданностью, в какой последовательности и какие именно картины ты увидишь. Может быть, ты увидишь, как впервые поплыл без посторонней помощи. А может быть, как в первый раз без поддержки поехал на двухколесном велосипеде. Возможно, это будет ситуация, в которой ты довел до конца сложную работу. А может быть, гром аплодисментов после твоего выступления на школьной сцене. Потрать достаточно времени на то, чтобы лучше разглядеть лучшие свои достижения. Для этого ты можешь представить в своих руках пульт управления, с помощью которого можно задержать понравившуюся тебе картину, перемотать вперед или назад. (1 минута.)

Теперь с помощью пульта управления высвети на экране лучший из твоих успехов. Насладись этим мгновением... Обрати внимание, какие ощущения возникают в твоём теле, в какой позе ты сейчас сидишь. Запомни, как ты дышишь, как держишь спину и плечи. Ты можешь принимать эту позу и дышать в этом же ритме всякий раз, когда захочешь добиться нового успеха.

А теперь вспомни какую-нибудь ситуацию, в которой ты хотел добиться лучшего, чем-то, что у тебя получилось. Обрати внимание на твои ощущения и чувства в этот раз... (10 секунд.)

Хочешь вновь испытать чувство успеха? Прими вновь свою позу успеха и дыши гордо и уверенно. Чувствуй успех, вдыхай его... Это чувство ты сможешь вызывать у себя всякий раз, когда ты этого захочешь: просто прими эту позу и дыши как сейчас. Чтобы тебе легче было вспомнить свои ощущения, используй "закладку". Для этого соедини большой и указательный пальцы руки и хорошенько сожми их. При этом просто один раз сильно выдохни. Этот знак ты можешь подавать себе сам, когда в будущем захочешь вновь почувствовать себя успешным и начать дышать так, чтобы все тело звенело от этого чувства...

А теперь ты можешь выключить фильм. Посмотри, как темнеет экран, а в зрительном зале все ярче загорается свет. Потянись и напряги все свои мускулы и возвращайся обратно к нам. Сделай глубокий выдох и открой глаза свежим и бодрым.

Занятие 9.

Упражнение 1. «Что я умею, чего не умею, чему хочу научиться»

Инструкция: каждый игрок должен подойти по очереди ко всем участникам и обменяться фразой: «Привет, меня зовут ... Я люблю (умею, могу) делать ...»

*Вопросы для обсуждения:*

- Кто испытывал неловкость, затруднения?
- Кому показалось, кто-то хвастается?
- Узнали ли вы что-то новое о людях?
- А, если фраза в упражнении была построена наоборот, были бы затруднения? Почему?

Ведущий помогает участникам прийти к выводу о том, что нас так воспитывали (а мы так воспитываем своих детей), обращая внимание прежде всего на минусы, а не на плюсы, дети становятся подавленными. Подавленные дети – дети с низкой



самооценкой. Дети с низкой самооценкой, как правило, дети, имеющие «плохое поведение».

### Упражнение 2. «Мир профессий»

В центре круга лежит стопка карточек. Каждый из участников по очереди выходит и берет по одной карточке, на которой написана незаконченная фраза. Учащимся нужно сразу же, не раздумывая, закончить фразу. Если члены группы почувствуют неискренность кого-либо из участников, ему придется взять другую карточку и ответить еще раз.

Незаконченные фразы:

- Я собираюсь...
- Я вижу свою профессиональную цель в том, чтобы...
- Я стремлюсь...
- Я могу достичь успеха в ...
- У меня подходящий возраст для...
- Я абсолютно убежден (а), что я хочу...
- Мой успех связан...
- Я знаю, что буду...
- Я совершенно уверен...
- Мне хорошо иметь...
- Мне хорошо быть...
- С детства я мечтал...
- У меня есть способности для...
- Я мечтаю...
- Мой профессиональный интерес направлен...
- У меня достаточно сил и желания...

### Упражнение 3. «Составь предложение»

Составление предложений по опорным словам. Запись графической схемы предложения.

*По теме «Транспорт»:*

- Машина, ехать дорога.
- Самолет, небо, летит, высоко.
- Большой, корабль, волны, плывет.
- Шоссе, по, автомобиль, мчится.
- Магазин, около, мотоцикл, остановился.
- Едет, тропинка, велосипедист.

*По теме «Зима»:*

- Дети, снеговик, слепили.
- Дети, санки, на, катаются.

- Снежки, мальчики, играют.
- Земля, покрыть, снег.
- Снежинки, падать, тихо.

*По теме «Весна»:*

- Греет, солнце, ярче.
- Деревьях, на, почки, появляются.
- Окном, за, тает, снег.
- Капает, крыш, с, капель.
- Солнце, на, тают, сосульки.

Занятие 10 «Свечка»

Упражнение 1

Все участники становятся в круг плечо к плечу, руки согнуты в локтях, выставлены вперед. Ладони подняты вверх. Один из участников становится в центр круга. Руки опущены вдоль тела, глаза закрыты. Он расслабленно опускается на руки стоящих. Группа подхватывает его и медленно, аккуратно передает по кругу. В центре должен побывать каждый участник. После упражнения проводится обсуждение.

Упражнение 2 «Комплимент в подарок»

*Инструкция:* Как только я включу музыку, вы будете передвигаться по аудитории, подходить друг к другу, устанавливать контакт глаз, здороваться, дарить комплименты, записывая их на листе тому, кому они адресованы. После выполнения упражнения каждый зачитывает все подаренные ему комплименты.

*Анализ:*

- Трудно ли было дарить комплимент?
- Что лучше дарить или получать?

Ваше состояние после выполнения упражнения?

Упражнение 3. «Забор»

Участники тренинга пишут свое мнение о занятиях.

Таким образом, была разработана и реализована программа по формированию мотивации учения у подростков. Задачи программы определены как: сформировать у учеников представления о важности учения; сформировать интерес к учебному процессу; создание эффективного взаимодействия в группе; провести психолого-педагогическую работу по повышению мотивации учения подростков. Охарактеризованы

этапы и блоки реализации программы. Описаны занятия формирования мотивации учения у подростков.

После проведения программы психолого-педагогической коррекции учебной мотивации младших школьников была проведена повторная диагностика.

Результаты диагностики по методике М.И. Лукьянова” Методика изучения мотивации обучения ” представлены на рисунке 4

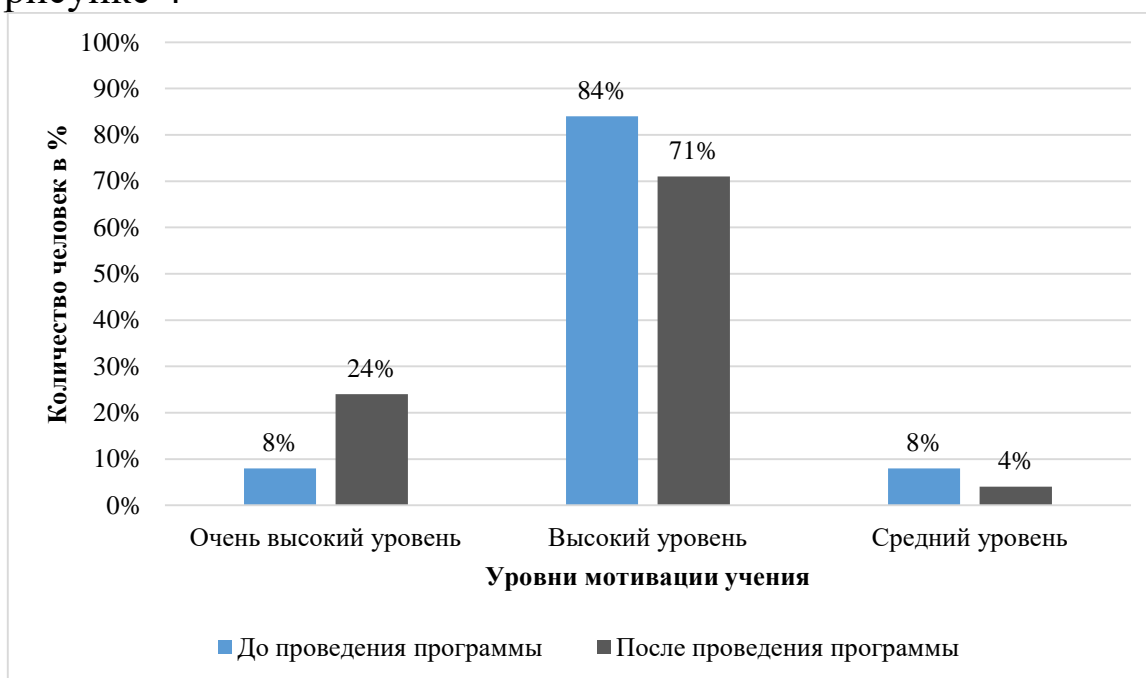


Рис.4 Результаты диагностики по методике М.И. Лукьянова «Методика изучения мотивации обучения»

По результатам вторичного исследования было выявлено, что очень высокий уровень 8% (2 человека) изменился на 24% (6 человек). Высокий уровень с 84% (20 человек) изменился на 71% (17 человек). Средний уровень с 8% (2 человека) изменился на 4% (1 человек). Это означает, что подростки стали более мотивированы в учебной деятельности.

Таким образом, уровень мотивации учения младших школьников, после проведения программы, стал выше, чем был до проведения программы.

Результаты диагностики по методике МУН А.А. Реана предоставлены на рисунке 5

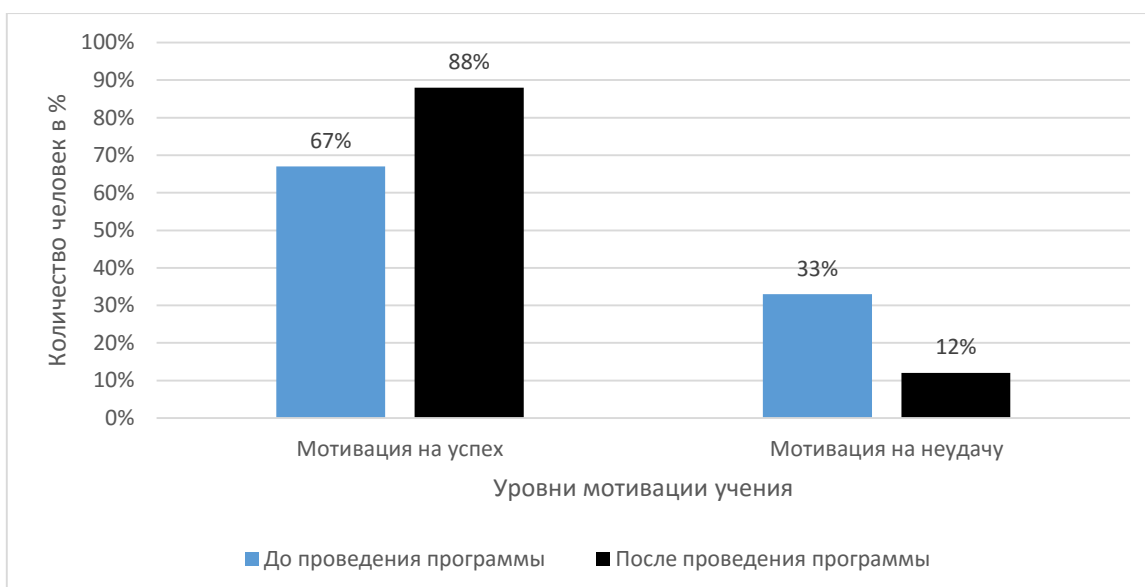


Рис. 5 Результаты диагностики по методике МУН А.А.Реана

По результатам вторичного исследования было выявлено, что высокий уровень мотивации успеха с 67% (16 человек) изменился на 88% (21 человек). Низкий уровень мотивации на неудачу с 33% (8 человек) изменился на 12% (3 человека). Из этого следует, что школьники стали лучше ощущать надежду на успех и потребность в достижении успеха.

Этаким образом, уровень мотивации на успех у младших школьников, после проведения программы стал выше. Это доказано с помощью метода математической статистики, T – критерий Вилкоксона. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Были сопоставлены показатели диагностики по методике МУН А.А. Реана до проведения программы и после проведения программы.

Гипотеза:

H<sub>0</sub>: Интенсивность сдвигов в повышении уровня мотивации учения не превосходит интенсивности сдвигов в уменьшении уровня мотивации.

H<sub>1</sub>: Интенсивность сдвигов в повышении уровня мотивации учения превышает интенсивность сдвигов в уменьшении уровня мотивации.

T эмпирическое = 59,5 при критическом значении  $p_{0,5}=91$ ;  $p_{0,1}=69$   $T_{эмп} \leq T_{кр}$ . Принимается гипотеза H<sub>1</sub>, т.е. интенсивность сдвигов в повышении уровня мотивации превышает интенсивность сдвигов в уменьшении уровня

мотивации.

Из этого следует, что после реализации формирования мотивации учения подростков уровень мотивации учения отличается.

Таким образом, математическая обработка результатов показала достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону увеличения уровня учебной мотивации младших школьников над интенсивностью сдвигов в сторону их уменьшения, т.е. показатели уровней типов мотивации учения после проведения психолого-педагогической программы увеличился.

#### Рекомендации по коррекции учебной мотивации младших школьников

Учитель не может довольствоваться в учебно-воспитательном процессе только наличным уровнем мотивации, иначе это означало бы не ориентированность на завтрашний день его развития. Поэтому необходима особая работа по воспитанию мотивации. Сформулируем те психологические требования, которым она должна удовлетворять.

Психологические принципы формирования мотивации учения:

– При формировании мотивации учителю следует ориентироваться на перспективы, резервы, задачи развития мотивации учения в данном возрасте. Для этого надо исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной характеристики в данном возрасте, в возрасте, предшествующем данному, в возрасте, следующем за данным. Поэтому формирование мотивации должно опираться на её реальный уровень, сложившийся в предыдущем возрасте, предполагает определение ближайших перспектив её развития (в данном возрасте) и далёких перспектив её развития (в последующем возрасте).

– Для мобилизации резервов мотивации в каждом возрасте необходимо организовать включение ребёнка в активные виды деятельности и виды общественных взаимодействий его с другим человеком.

– В ходе осуществления этих видов деятельности и социальных контактов у ученика возникают новые качества

психического развития – психические новообразования. Эти новообразования состоят, по данным психологических исследований, в появлении у ребёнка нового, действенного отношения, новой позиции:

- к изучаемому объекту;
- к другому человеку;
- к себе и своей деятельности.

Пути формирования мотивации:

Первый путь – его называют иногда путём «сверху вниз» - состоит в привитии ученикам идеалов, образцов того, какими должны быть мотивы учения. На это направлена вся система нравственного воспитания. Здесь школьник усваивает «знаемые» мотивы как те эталоны, по которым он сверяет свое поведение, производит отождествление своих мотивов с мотивами предлагаемые обществом. Недостаточность этого пути состоит в том, что есть опасность чисто формального усвоения требуемых побуждений.

Второй путь – «снизу-вверх» - состоит в том, что ребёнок включается взрослым в реальные различные виды деятельности и так приобретает практический опыт нравственного поведения. Здесь у школьник складываются реально действующие мотивы. Недостаточность этого пути состоит в том, что воспитатель не всегда уверен, что сложатся именно те побуждения, которые необходимо.

Единство же этих путей воспитания должно дать правильное сочетание и «знаемых» и реально действующих мотивов, обеспечивающих зрелость личности школьника, единство слова и дела. Обучение в колледже включает оба эти вида воздействия на мотивацию учения, причем воспитания мотивации через виды деятельности предполагает использование не только учебной, но и общественно полезной и других видов деятельности.

Формированию положительной мотивации учения способствует общая атмосфера в классе, включенность ученика в коллектив, отношения сотрудничества учителя и учащегося, помощь учителя в виде советов, наталкивающих ученика на правильное решение, формирование у учеников адекватной самооценки. Формированию мотивации способствуют занимательность изложения, необычная форма преподнесения

материала, эмоциональность речи учителя, познавательные игры, ситуации спора и дискуссии (А.К. Маркова).

Работа учителя, прямо направленная на развитие мотивационной сферы, включает в себя следующие виды воздействий:

- актуализация уже сложившихся у ученика ранее позитивных мотивационных установок, которые надо укрепить;
- создание условий для появления новых мотивационных установок
- коррекция дефектных мотивационных установок, изменение внутреннего отношения ребенка к уровню своих возможностей и перспективе их развития.

Программа формирования мотивации, как и программа изучения, включает несколько блоков – работу с мотивами, целями, эмоциями, учебно-познавательной деятельностью учащихся. Внутри каждого из блоков актуализируются и корректируются прежние мотивы, стимулируются новые.

Существуют специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивационной сферы учащихся. Так, для укрепления и осознания мотивов благоприятны ситуации выбора, так как они упрочивают умение ученика принять решение, умение сопоставить и соподчинить разные мотивы.

В упражнениях на закрепление адекватной самооценки важно учить ученика психологически грамотному объяснению своих успехов и неудач, учить активизировать все свои возможности.

Становлению адекватной самооценки способствуют упражнения на решение задач максимальной трудности, переживание неудачи и самоанализ своих способностей в целом. Особое внимание следует уделить поощрениям со стороны учителя. Так, похвала учителя стимулирует ученика лишь в том случае, когда задание ощущается учеником как достаточно трудное, и в поощрении ученик «прочитывает» высокую оценку своих возможностей.

Для мотивации школьника важна не столько отметка учителя, сколько скрытая в отметке информация о его возможностях. Оценка учителя повышает мотивацию, если она относится к тем усилиям, которые приложил ученик при выполнении задания. Учителю важно не слепо верить в силы

ученика, а мобилизовать оценкой приложение учеником новых усилий.

Этапы формирования мотивации на отдельных этапах урока.

А.К. Маркова выделяет в ходе урока три этапа: этап вызывания исходной мотивации, этап ее подкрепления и этап завершения.

#### 1. Этап вызывания исходной мотивации.

На данном этапе учителю важно учесть несколько побуждений учащихся:

- подчеркнуть мотивы предыдущих достижений («Мы хорошо поработали над предыдущей темой»),
- вызвать мотивы относительной неудовлетворенности («Но не усвоили еще одну важную сторону этой темы»),
- усилить мотивы ориентации на предстоящую деятельность («А между тем для вашей будущей жизни ... будет необходимо в таких-то ситуациях...»)
- Услышав последнюю фразу, учащиеся естественно будут живее воспринимать материал.

#### 2. Этап подкрепления и усиления возникшей мотивации.

На этом этапе учитель ориентируется на широкий спектр познавательных и социальных мотивов. Он может чередовать виды деятельности (устные и письменные, трудные и легкие, индивидуальные и фронтальные), может выбирать меру трудности материала и использовать отметки таким образом, чтобы чередовать у учащихся эмоции: удовлетворенность и неудовлетворенность.

#### 3. Этап завершения урока.

По окончанию урока ученик должен выйти с положительным личным опытом, у него должна возникнуть положительная установка на дальнейшее учение [25, с 50].

Каждой этап урока учителю следует наполнять психологическим содержанием, ведь каждый этап – это специфическая по своему мотивационному содержанию ситуация.

Эффективное педагогическое взаимодействие с учащимися возможно только лишь с учётом особенностей их мотивации.

Главный путь воспитания полноценной мотивации – это не



только создание благоприятного климата, а включение студентов в реальные виды деятельности, способы взаимодействия с окружающими.

В целом психологически обоснованный путь формирования мотивации студентов может состоять в следующем:

– Учитель определяет задачи формирования мотивации в этом возрасте с учётом перспектив, ориентируясь на «завтрашний день развития»;

– Выясняет состояния мотивации учения у своих учеников;

– Организует виды активной деятельности ученика, осуществляет широкую воспитательную работу, включает ученика в специально созданные педагогические ситуации, организует выполнение заданий, направленных на осознание своей мотивационной сферы, тренировку приемов целеполагания.

Изучение мотивации каждого ученика лучше строить путём сопоставления «независимых характеристик», данных этому ученику несколькими учителями, классным руководителем, родителями.

Рекомендации родителям для повышения учебной мотивации их детей:

1. Каждый день спрашивайте ребёнка: «Как дела? Что было в колледже?». Сделайте такие разговоры привычкой, пусть ребёнок чувствует вашу заинтересованность в его делах.

2. Предложите помощь в выполнении какого-либо задания. Например, обсудите план сочинения, вместе подберите литературу, но писать за ребёнка сочинение не надо.

3. Учитесь вместе с детьми. Посещайте интересные места, читайте, покупайте книги, запишитесь вместе в городскую библиотеку. Обсуждайте вместе с ребёнком прочитанное: что больше всего запомнилось? Что понравилось, а что нет?

4. Читайте вместе с детьми книги по ролям.

5. Старайтесь правильно оценивать знания и достижения ребёнка. Никогда не сравнивайте его с другими детьми или детьми родственников и знакомых (из-за этого самооценка значительно снижается, и ребёнок перестаёт

верить в свои силы).

6. Повторяйте ребёнку, что вы ждёте от него хороших оценок, а не того, что он будет вундеркиндом. Многие дети в какой-то момент времени учатся хуже, чем обычно. Если это произошло, не паникуйте, предложите свою помощь и поощряйте его за малейший успех.

7. Допускайте мысль о том, что на ошибках люди учатся.

8. Старайтесь быть для ребёнка примером человека, который постоянно учится.

9. Рассказывайте о своей жизни своему ребёнку, делая акцент на том, что в вашей жизни были тоже такие же жизненные ситуации. И как вы вышли из них?

10. У ребёнка должно быть своё место для занятий. Предоставьте ему быть полноправным хозяином своего уголка

В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

Мотив - 1) материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта; 2) психический образ данного предмета.

В англоязычной литературе принимается более широкое толкование мотив: нечто внутри субъекта (потребность, идея, органическое состояние или эмоция), побуждающие его к действию. Поэтому во избежание смысловых ошибок, слово мотив следует переводить как «побуждение», «состояние побуждения», «стремление», «импульс», «мотивация» (а иногда и как «мотивировка»).

В ходе исследования было проанализировано понятие мотивация, определено понятие мотив, рассмотрена формирование мотивации учения подростков, как психолого-педагогическая проблема, выявлены особенности формирования мотивации учения подростков, возрастные особенности подросткового возраста, психологические особенности подростков. Было составлено дерево целей по психолого-педагогической коррекции конфликтности старших подростков, а также модель по данной теме. В ходе продуктивной

исследовательской работы, все намеченные нами цели были достигнуты.

В исследовании был использован комплекс методов и методик: теоретические методы исследования: анализ, моделирование, обобщение; эмпирические методы исследования: эксперимент, тестирование по методикам: М.И. Лукьянова «Методика изучения мотивации обучения», опросник МУН А.А.Реана; математико-статистические: критерий Вилкоксона.

Выборка: учащиеся в количестве 24 человек.

Очень высокий уровень мотивации учения по методике М.И. Лукьянова «Методика изучения мотивации обучения» показали 8% испытуемых (2 человека). Высокий уровень мотивации учения выявлен у 84% испытуемых (20 человек). Средний уровень мотивации учения выявлен у 8% испытуемых (2 человека).

Уровни ведущей мотивации учения у подростков: учебный мотив 59% процентов испытуемых, оценочный мотив 59% испытуемых, позиционный мотив 52% испытуемых.

Высокий уровень мотивации на успех по методике МУН А.А. Реана показали 67% испытуемых (16 человек). Низкий уровень мотивация на неудачу показали 33% испытуемых (8 человек).

Для участия в психолого-педагогической коррекции учебной мотивации приглашены младшие подростки с низким и средним уровнем мотивации.

Была составлена программа психолого-педагогической коррекции учебной мотивации младших школьников. Целью программы является провести психолого-педагогическую коррекцию учебной мотивации младших школьников.

Задачи программы определены как: сформировать у учеников представления о важности учения; сформировать интерес к учебному процессу; создание эффективного взаимодействия в классе; провести психолого-педагогическую работу по повышению мотивации учения.

Охарактеризованы этапы и блоки реализации программы. Описаны занятия формирования мотивации учения школьников.

Математическая обработка результатов показала достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону увеличения мотивации учения над интенсивностью сдвигов в

сторону их уменьшения, т.е. показатели уровней мотивации учения школьников после проведения психолого-педагогической программы увеличился.

### Список литературы

1. Долгова, В.И. Инновационная культура бакалавров и магистров психолого-педагогического образования: монография / сост. Долгова В.И. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2011.
2. Долгова, В.И. Управление инновационными процессами в образовании: сущность, закономерности и тенденции // Наука и бизнес: пути развития. / В.И. Долгова, В.А. Ткаченко. - Челябинск 2012. С. 17 - 22.
3. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Пособие для учителей, психологов. М., 2010.
4. Маркова, А.К. Формирование мотивации об учения /Маркова А.К., Матис Т.А., М. 2009, 142 с.
5. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя [Электронный ресурс] — М.: Просвещение, 1983. – 96 с. (дата обращения: 10.02.2014)
6. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология. М., 2011.

### Электронные ресурсы

7. <http://globalteka.ru/news/1-latest-news/352--lr-.html>
8. <http://www.eduneed.ru/ededs-442-1.html>
9. <http://tulpar.kpfu.ru/mod/lesson/view.php?id=8771&pageid=1177&lang=en>
10. <http://ru.wikipedia.org/>
11. [http://professional\\_education.academic.ru/](http://professional_education.academic.ru/)
12. <http://shkolazhizni.ru/>
13. <http://vocabulary.ru/>
14. <http://www.socio-24.ru/s24s-906-1.html>
15. <http://didacts.ru/>
16. <http://ebs.cspu.ru/xmlui>
17. <http://elar.urfu.ru>
18. <http://iprbooks.ru/>

## **Часть 2. Психолого-педагогическая коррекция свойств памяти младших школьников**

### **Введение**

Современное состояние нашего общества характеризуется изменением прежних устоев общественной жизни, глубокими изменениями и преобразованиями во всех её сферах. Эти перемены породили переоценку ценностей, новый взгляд на мир, общество, человека.

Изменения в школах России отражают эти процессы, которые можно обозначить как смену социальных приоритетов, так как их основой является изменение самих образовательных парадигм. Речь идёт об отходе от экономо- и социоцентристских концепций образования в пользу личностно-ориентированного образования, в центре которого – удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Гуманизация школьного образования предполагает в первую очередь обращённость к личности ребёнка, её всестороннее развитие, создание благоприятных условий для раскрытия способностей учащихся.

Общеизвестно, что усвоение базовых знаний происходит в начальной школе, и развитие познавательной сферы является одной из приоритетных задач начального этапа обучения.

Познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение) входят как составная часть в любую человеческую деятельность и обеспечивают её эффективность. Познавательные процессы позволяют человеку намечать заранее цели, планы и содержание предстоящей деятельности, проигрывать в уме ход этой деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения.

Чем лучше развиты у человека эти процессы, тем более способным он является, тем большими возможностями он обладает, в том числе и в учении. К концу обучения в начальной школе все познавательные процессы становятся произвольными.

Ни одна психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. И сама память немислима вне других психических процессов. Особенности памяти как важнейшей

психической функции изучали многие исследователи с мировым именем: А. Бине, К. Бюлер, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Г. Мюллер, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов, А.А. Смирнов, А.Л. Смирнов, Г. Эббингауз и другие. Они же отмечали, что без памяти наши ощущения и восприятия, исчезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного. Без такого познавательного процесса как память невозможно осуществлять никакую деятельность, тем более – учебную, где перед учащимися стоит задача овладения новыми знаниями. Именно к концу младшего школьного возраста (3-4 классы) ребёнок уже не просто механически запоминает всё подряд, а старается осмыслить запоминаемый материал, что является залогом дальнейшего успешного обучения.

Теоретическая актуальность и практическая значимость данной проблемы обусловили выбор темы: «Психолого-педагогическая коррекция свойств памяти у детей младшего школьного возраста». Исследование проходило в МОУ СОШ №56 г. Челябинска с младшими школьниками.

## **Глава 1. Психолого-педагогическая коррекция свойств памяти младших школьников как психолого-педагогическая проблема**

### **1.1. Феномен памяти в современной психолого-педагогической литературе**

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что «без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом».

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное

функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немислим.

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта.

Исследованиями памяти в настоящее время заняты представители разных наук: психологии, биологии, медицины, генетики, кибернетики и ряда других. В каждой из этих наук существуют свои вопросы, в силу которых они обращаются к проблемам памяти, своя система понятий и, соответственно, свои теории памяти. Но все эти науки, вместе взятые, расширяют наши знания о памяти человека, взаимно дополняют друг друга, позволяют глубже заглянуть в это, одно из самых важных и загадочных явлений человеческой психологии.

Собственно психологические учения о памяти намного старше ее медицинского, генетического, биохимического и кибернетического исследования.

Одной из первых психологических теорий памяти, не потерявшей своего научного значения до настоящего времени, была ассоциативная теория. Она возникла в XVII в., активно разрабатывалась в XVIII и XIX вв., преимущественное распространение и признание получила в Англии и в Германии. В основе данной теории лежит понятие ассоциации — связи между отдельными психическими феноменами, разработанное Г. Мюллером, А. Пильцекером, Г. Эббингаузом и др. Память в русле этой теории понимается как сложная система кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобию, контрасту, временной и пространственной близости. Отдельные элементы информации согласно ассоциативной теории запоминаются, хранятся и воспроизводятся не изолированно, а в определенных логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими.

Со временем ассоциативная теория столкнулась с рядом трудноразрешимых проблем, основной из которых явилось объяснение избирательности человеческой памяти. Ассоциации образуются на случайной основе, а память из всей поступающей

и хранящейся в мозге человека выбирает всегда определенную информацию. Понадобилось ввести в теоретическое объяснение мнемических процессов еще один фактор, объясняющий целенаправленный характер соответствующих процессов.

Динамика запоминания и воспроизведения в гештальттеории виделась следующим образом. Некоторое, актуальное в данный момент времени потребностное состояние создает у человека определенную установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляет в сознании индивида некоторые целостные структуры, на базе которых в свою очередь запоминается или воспроизводится материал. Эта установка контролирует ход запоминания и воспроизведения, определяет отбор нужных сведений (И.Л. Баскакова).

Найдя психологическое объяснение некоторым фактам избирательности памяти, эта теория, однако, столкнулась с не менее сложной проблемой формирования и развития памяти человека в фило- и онтогенезе. Дело в том, что и мотивационные состояния, которые детерминируют мнемические процессы у человека, и сами гештальты мыслились как наперед заданные, неразвивающиеся образования. Вопрос о зависимости развития памяти от практической деятельности человека здесь непосредственно не ставился и не решался (Т.Г. Богданова).

Примерно в это же время, т.е. в начале XX в., возникает смысловая теория памяти. А. Бине, К. Бюлер утверждали, что работа соответствующих процессов находится в непосредственной зависимости от наличия или отсутствия смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в более или менее обширные смысловые структуры. На первый план при запоминании и воспроизведении выдвигается смысловое содержание материала. Утверждается, что смысловое запоминание подчиняется иным законам, нежели механическое: подлежащий заучиванию или воспроизведению материал в данном случае включается в контекст определенных смысловых связей.

Исследования памяти – это большая победа когнитивной психологии, ведь именно благодаря ей мы смогли узнать о памяти гораздо больше за последние несколько лет, чем за всю предыдущую историю. Дж. Миллер, Дж. Брунер, У. Найссер



предполагают, что в настоящее время компьютерная метафора исследования структурной организации памяти наиболее подходящая. Различные ученые по-своему представляли память, это могла быть либо библиотека, либо мастерская или хранилище. В когнитивной психологии принято рассматривать память долговременную и кратковременную.

Рассмотрим и дадим краткое определение основным из названных видов памяти.

Мгновенная, или иконическая, память связана с удержанием точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки полученной информации. Эта память – непосредственное отражение информации органами чувств. Ее длительность от 0,1 до 0,5 с. Мгновенная память представляет собой полное остаточное впечатление, которое возникает от непосредственного восприятия стимулов. Это — память-образ.

Кратковременная память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени. Длительность удержания мнемических следов здесь не превышает нескольких десятков секунд, в среднем около 20 (без повторения). В кратковременной памяти сохраняется не полный, а лишь обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные элементы.

Кратковременная память связана с так называемым актуальным сознанием человека. Из мгновенной памяти в кратковременную память попадает только та информация, которая сознается, соотносится с актуальными интересами и потребностями человека, привлекает к себе его повышенное внимание.

Оперативной называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения сведений этой памяти определяется задачей, вставшей перед человеком, и рассчитан только на решение данной задачи. После этого информация может исчезать из оперативной памяти. Этот вид памяти по длительности хранения информации и своим свойствам занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной.

Долговременная — это память, способная хранить

информацию в течение практически неограниченного срока. Информация, попавшая в хранилища долговременной памяти, может воспроизводиться человеком сколько угодно раз без утраты. Более того, многократное и систематическое воспроизведение данной информации только упрочивает ее следы в долговременной памяти.

Генетическую память можно определить как такую, в которой информация хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. В связи с этим данный вид памяти предполагает развитую у человека способность к воображению. На ней основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Слуховая память — это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например музыкальных, речевых. Она необходима филологам, людям, изучающим иностранные языки, акустикам, музыкантам (Р. Аткинсон).

Особую разновидность речевой памяти составляет словесно-логическая, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой. Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, обладающий ею, быстро и точно может запомнить смысл событий, логику рассуждений или какого-либо доказательства, смысл читаемого текста и т.п. (Г.А. Вартанян).

Двигательная память представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений (Н.Н. Данилова).

Эмоциональная память — это память на переживания. Эмоциональная память участвует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в человеческих отношениях. На эмоциональной памяти непосредственно основана прочность запоминания материала: то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок.

Осязательная, обонятельная, вкусовая и другие виды памяти особой роли в жизни человека не играют, и их возможности по сравнению со зрительной, слуховой, двигательной и эмоцио-

нальной памятью ограничены. Роль данных видов памяти в основном сводится к удовлетворению биологических потребностей или потребностей, связанных с безопасностью и самосохранением организма (М.В. Гомезо).

По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала память делят на произвольную и произвольную. В первом случае имеют в виду такое запоминание и воспроизведение, которое происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека, без постановки им перед собой специальной мнемической задачи (на запоминание, узнавание, сохранение или воспроизведение). Во втором случае такая задача обязательно присутствует, а сам процесс запоминания или воспроизведения требует волевых усилий.

В отечественной психологии преимущественное развитие получило направление в изучении памяти, связанное с общепсихологической теорией деятельности. В контексте этой теории память выступает как особый вид психологической деятельности, включающей систему теоретических и практических действий, подчиненных решению мнемической задачи — запоминания, сохранения и воспроизведения разнообразной информации. П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов и др. внимательно исследовали состав мнемических действий и операций, зависимость продуктивности памяти от того, какое место в структуре занимают цель и средства запоминания (или воспроизведения), сравнительная продуктивность произвольного и произвольного запоминания в зависимости от организации мнемической деятельности.

Начало изучению памяти как деятельности было положено работами французских ученых, в частности П. Жане. Он одним из первых стал трактовать память как систему действий, ориентированных на запоминание, переработку и хранение материала. Французской школой в психологии была доказана социальная обусловленность всех процессов памяти, ее прямая зависимость от практической деятельности человека.

В отечественной психологии эта концепция получила свое дальнейшее развитие в культурно-исторической теории происхождения высших психических функций. Были выделены этапы филогенетического и онтогенетического развития памяти, особенно произвольной и произвольной, непосредственной и

опосредованной.

Техника, облегчающая запоминание, носит название мнемонической и представляет собой различные приемы и способы запоминания, которые использовали еще древнегреческие ораторы. Она столетиями совершенствовалась: использовались различные образы для связывания не связанных ничем слов, смысловые ассоциации для запоминания ничего не значащих материалов, приемы логического связывания явлений, так называемый метод мест, когда мысленно размещают объекты запоминания в различные знакомые места, например, расставляют слова в подъездах домов знакомой улицы, а затем, как бы гуляя по улице, вспоминают эти слова и т.д.

Обычно выделяют три вида памяти, гораздо более мощных и продуктивных, чем у животных: произвольная, логическая и ассоциативная. Первая связана с широким волевым контролем запоминания, вторая — с употреблением логики, третья — с использованием разнообразных средств запоминания, большей частью представленных в виде предметов материальной и духовной культуры (И.Л. Баскакова).

Таким образом, память человека можно определить как психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации.

Исходя из всего выше изложенного, можно сделать следующие выводы: А. Бине, К. Бюлер, П. Жане, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, З. Фрейд, Г. Эббингауз подходили к проблеме памяти с разных сторон. Память обуславливали и ассоциациями, и гештальтами, и интересами и мотивами, и смысловыми связями и деятельностью. Вообще память определяют как способность к получению, хранению и воспроизведению информации. Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти. Одно из них — деление памяти по времени сохранения материала (выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую); другое — по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору (говорят о двигательной, зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, эмоциональной); третье — по филогенетическому развитию (произвольная, логическая,

ассоциативная). Под опосредованной памятью понимают память, основанную на связывании новой информации с ранее пережитым опытом. Опосредованная память включает в себя произвольную, логическую, ассоциативную.

## **1.2. Возрастные особенности памяти у детей младшего школьного возраста**

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет (I-IV классы средней общеобразовательной школы). Хронологически социально-психологические границы этого возраста в жизни ребенка нельзя считать неизменными. Они зависят от готовности ребенка к обучению в школе, а также от того, с какого времени начинается и как идет обучение в соответствующем возрасте. Если оно начинается с 6-летнего возраста, как это и происходит сейчас в большинстве случаев, то возрастные психологические границы обычно смещаются назад, т.е. охватывают возраст от 6 до примерно 10 лет; если учение начинается с семилетнего возраста, то, соответственно, границы данного психологического возраста перемещаются приблизительно на один год вперед, занимая диапазон от 7 до 11 лет. Границы этого возраста могут сужаться и расширяться также в зависимости от применяемых методов обучения: более совершенные методы обучения ускоряют развитие, а менее совершенные замедляют его. Вместе с тем в целом некоторая вариативность границ этого возраста не особенно сказывается на последующих успехах ребенка (И.В. Дубровина).

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование — одна из главных задач возрастной и педагогической психологии. Но прежде чем использовать имеющиеся резервы, необходимо подтянуть детей до нужного уровня готовности к обучению (Г.В. Бурменская).

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды

деятельности и системы межличностных отношений, требующие от младших школьников наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их произвольность, продуктивность и устойчивость. На уроках, например, ребенку с первых дней обучения необходимо в течение длительного времени сохранять повышенное внимание, быть достаточно усидчивым, воспринимать и хорошо запоминать все то, о чем говорит на уроке учитель (Г.И. Вергелес).

Психологами доказано, что обычные дети в младших классах школы вполне способны, если только их правильно обучать, усваивать и более сложный материал, чем тот, который дается по действующей программе обучения. Однако для того чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить предварительно две важные задачи. Первая из них состоит в том, чтобы как можно быстрее адаптировать детей к работе в школе и дома, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми. В этой связи учебная программа должна быть составлена таким образом, чтобы вызывать и поддерживать постоянный интерес у учащихся. Вторая задача возникает в связи с тем, что многие дети приходят в школу не только не подготовленными к новой для них социально-психологической роли, но и со значительными индивидуальными различиями в мотивации, знаниях, умениях и навыках.

Еще одна проблема состоит в том, что углубленная и продуктивная умственная работа требует от младших школьников усидчивости, сдерживания эмоций и регуляции естественной двигательной активности, сосредоточения и поддержания внимания на учебных задачах, а это в начальных классах умеют делать далеко не все дети. Многие из них быстро утомляются, устают (Н.В. Басова).

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу.

Из «натуральных», по Л.С. Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «куль-

турными», т.е. превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные.

Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд. Ребёнок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Если в дошкольном возрасте игровая деятельность сама способствовала количественным изменениям в развитии произвольности (возрастанию произвольности, выражаемой в сосредоточенности и устойчивости внимания, долговременности сохранения образов в памяти, обогащение воображения), то в младшем школьном возрасте учебная деятельность требует от ребенка присвоения специальных действий, благодаря которым внимание, память, воображение приобретают выраженный произвольный, преднамеренный характер (М.В. Гомезо).

Однако произвольность познавательных процессов у детей 6-7, 10-11 лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. В обычных обстоятельствах ему еще очень трудно организовать свои психические функции на уровне высших достижений человеческой психики.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием памяти. Принято считать, что в этот период память является ведущим познавательным процессом, психической функцией. В самом деле, ребенок в дошкольном возрасте усваивает речь настолько, что становится истинным носителем родного языка. Память схватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их. Дошкольное детство оставляет много воспоминаний на всю оставшуюся жизнь человека. Когда запоминание становится условием успешной игры или имеет значение для реализации притязаний ребенка, он легко запоминает слова в заданном порядке, стихи, последовательность действий и др. Ребенок может пользоваться приемами запоминания уже сознательно. Он повторяет то, что надо запомнить, старается осмыслить, осознать запоминаемое в заданной последовательности. Однако произвольное

запоминание остается более продуктивным. Здесь опять-таки все определяет интерес ребенка к делу, которым он занят в данный момент (И.В. Дубровина).

В школе ребенок встает перед необходимостью запоминать произвольно. Учебная деятельность неукоснительно требует от ребенка запоминания. Учитель дает ребенку указания, каким образом можно запомнить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсуждает содержание и объем материала, распределяет его на части (по смыслу, по трудности запоминания и др.), учит контролировать процесс запоминания. Понимание является необходимым условием запоминания – учитель фиксирует внимание ребенка на необходимости понимания, учит ребенка понимать то, что он должен запомнить, задает мотивацию стратегии запоминания: сохранение знаний, навыков не только для решения школьных заданий, но и для всей последующей жизни.

Произвольная память младшего школьника становится функцией, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок приходит к пониманию необходимости заставить работать на себя свою память. Именно заучивание и воспроизведение учебного материала позволяет ребенку рефлексировать свои личные психические изменения в результате погружения в учебную деятельность и воочию увидеть, что «учить себя» – значит изменить самого себя в знаниях и в обретении способности к произвольным действиям в любом виде деятельности (З.А. Голубева).

Таким образом, свои способности к запоминанию и свои особенности ребенок должен осознавать, а мы, взрослые, должны ему в этом помочь. В начале школьной жизни память является способностью, в значительной степени определяющей успешность обучения, но в дальнейшем ситуация меняется: процесс обучения начинает влиять на то, как, в каком направлении и какими темпами будет развиваться память. У этого явления есть закономерные причины. Память младшего школьника такова, что он может запоминать произвольно и непроизвольно, может заучивать материал, но может и применить какой-либо способ для запоминания информации. Однако непосредственная память и опосредованная существуют как бы в параллельных, почти не пересекающихся, плоскостях.



Это проявляется в следующем. Для ребенка 7-8 лет гораздо легче заучить, вы зубрить, нежели осмыслить материал.

Возникает ситуация, когда применение самого способа запоминания требует больше энергии, нежели запоминание без него. Вследствие этого применение способов обработки материала в целях повышения эффективности запоминания может иметь противоположный результат. Это явление носит временный характер. Как правило, к концу младшего школьного возраста (к 10-11 годам) продуктивность опосредованной памяти стабильно выше продуктивности непосредственной.

Исследователь А.А. Смирнов и его сотрудники отмечают, что многие школьники еще не умеют организовать смысловое запоминание: не умеют разбивать материал на смысловые группы, пользоваться логическими схемами, выделять опорные пункты для запоминания, составлять логический план текста. Они указывают на то, что способность к запоминанию и воспроизведению смысла, мыслей, доказательств логических форм и рассуждений - приходит постепенно, развиваясь в процессе обучения. Поэтому учитель обязан всемерно стимулировать развитие памяти, побуждать детей осмысливать материал для лучшего запоминания, излагать своими словами, сохраняя основное содержание.

Многочисленные исследования ведущих психологов и педагогов показали, что продуктивность запоминания зависит от осознания цели и создания соответствующих установок запоминания.

В своей работе Г.Б. Баларич отмечает, что мотивы деятельности, в которую включено запоминание, оказывают прямое влияние на его продуктивность. Если ученик запоминает один материал с установкой, что этот материал не понадобится ему в дальнейшем обучении, а другой материал с установкой, что он понадобится в скором времени, то во втором случае материал запомнится быстрее, помнится дольше и будет воспроизведен точнее.

Л.В. Занков отмечает, что аналогичным образом сказывается и установка на длительное запоминание.

Задача учителя – формировать у учащихся определённые установки запоминания. Учителю необходимо обучать младших школьников приемам и средствам запоминания, смысловой

группировке материала. Исследования и наблюдения А.И. Леонтьева, М.П. Блонского и особенно А.А. Смирнова и П.И. Зинченко показали, что эффективным приёмом запоминания является чередование чтения и попыток воспроизвести запоминаемый материал с элементами самоконтроля, самопроверки. Наблюдения свидетельствуют, что более или менее самостоятельно младший школьник использует один простейший приём запоминания – повторение. Именно в младших классах учитель должен решать основную задачу начального обучения, сформулированную К.Д. Ушинским, – научить детей учиться.

Учебная деятельность постоянно требует от ученика волевых усилий, чтобы удержать в памяти определенный учебный материал.

Способность младших школьников к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе. У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается в этом случае уже недостаточной.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено, прежде всего, приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются у детей стихийно и нередко существенно различаются у учащихся 1-2 и 3-4 классов. Для детей 7-8 лет типичны ситуации, когда ребенку гораздо легче запомнить что-то без использования каких-либо средств, чем запомнить при помощи специальной организации и осмысления материала. На вопрос: «Как ты запомнил?», – ребенок этого возраста чаще всего отвечает: «Просто запомнил и все» (В.С. Мухина).

По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать, что вынуждает ребенка искать приемы организации материала. Важнейшими являются

приемы смыслового запоминания, лежащие в основе логической памяти. Основу логической памяти составляет использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память младшего школьника основана на понимании.

Младший школьный возраст является сензитивным для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной.

Можно выделить следующие особенности памяти младших школьников. А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов отмечают, что объем непосредственной памяти младшего школьника не является стабильным. Количество информации, запомненной опосредованно, например, с помощью ассоциаций, может увеличиться вдвое. Младшие школьники способны классифицировать, группировать материал, искать ассоциации, опорные пункты, составлять мнемический план. При этом очень важно, чтобы занятия доставляли ребенку радость.

Взрослые должны поощрять исследовательские наклонности ребенка, радоваться каждому «Почему?», способствовать самостоятельному поиску ответов на вопросы. Активная мыслительная деятельность будет создавать необходимую атмосферу для процесса запоминания, стимулирующую развитие памяти ребенка.

Исходя из всего выше изложенного, можно прийти к следующим выводам. Интенсивное развитие памяти начинается уже в дошкольном возрасте, так как на данном возрастном этапе память является ведущим познавательным процессом. После поступления ребёнка в школу начинается перестройка всех его познавательных процессов, обусловленная новым видом деятельности, учением. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребёнка становятся произвольность, продуктивность и устойчивость. Детям 1-2 классов проще и удобнее запоминать непосредственно, нежели осмысленно. Объем непосредственной памяти в данном возрасте даже выше, чем у взрослых. К третьему-четвёртому году обучения в начальной школе память младшего школьника становится произвольной, логической, ассоциативной, т.е. опосредованной.

### **1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции свойств памяти младших школьников**

Целеполагание – это процесс выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для управления процессом осуществления идеи.

Целеполагание – первичная фаза управления, предусматривающая постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) в соответствии с назначением (миссией) системы, стратегическими установками и характером решаемых задач.

Дерево целей — структурированная, построенная по иерархическому принципу совокупность целей программы, плана, в которой выделены: генеральная цель; подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней.

Для разработки системы мероприятий, направленных на развитие слухового вида памяти у первоклассников, нами разработано дерево целей.

Под «моделью» в педагогике и психологии понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства, качества и связи предметов.

Моделирование в психологии – построение моделей осуществления тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности.

В. И. Долгова предлагает в процессе моделирования исходить из свойств системности исследуемого явления.

Это наличие цели, элементов, структуры. Их достоверность определяется с помощью системы мероприятий, реализуемых конкретными исполнителями, которые выделяют для этого необходимые ресурсы. К моделям предъявляются требования:

- оптимальность – в модели можно представить лишь те свойства и отношения, функциональное значение которых

определяет ход деятельности; в этом смысле модель должна несколько упрощать действительность;

- наглядность – модель должна интерпретироваться быстро, без значительных интеллектуальных усилий; учет культурных стереотипов привычного направления хода деятельности, направления от начала до конца, и системность информации.

Теоретическая модель представляет собой созданное на основе знаний из области педагогики, психологии и других наук теоретическое представление об избранном для исследования объекте.

Развивающий комплекс включает в себя четыре основных блока:

1. Диагностический.
2. Развивающий.
3. Аналитический.
4. Прогностический.

Модель психолого-педагогической коррекции свойств памяти младших школьников реализуется при соблюдении специальных условий. В психолого-педагогической литературе психолого-педагогические условия определяются как условия, способствующие развитию, формированию личности в социуме.

Психолого-педагогические условия коррекции памяти младших школьников учитывают три взаимосвязанных аспекта: особенности семьи, педагогическую среду и особенности развития ребенка.

К особенностям семьи, влияющим на свойства памяти младших школьников, можно отнести следующие:

- социальный статус семьи;
- стиль воспитания;
- внутрисемейные отношения;
- осведомленность родителей об особенностях психического развития ребенка на разных возрастных этапах.

Социальный статус семьи представляет собой сочетание индивидуальных характеристик членов семьи с ее структурными и функциональными параметрами. В психолого-педагогической

литературе описаны четыре статуса семьи: социально-экономический (материальное положение семьи, жилищные условия, имущественная обеспеченность), социально-психологический (благоприятный психологический климат), социокультурный (общая культура семьи, уровень образования взрослых членов) и ситуационно-ролевой статус (отношение к ребенку и его проблемам) (Г.В. Бурменская).

Особенности социального статуса конкретной семьи определяют ее воспитательные возможности и характер детско-родительских отношений.

Родительские установки, или позиции,— один из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений. Под родительскими установками понимается система или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним. В психолого-педагогической литературе существуют различные классификации стилей воспитания, все их можно разделить на две большие группы: конструктивные стили, обуславливающие развитие познавательной сферы ребёнка, и деструктивные стили.

Социальная среда (в данном случае внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка. В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями, лицами, их замещающими) возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности, зарождаются и формируются личностные качества, как отмечает А.Н. Леонтьев.

От осведомленности родителей об особенностях психического развития ребенка на разных возрастных этапах зависит успешность прохождения детьми данных этапов. Родители, которые осознают, что происходит с их ребёнком, и знают, как они могут помочь ему, никогда не будут высказывать излишнего недовольства, вести себя деструктивно по отношению к собственному ребёнку.

Среди компонентов педагогической среды, влияющих на развитие свойств памяти детей младшего школьного возраста, можно выделить следующие:

- взаимодействие педагога с учащимися;
- программы (образовательные, развивающие, коррекционные,

профилактические, просветительские).

Педагогическое взаимодействие – это особая форма связи между участниками образовательно-воспитательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса, имеет социально значимый характер. Взаимодействие может быть прямым, непосредственным, когда происходит прямой контакт между субъектами, или косвенным, опосредованным – через какие-либо предметы, действия, обмен информацией, других людей (И.В. Дубровина).

Сегодня актуальным является личностно-ориентированное взаимодействие, которое предполагает признание личности ребенка не столько объектом, сколько субъектом воспитания, образования, партнером в педагогическом процессе.

Разнообразные образовательные, развивающие, коррекционные, профилактические, просветительские программы обуславливают развитие познавательной сферы ребёнка и такого аспекта когнитивной сферы, как память, в том числе и опосредованной. Однако, среди многообразия программ следует выбирать наиболее эффективные.

К особенностям развития ребенка, влияющим на развитие свойств памяти младших школьников, можно причислить следующие:

- особенности физиологического развития;
- особенности развития познавательной сферы;
- особенности эмоционально-личностной сферы.

У детей младшего школьного возраста происходит интенсивное биологическое развитие организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В основе такой перестройки (ее еще называют вторым физиологическим кризом) лежит отчетливый эндокринный сдвиг – включаются в действие «новые» железы внутренней секреции и перестают действовать «старые». Такая физиологическая перестройка требует от организма ребёнка большого напряжения для мобилизации всех резервов. В этот период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности детей младшего школьного

возраста, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость ребёнка.

Вместе с тем растущая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной повышенная утомляемость и нервно-психическая ранимость. Физиологические трансформации вызывают большие изменения в психической жизни ребёнка. В центр психического развития выдвигается формирование произвольности (планирования, выполнения программ действий и осуществления контроля). Происходит совершенствование познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания), формирование высших психических функций (речи, письма, чтения, счета), что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить уже более сложные мыслительные операции. При благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития на этой основе возникают предпосылки к развитию теоретического мышления и сознания.

На основе изученной литературы были определены следующие психолого-педагогические условия коррекции свойств памяти детей младшего школьного возраста:

- программа, направленная на развитие свойств памяти у детей младшего школьного возраста;
- курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей;
- способы запоминания материала на уроках, направленные на развитие памяти детей младшего школьного возраста.

Охарактеризуем психолого-педагогическую программу коррекции памяти младших школьников.

Из рассмотренных программ, направленных на развитие памяти, и программ, направленных на развитие познавательной сферы, включающих в себя блоки, в которых ведётся работа по развитию памяти, можно выделить следующие: Е.А. Беляков «365 развивающих игр»; Н.П. Локалова «Как помочь слабоуспевающему школьнику»; Н.П. Локалова «120 уроков психологического развития»; Е.К. Лютова, Г.Б. Моница «Тренинг эффективного взаимодействия с детьми»; Л.Ф. Тихомирова «Развитие интеллектуальных способностей школьника»; Л.В. Черемошина «Развитие памяти детей»; Л.А. Ясюкова



«Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников».

В качестве положительных сторон всех этих программ можно выделить следующие: теоретическое обоснование программы, построение плана занятий, доступность приёмов работы, учёт возрастных особенностей детей.

Однако наряду с этим следует отметить отсутствие комплексного подхода при использовании развивающих методов и приемов, описания структуры занятий, оценки их эффективности. Это привело к необходимости создания собственной программы, направленной на развитие опосредованной памяти младших школьников. При разработке программы мы опирались на положительный опыт следующих развивающих программ – Л.Ф. Тихомирова «Развитие интеллектуальных способностей школьника»; Л.В. Черемошина «Развитие памяти детей». Л.Ф. Тихомирова на различных уроках даёт упражнения на развитие определённых познавательных процессов, что даёт возможность выбрать из всех предложенных уроков именно те, которые направлены на развитие памяти. Л.В. Черемошина в своей программе даёт задания, направленные на развитие различных аспектов памяти.

Целью программы, предназначенной для младших школьников, является коррекция памяти посредством проведения системы занятий.

Задачи данной программы состоят в следующем:

- повысить уровень развития свойств памяти младших школьников;
- создать зону ближайшего развития памяти младших школьников.

На данных занятиях следовали следующим основным принципам построения и реализации программы: принцип активности; принцип партнерского общения; принцип адресности; принцип системности; принцип диалогизации взаимодействия; принцип постоянной обратной связи.

Занятия проводились на базе МОУ СОШ № 56 г. Челябинска с периодичностью 3 раза в неделю. Общее количество составило – 20 занятий.

По своей структуре занятие делится на вводную часть, основную и заключительную.

Задачей вводной части является создание у учащихся определённого положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Этот эмоциональный настрой, постоянно создаваемый на данных занятиях, постепенно должен у учащихся закрепиться и переноситься на другие школьные уроки. В качестве приёма создания положительного эмоционального фона выступает просьба улыбнуться, сказать добрые слова друг другу. Так же на данном этапе урока учащимся говорится о целях данного занятия.

Важным моментом вводной части является выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности. Для каждого урока подобраны специальные упражнения, стимулирующие психическую деятельность учащихся.

Задания для основной части урока подбирались с точки зрения удобства для коллективной работы в классе. Для достижения развивающего эффекта проводится неоднократное выполнение заданий. Однако для предотвращения снижения интереса учащихся к повторным выполнением одного и того же задания обеспечено разнообразие внешнего оформления содержания заданий, но сохранено единство их внутренней психологической направленности. Реализован и принцип «спирали», возвращение к одному и тому же заданию, но на более высоком уровне сложности.

Задача заключительной части урока состоит в подведении итогов занятия, обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникали при выполнении заданий. Существенным моментом здесь являются ответы учащихся на вопрос, чем же они занимались и чему научились на данном уроке.

Требования к организации занятий.

1. Постоянный состав группы – группа работает более продуктивно, в ней возникают особые процессы, способствующие самораскрытию участников, если она имеет постоянный состав.
2. Гетерогенность групп – объединение в группу детей, различающихся по полу.
3. Изолированность – полное отсутствие внешних помех, отвлекающих участников от достижения поставленных целей занятия.

4. Свободное пространство – возможность свободного передвижения.
5. Численность групп – 11 – 12 человек.
6. Частота встреч – 3 раза в неделю.
7. Длительность каждого занятия – 25-30 минут.

Оценка эффективности программы осуществляется на основе сопоставления результатов изучения уровня развития опосредованной памяти до и после проведения программы с применением метода математической статистики – критерия Т Вилкоксона. В качестве основных критериев проверки эффективности необходимо указать следующие:

- повышение уровня развития опосредованной памяти (отслеживается с помощью методики «Группировка», выявляющая возможность смысловой обработки информации; методики «Числовые ряды», выявляющей уровень развития произвольной памяти; методики «Картинки», выявляющей уровень ассоциативной памяти;
- косвенным показателем эффективности программы может быть повышение успеваемости по разным школьным дисциплинам, а также наблюдения педагогов за работой учащихся на уроках (повышение активности, работоспособности, результативности мыслительной деятельности).

Следующее психолого-педагогическое условие – психологическое просвещение родителей заключается в проведении трёх лекций с родителями.

На первой лекции по теме: «Опосредованная память ребёнка младшего школьного возраста» были рассмотрены следующие вопросы:

- особенности познавательной сферы у детей младшего школьного возраста;
- особенности развития опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста.

На второй лекции по теме: «Уровень развития опосредованной памяти ребёнка младшего школьного возраста, как фактор, обуславливающий эффективность всей учебной деятельности» были рассмотрены следующие вопросы:

- влияние уровня развития свойств памяти у детей младшего школьного возраста на успешность и эффективность учебной деятельности;

- необходимость проведения занятий по программе, направленной на развитие памяти у детей младшего школьного возраста.

На третьей лекции по теме: «Как развить опосредованную память ребёнка младшего школьного возраста» были рассмотрены следующие вопросы:

- результаты проведения занятий по программе, направленной на развитие памяти у детей младшего школьного возраста;
- даны психолого-педагогические рекомендации по развитию опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста.

Следующее психолого-педагогическое условие – использование на уроках способов запоминания учебного материала, направленных на коррекцию свойств памяти детей младшего школьного возраста.

С классным руководителем была проведена беседа, направленная на ознакомление с практическими методами и формами работы на уроках, с целью повышения уровня развития памяти детей младшего школьного возраста.

В беседе особое внимание было уделено следующим моментам:

1. Использование наглядности.
2. Повторение.
3. Самоконтроль.
4. Мотивы и установка.
5. Осмысливание запоминания.

Психолого-педагогические условия коррекции памяти младших школьников учитывают три взаимосвязанных аспекта: особенности семьи, педагогическую среду и особенности развития ребенка. В данной работе подробно будут рассмотрены следующие психолого-педагогические условия: программа, направленная на коррекцию памяти у детей младшего школьного возраста 3-его класса; курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей; использование на уроках способов запоминания учебного материала, направленных на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста. Целью разработанной программы является коррекция свойств памяти посредством проведения системы занятий. На лекциях были рассмотрены следующие вопросы: особенности познавательной сферы у детей младшего школьного возраста;

особенности развития опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста; влияние уровня развития опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста на успешность и эффективность учебной деятельности; необходимость проведения занятий по программе, направленной на развитие памяти у детей младшего школьного возраста; результаты проведения занятий по программе, направленной на развитие памяти у детей младшего школьного возраста; психолого-педагогические рекомендации по развитию опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста. В беседе с классным руководителем внимание было уделено следующим моментам: использование наглядности, повторение, самоконтроль, мотивы и установка, осмысливание запоминания.

### Выводы по главе

А. Бине, К. Бюлер, П. Жане, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, З. Фрейд, Г. Эббингауз подходили к проблеме памяти с разных сторон. Память обуславливали и ассоциациями, и гештальтами, и интересами и мотивами, и смысловыми связями и деятельностью. Вообще память определяют как способность к получению, хранению и воспроизведению информации. Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти. Одно из них — деление памяти по времени сохранения материала (выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую); другое — по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору (говорят о двигательной, зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, эмоциональной); третье — по филогенетическому развитию (выделяют произвольную, логическую, ассоциативную). Под опосредованной памятью понимают память, основанную на связывании новой информации с ранее пережитым опытом. Опосредованная память включает в себя произвольную, логическую, ассоциативную.

Память детей младшего школьного возраста такова, что он может запоминать произвольно и непроизвольно, может заучивать материал, но может и применить какой-либо способ для запоминания информации. Как правило, к концу младшего

школьного возраста продуктивность опосредованной памяти стабильно выше продуктивности непосредственной. Объем непосредственной памяти не является стабильным. Количество информации, запомненной опосредованно, например, с помощью ассоциаций, может увеличиться вдвое. Дети младшего школьного возраста способны классифицировать, группировать материал, искать ассоциации, опорные пункты, составлять мнемический план.

Среди психолого-педагогических условий коррекции свойств памяти детей младшего школьного возраста выделяют: особенности семьи, педагогическая среда и особенности развития ребенка. В нашем исследовании психолого-педагогическими условиями являются: программа, направленная на коррекцию свойств памяти у детей младшего школьного возраста 3-его класса; курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей; способы запоминания материала на уроках, направленные на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста.

## **Глава 2 Психолого-педагогической коррекции. памяти у детей младшего школьного возраста**

### **2.1. Этапы, методы и методики исследования**

Цель данного исследования –исследовать уровень развития свойств памяти детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Определить этапы, методы и методики исследования.
2. Дать характеристику выборки; провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.
3. Реализовать психолого-педагогические условия коррекции свойств памяти детей младшего школьного возраста.
4. Проанализировать результаты экспериментального исследования, используя методы математической статистики.
5. Разработать психолого-педагогические рекомендации по коррекции памяти детей младшего школьного возраста.

Данное исследование состоит из трёх этапов – теоретического, экспериментального и обобщающего.

Анализ психолого-педагогических источников по данной теме показал, что у детей младшего школьного возраста память становится произвольной, логической, ассоциативной.

На втором, экспериментальном, этапе был проведён констатирующий эксперимент среди учащихся 3А класса МОУ СОШ №56 г.Челябинска, направленный на выявление уровня развития логической, произвольной, ассоциативной памяти. Уровень развития данных аспектов памяти был выявлен методиками «Группировка», «Числовые ряды», «Картинки». При проведении данного исследования фиксировались такие параметры, как пол и возраст испытуемых. При проведении диагностических процедур соблюдалось единообразие процедуры исследования для всех диагностируемых методик, строго контролировалось соответствие процедуры диагностики требованиям, предъявляемым методиками. Также был проведён формирующий эксперимент, с использованием программы, направленной на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста, была проведена просветительская работа с родителями и учителем, а также проведён контрольный эксперимент.

Третий, обобщающий, этап содержит анализ, обобщение, систематизацию и интерпритацию полученных результатов констатирующего и контрольного экспериментов методом математической статистики (критерий Т Вилкоксона).

В экспериментальной работе были использованы следующие методы исследования: теоретические (изучение и анализ литературы, обобщение, синтез); эмпирические (констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование); методы математической статистики и методики: «Группировка», «Числовые ряды», «Картинки».

Рассмотрим используемые методы подробнее.

Тестирование – метод психодиагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи – тесты, имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизованного измерения индивидуальных различий. Позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида нужных навыков, знаний, личностных характеристик.

«Психологический эксперимент – проводимый в специальных условиях опыт для получения новых научных знаний посредством целенаправленного вмешательства исследователя в жизнедеятельность испытуемого. Можно выделить следующие основные преимущества, которыми обладает метод эксперимента в психологических исследованиях: возможность выбрать момент начала события, повторяемость изучаемого события, изменяемость результатов путём сознательного манипулирования независимыми переменными.

В зависимости от результата воздействия выделяют констатирующий и формирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент – экспериментатор не изменяет свойства участника необратимо, не формирует у него новых свойств и не развивает те, которые уже существуют. Формирующий эксперимент – экспериментатор изменяет свойства участника необратимо, формирует у него такие свойства, которых раньше не было или развивает те, которые уже существовали.

Для проведения данного исследования и диагностики опосредованной памяти детей младшего школьного возраста были подобраны следующие методики, соответствующие цели и задачам исследования: «Группировка», «Числовые ряды», «Картинки».

Методика «Группировка».

Цель: определить способность детей младшего школьного возраста к смысловой обработке запоминаемого материала.

Для запоминания предъявляется ряд из 20 группирующихся по смыслу слов (всего 5 групп по 4 слова в каждой). Запоминание осуществляется по методу неполного заучивания (материал предъявляется и воспроизводится трижды). Слова читаются с паузой в 1 секунду между произнесением элементов ряда. По окончании чтения всего ряда начинается его воспроизведение.

Инструкция для первого воспроизведения: «Сейчас я прочитаю ряд слов. Ты внимательно послушай, а потом повтори в удобном для тебя порядке. Внимание!»

Инструкция для второго воспроизведения: «Сейчас я еще раз прочитаю все слова. Ты послушай, а затем скажи все слова,



которые запомнил. Назови слова, что ты первый раз говорил, и вновь запомненные. Все понятно? Внимание!»

Инструкция для третьего воспроизведения: «Сейчас я еще раз прочитаю все слова. Ты послушай, а затем скажи все слова, которые запомнил. Назови все слова, что ты говорил первый и второй раз, и вновь запомненные. Все понятно? Внимание!»

- |           |            |            |            |
|-----------|------------|------------|------------|
| 1. Солнце | 6. Шапка   | 11. Липа   | 16. Небо   |
| 2. Тополь | 7. Медведь | 12. Блюдце | 17. Елка   |
| 3. Чашка  | 8. Сосна   | 13. Звезда | 18. Белка  |
| 4. Заяц   | 9. Ложка   | 14. Лиса   | 19. Кружка |
| 5. Луна   | 10. Юбка   | 15. Платье | 20. Кофта  |

Оценка полученных результатов:

5-4 группировок – высокий уровень развития смысловой памяти;

3-2 группировок – средний уровень развития смысловой памяти;

1-0 группировок – низкий уровень развития смысловой памяти [51, С.184].

При проведении замера в бланке регистрировалось только количество группировок, сделанных учащимися, так как исследовалась способность к смысловому запоминанию.

Методика «Числовые ряды».

Цель: выявить уровня развития произвольной памяти детей младшего школьного возраста.

Детям вслух зачитываются ряды чисел, состоящие из 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 и 10 чисел. Числа зачитываются один раз. Промежуток времени между числами составляет 1-2 сек, промежуток времени между рядами – 2-3 сек. Затем детям предлагается записать запомнившиеся числа.

«Инструкция: сейчас я зачитаю вам числа, я начну с трёх чисел и постепенно доведу их количество до десяти, вам необходимо постараться их запомнить, когда я закончу зачитывать числа и скажу – записываем, вы сразу начинаете записывать запомнившиеся вам числа в любом порядке через запятую. Внимание, начали.

3 1 9  
6 25 3 9  
13 9 1 6 41  
3 17 6 41 5 76

17 25 3 1 76 41 9  
76 13 6 25 1 9 3 41  
6 41 5 76 3 1 13 17 25  
3 17 5 9 1 13 6 25 41 76

Оценка полученных результатов:

10 – очень высокий уровень произвольной памяти;  
8-9 – высокий уровень произвольной памяти;  
4-7 – средний уровень произвольной памяти;  
2-3 – низкий уровень произвольной памяти;  
0-1 – очень низкий уровень произвольной памяти [цит. по 48, С.167]».

Методика «Картинки».

Цель: выявить уровня развития памяти детей младшего школьного возраста.

Детям предъявляется 10 картинок, каждая через 2-3 секунды и диктуются слова, затем предъявляются только картинки и предлагается вспомнить слова, которые диктовались при показе соответствующих картинок.

«Инструкция: сейчас я вам буду показывать картинки и называть слова, постарайтесь их запомнить. Внимание, начали. Теперь я буду показывать вам картинки, а вы постарайтесь вспомнить слова, которые я диктовала, когда показывала картинки, слова записывайте на листочек. Внимание, начали!

Оценка полученных результатов:

10 – очень высокий уровень ассоциативной памяти;  
8-9 – высокий уровень ассоциативной памяти;  
4-7 – средний уровень ассоциативной памяти;  
2-3 – низкий уровень ассоциативной памяти;  
0-1 – очень низкий уровень ассоциативной памяти [цит. по 61, С.141]».

Для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых целесообразно использовать критерий Т Вилкоксона.

Цель: сопоставить показатели констатирующего и контрольного экспериментов, направленных на исследование опосредованной памяти детей младшего школьного возраста.

Так как объём выборок в данном исследовании превышает пять человек и меньше пятидесяти, то следовательно можно применить для обработки полученных данных в этой выборке

критерий Т Вилкоксона. Так как ограничения  $n > 5$  и  $n < 50$  выполняются, то данный критерий может быть использован.

Критерий Т Вилкоксона используется не только для оценки направленности изменений, но и выраженность этих изменений (в выборке должно быть не менее 5 человек и не более 50). Это очень простой непараметрический критерий, который позволяет быстро определить, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом. Для использования критерия все сдвиги независимо от их знака должны быть проранжированы по выраженности. Необходимо отметить, что нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, и количество наблюдений  $n$  уменьшается на количество этих нулевых сдвигов при подсчёте.

Исходя из выше изложенного, можно прийти к следующим выводам. Целью данного исследования является экспериментальная проверка психолого-педагогических условий развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста. Данное исследование состоит из трёх этапов: теоретического, экспериментального и обобщающего. В экспериментальной работе были использованы следующие методы исследования: теоретические (изучение и анализ литературы, обобщение, синтез); эмпирические (констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование); методы математической статистики – критерий Т Вилкоксона и методики: «Группировка», направленная на исследование логической памяти; «Числовые ряды», направленная на изучение произвольной памяти; «Картинки», направленная на исследование ассоциативной памяти.

## **2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего этапа эксперимента**

Для проведения эксперимента и выявления уровня развития свойств памяти детей младшего школьного возраста целесообразно взять учащихся 3-х классов средней общеобразовательной школы.

Для проведения данного исследования были взяты учащиеся 3А класса средней общеобразовательной школы № 56 г. Челябинска. В эксперименте принимало участие 24 школьника:

11 мальчиков, 13 девочек, в возрасте от 9 до 10 лет. Дети обучаются по традиционной системе обучения «Школа России» с 7 лет.

Для выявления особенностей познавательной и эмоционально-волевой сфер данной выборки были проведены опросы классных руководителей, а также учителей-предметников, были посещены уроки и проведены беседы с детьми и их родителями. Основной объём информации был получен от педагога-психолога и социального педагога. Давая характеристику выборке в целом, мы опирались не только на достаточно субъективную информацию, полученную от педагогов, родителей и учащихся, но и на объективную информацию, полученную от педагога-психолога (анализ результатов диагностики познавательной сферы групповым интеллектуальным тестом по определению интеллектуального развития учащихся 3-х классов, личностных особенностей детей адаптированным модифицированным вариантом детского личностного опросника Р.Кеттелла) и от социального педагога (социальный паспорт класса).

В результате была составлена психолого-педагогическая характеристика 3А класса.

Социальный паспорт данного класса был предоставлен социальным педагогом, паспорт включает в себя следующие данные.

Всего детей: 24. Количество мальчиков: 11. Количество девочек: 13.

Из семей: неполных – 9; многодетных – 1; малообеспеченных – 2; безработных – 1; неблагополучных – нет; беженцев – нет; переселенцев – нет.

Статус родителей: (мать) рабочие – 7; служащие – 14; предприниматели – 1; домохозяйки – 2; военнослужащие – нет; (отец) рабочие – 13; служащие – 9; предприниматели – 2; домохозяйки – нет; военнослужащие – нет.

Образование родителей: (мать) высшее – 9; н/высшее – 3; ср.специальное – 9; среднее – 3; (отец) высшее – 6; н/высшее – 2; ср.специал. – 12; среднее – 4.

Классный руководитель и педагоги-предметники обратили внимание на следующие отличительные особенности класса. Большинство учащихся обладают достаточной степенью

сформированности интеллектуальных функций. У них хорошо развиты абстрактные формы мышления, большой объем знаний. Оценки по основным предметам отражают хороший уровень развития вербального интеллекта, таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний.

Остановившись на качественном анализе развития каждого мыслительного процесса в отдельности, можно отметить, что наиболее существенны показатели в развитии таких мыслительных операций, как:

- умение решать арифметические задачи (уровень овладения учащимися конкретными учебными навыками в области математики);
- общий кругозор, словарный запас;
- умение находить логические отношения между понятиями.

Педагог-психолог отметил, что некоторые учащиеся напряжены и раздражительны. Дети отличаются избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности, в их поведении преобладает нервное напряжение. Половина учащихся демонстрируют средний уровень тревожности и озабоченности. Данные учащиеся легко выводятся из душевного равновесия. Другая половина учащихся уверены в себе, учащихся с низкой самооценкой (оценивающих себя как менее способных по сравнению со сверстниками, остро реагирующих на неудачи) мало.

Такие личностные качества, как зависимость и независимость от других, робость – смелость, склонность к риску – рассудительность, добросовестность – безответственность у большинства обследованных учащихся выражены в средней степени, т.е. проявляются в зависимости от ситуации. Так же половина учащихся склонны к риску, беспечны, храбры, веселы.

Можно отметить схожесть многих личностных качеств у большинства учащихся класса, что позволяет говорить об основных тенденциях, как в развитии личности каждого учащегося, так и класса в целом.

Анализируя проведенные беседы с классными руководителями, педагогами предметниками, педагогом-психологом, социальным педагогом, а также родителями и

детьми, можно отметить более выраженные личностные характеристики учащихся. Такие как: напряжение, раздражительность; реактивность, легкая возбудимость; тревожность, озабоченность; уверенность в себе; энергичность, активность, склонность к риску; хороший уровень развития вербального интеллекта, овладение логическими и математическими операциями; реалистичность в решении ситуаций, практицизм; низкий самоконтроль.

В целом можно говорить о том, что уровень интеллектуальной развития большинства учащихся соответствует возрастной норме (средний уровень), на основании итоговых результатов интеллектуального развития младших школьников, можно сделать вывод, что все учащиеся данных классов показали устойчивый рост по всем критериям теста, что, безусловно, является следствием непрерывного развития интеллектуальной сферы учащихся.

Также необходимо отметить, что жизнь коллектива вне учебных занятий довольно активна. Часть учащихся посещают различные спортивные секции, другая часть – танцевальные курсы, курсы иностранного языка, музыкальную школу. Учащиеся принимают участие в школьных праздниках (участие в театрализованных представлениях, оформлении класса). Родители активно участвуют в жизни учебного коллектива, оказывают поддержку учебно-воспитательному процессу, внеклассным мероприятиям, проводимым как в школе, так и вне ее. В 2009-2010 учебном году при поддержке родительского комитета было проведено несколько внеклассных мероприятий. Выборку можно назвать репрезентативной для данного возрастного состава, так как именно в школе наилучшим образом могут быть отражены все аспекты генеральной совокупности.

Констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста был проведен на втором этапе данной исследовательской работы после теоретического обоснования необходимости проведения развивающей работы с детьми.

Для выявления уровня развития опосредованной памяти были взяты следующие методики: «Группировка», «Числовые ряды», «Картинки».

При проведении данного исследования фиксировались такие параметры, как пол и возраст испытуемых. При проведении диагностических процедур соблюдалось единообразие процедуры исследования для всех диагностируемых методик, строго контролировалось соответствие процедуры диагностики требованиям, предъявляемыми методиками.

Результаты исследования уровня развития свойств памяти детей младшего школьного возраста показали, что у 7-ми учащихся наблюдается уровень развития памяти ниже нормы, что составляет 29% от общего количества учащихся, продиагностируемых по всем трём методикам, выявляющим такие аспекты развития памяти, как произвольность, логичность, ассоциативность. Сводные данные по методикам представлены в приложении 2, в таблице 1.

Рассмотрим полученные результаты констатирующего эксперимента по каждой методике подробнее.



Рис. 1 Результаты исследования уровня развития памяти младших школьников методикой «Группировка» (констатирующий эксперимент)

По результатам исследования уровня развития памяти младших школьников методикой «Группировка» (результаты отражены на рисунке 1) можно сделать следующие выводы.

7 учащихся (29%) набрали 0-1 балл, подобный результат по данной методике рассматривается как показатель низкого уровня развития логической памяти. Следовательно, данные учащиеся испытывают трудность в усвоении большого объёма знаний, так

как неспособны вычленить главное в материале для дальнейшего запоминания.

14 учащихся (58,5%) набрали 2-3 балла, такой результат по данной методике свидетельствует о среднем уровне развития логической памяти. 3 учащихся (12,5%) набрали 4 балла, такой результат по данной методике соответствует высокому уровню развития смысловой памяти. С данными детьми младшего школьного возраста учитель может охватывать больший объём изучаемого материала.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что низкий уровень развития смысловой памяти наблюдается у 7 человек (29%).

Полученный результат свидетельствует о том, что у большинства учащихся на достаточном уровне находится развитие логической памяти. Таким образом, можно говорить о том, что с данными учащимися запоминание информации может проходить не только на механическом уровне.

Целесообразно говорить о необходимости развития смысловой памяти, так как именно уровень логической памяти отличает память учащихся третьих и четвертых классов от памяти первоклассников. Достаточный уровень развития смысловой памяти помогает учащимся в процессе обучения, так как позволяет на сознательном уровне охватывать большой объём информации.

Уровень развития произвольной памяти был выявлен методикой «Числовые ряды».

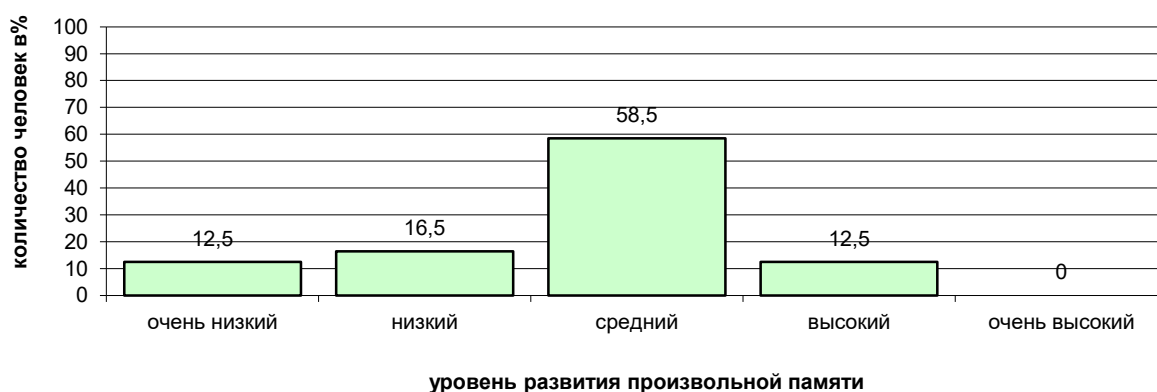


Рис. 2 Результаты исследования уровня развития произвольной памяти детей младшего школьного возраста методикой «Числовые ряды» (констатирующий эксперимент)



По результатам исследования уровня развития произвольной памяти детей младшего школьного возраста методикой «Числовые ряды» (результаты отражены на рисунке 2) можно сделать следующие выводы.

Очень низкий результат по данной методике продемонстрировали 3 учащихся (12,5%), набрав 0-1 балл. 4 учащихся (16,5%) набрали 2-3 балла, такой результат по данной методике свидетельствует о низком уровне развития произвольной памяти. 14 учащихся (58,5%) набрали от 4 до 7 баллов, такой результат по данной методике соответствует среднему уровню развития произвольной памяти. 3 учащихся (12,5%) набрали 8-9 баллов, такой результат по данной методике свидетельствует о высоком уровне развития произвольной памяти. 10 баллов, что соответствует по данной методике очень высокому уровню развития произвольной памяти, не набрал никто из учащихся.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что низкий и очень низкий уровень развития произвольной памяти выявлен у 7 человек (29%).

Опираясь на полученные результаты – развития произвольной памяти в данной выборке находится на среднем уровне у 58,5% учащихся, можно говорить о том, что ранее сделанные теоретические выводы – к концу обучения в начальной школе (3-4 класс) данный аспект памяти становится выраженным и развитым на достаточном уровне – подтвердился эмпирическими данными. Однако, отсутствие учащихся показавших очень высокий уровень развития произвольной памяти по данной методике и наличие семерых учащихся продемонстрировавших низкий и очень низкий уровень развития произвольной памяти свидетельствует о необходимости проведения программы, направленной на развитие опосредованной памяти.

Уровень развития ассоциативной памяти детей младшего школьного возраста был выявлен методикой «Картинки».

По результатам исследования уровня развития ассоциативной памяти детей младшего школьного возраста методикой «Картинки» (результаты отражены на рисунке 3) можно сделать следующие выводы.

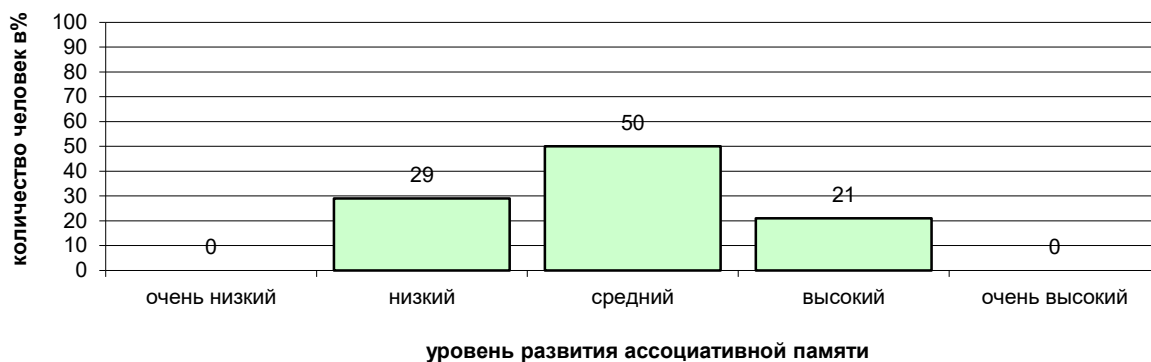


Рис. 3 Результаты исследования уровня развития ассоциативной памяти детей младшего школьного возраста методикой «Картинки» (констатирующий эксперимент)

Очень низкий уровень по данной методике не продемонстрировал никто из учащихся. Низкий результат по данной методике был зафиксирован 7 учащихся (29%), ребята набрали 2-3 балла. 12 учащихся (50%) набрали от 4 до 7 баллов, такой результат по данной методике свидетельствует о среднем уровне развития ассоциативной памяти. 5 учащихся (21%) набрали 8-9 баллов, такой результат по данной методике соответствует высокому уровню развития ассоциативной памяти. Никто из учащихся не набрал 10 баллов, такой результат по данной методике рассматривается как показатель очень высокого уровня развития ассоциативной памяти.

Полученные данные показывают, что низкий уровень развития ассоциативной памяти наблюдается у 7 человек (29%).

Недостаточный уровень развития ассоциативной памяти может привести к трудностям в учебном процессе, так как способность к подобному запоминанию помогает учащимся лучше усвоить изучаемый материал. Процесс запоминания облегчается, объем памяти увеличивается путем образования искусственных ассоциаций, созданных по контрасту, по сходству, по звучанию, по корню слова, обобщающие, дополняющие. Умение использовать яркость образа, необычность, нестандартность помогает учащимся в усвоении нового учебного материала.

Наблюдается очевидная необходимость в развитии данного аспекта памяти, впрочем, как и остальных аспектов памяти – произвольности, логичности. Данные по каждому ученику по всем трём методикам приведены в приложении 2 в таблице 1.

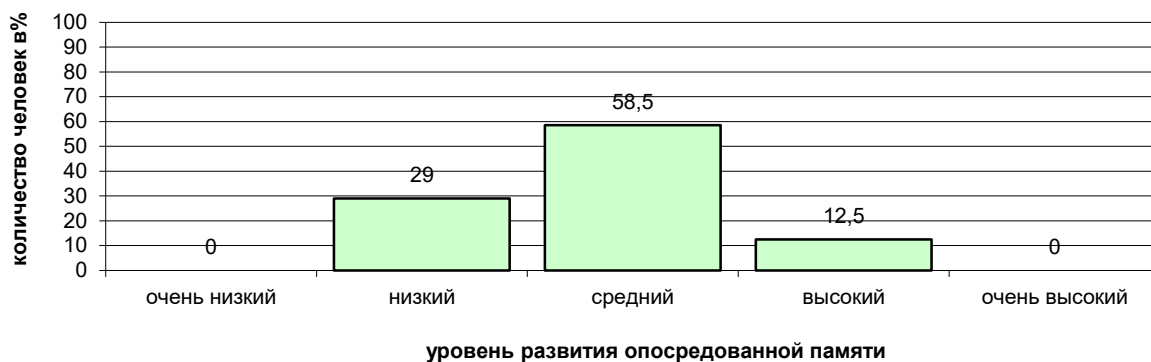


Рис. 4 Результаты исследования опосредованной памяти детей младшего школьного возраста по всем методикам: «Группировка», «Числовые ряды», «Картинки» (констатирующий эксперимент)

Сопоставляя результаты, отражённые на рисунке 4, по всем трём методикам, направленным на выявление уровня развития произвольной, логической и ассоциативной памяти детей младшего школьного возраста, можно прийти к следующим выводам.

Низкий и очень низкий уровень развития опосредованной памяти демонстрирует группа учащихся из 7 человек, что составляет 29% от общего количества учащихся в 3А классе.

Средний уровень развития опосредованной памяти был выявлен у 14 учащихся, что составляет 58,5%.

Высокий уровень развития опосредованной памяти стабильно демонстрируют лишь 3 учащихся 3А класса, что составляет 12,5%. Очень высокий уровень не продемонстрировал никто.

Таким образом, мы видим, что, несмотря на то, что большинство учащихся 3А класса демонстрируют достаточный уровень развития произвольной, логической и ассоциативной памяти, некоторое количество учащихся (7 человек – 29%) имеет низкий и очень низкий показатели. Данные эмпирические результаты подтверждают ранее сделанные теоретические выводы о необходимости реализации следующих психолого-педагогических условий: проведение программы, направленной на развитие опосредованной памяти; просветительской работы с учителем и родителями.

Данное исследование включает в себя три этапа – теоретический, экспериментальный и обобщающий.

На первом этапе теоретическим путём были выявлены особенности развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста, выделена необходимость развития данного познавательного аспекта, приведена программа, направленная на развитие опосредованной памяти.

Составляющей частью второго этапа является проведение констатирующего эксперимента среди 24 учащихся 3А класса МОУ СОШ №56 г.Челябинска, направленный на выявление уровня развития таких аспектов памяти, как произвольность, логичность, ассоциативность. Уровень развития данных аспектов памяти был выявлен методиками «Группировка», «Числовые ряды», «Картинки». Выборку можно назвать репрезентативной для данного возрастного состава, так как именно в школе наилучшим образом могут быть отражены все аспекты генеральной совокупности. Анализ результатов показал недостаточный уровень развития опосредованной памяти у 7 учащихся, что составляет 29%. Со всеми учащимися 3А класса будет продолжено данное исследование – будут проведены занятия по разработанной программе, направленной на развитие такого познавательного аспекта, как опосредованная память; кроме того, будет проведена просветительская работа с учителем и родителями.

### **2.3 Реализация модели психолого-педагогической коррекции памяти у детей младшего школьного возраста**

Среди учащихся 3А класса в количестве 24 человека средней общеобразовательной школы №56 г.Челябинска был проведён констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста посредством использования методик: «Группировка», методика направлена на выявление уровня развития смысловой памяти; «Числовые ряды», методика направлена на выявление уровня развития произвольной памяти; «Картинки», методика направлена на выявление уровня развития ассоциативной памяти. Анализ результатов показал недостаточный уровень развития опосредованной памяти у 7 учащихся, что составляет 29% от общего числа

продиагностируемых. Данные эмпирические результаты подтверждают ранее сделанные теоретические выводы о необходимости реализации следующих психолого-педагогических условий:

- программа, направленная на развитие опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста;
- курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей;
- использование на уроках способов запоминания учебного материала, направленных на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста.

Целью программы, предназначенной для младших школьников, является развитие опосредованной памяти посредством проведения системы занятий.

Задачи данной программы состоят в следующем:

- повысить уровень развития опосредованной памяти младших школьников;
- создать зону ближайшего развития опосредованной памяти младших школьников.

С учащимися 3А класса проводились занятия, направленные на развитие уровня опосредованной памяти детей младшего школьного возраста. Занятия по разработанной программе проводились 2 раза в неделю. Общее количество занятий составило – 20.

На данных занятиях следовали основным принципам построения и реализации программы:

1. Принцип активности был реализован посредством активного личного участия при выполнении задания;
2. Принцип партнерского общения был реализован посредством учёта интересов, чувств, эмоций и переживаний всех участников взаимодействия, признания ценности личности другого человека;
3. Принцип адресности был реализован посредством учёта индивидуальных особенностей всех детей в выборе содержания и форм проведения занятий;
4. Принцип системности заключался в периодичности проведения занятий, постоянности группы, единой структуре занятий;
5. Принцип диалогизации взаимодействия был реализован посредством полноценного межличностного общения;

6. Принцип постоянной обратной связи заключался в получении информации от участников занятий о результатах взаимодействия;

По своей структуре урок делился на вводную, основную и заключительную части.

Задачей вводной части являлось создание у учащихся определённого продолжительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Этот эмоциональный настрой, постоянно создаваемый на уроках психологического развития, постепенно закреплялся и переносился на другие школьные уроки. В качестве приёма создания положительного эмоционального фона выступала просьба улыбнуться, сказать добрые слова друг другу. Так же на данном этапе урока учащимся говорилось о целях данного занятия.

Важным моментом вводной части являлось выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности. Для каждого урока подобраны специальные упражнения, стимулирующие психическую деятельность учащихся.

Задания для основной части урока подбирались с точки зрения удобства для коллективной работы в классе. Для достижения развивающего эффекта проводилось неоднократное выполнение заданий. Однако для предотвращения снижения интереса учащихся к повторным выполнением одного и того же задания было обеспечено разнообразие внешнего оформления содержания заданий, но сохранено единство их внутренней психологической направленности. Реализован и принцип «спирали», возвращение к одному и тому же заданию, но на более высоком уровне трудности.

Задача заключительной части урока состояла в подведении итогов занятия, обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникали при выполнении заданий. Существенным моментом здесь являлись ответы учащихся на вопрос, чем же они занимались и чему научились на данном уроке.

Тематическое планирование, приведённое в приложении 3 в таблице 2 включало в себя следующие темы занятий: «Память (опосредованная)»; «Память (зрительная)»; «Память (опосредованная)»; «Память (непосредственная слуховая)»;

«Память (опосредованная вербальная)»; «Память (непосредственная зрительная)»; «Память (логическая)»; «Память (непосредственная зрительная)»; «Память (опосредованная)»; «Память (опосредованная вербальная)»; «Память (непосредственная слуховая)»; «Память (логическая)»; «Память (непосредственная)»; «Память (непосредственная слуховая)»; «Память (опосредованная)»; «Память (логическая)»; «Память (опосредованная вербальная)»; «Память (опосредованная)»; «Память (логическая)»; «Память (опосредованная вербальная)».

#### 1. Психогимнастика (1 – 2 минуты).

Выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности является важной частью занятия. Исследования учёных убедительно доказывают, что под влиянием физических упражнений улучшаются показатели различных психических процессов, лежащих в основе творческой деятельности: увеличивается объём памяти, повышается устойчивость внимания, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, убыстряются психомоторные процессы.

#### 2. Разминка (3 – 5 минут).

Основной задачей данного этапа является создание у ребят определённого положительного эмоционального фона, включение в работу. Поэтому вопросы разминки достаточно лёгкие, способные вызвать интерес и рассчитанные на сообразительность, быстроту реакции, окрашенные немалой долей юмора. Но они же и подготавливают ребёнка к активной учебно-познавательной деятельности.

#### 3. Тренировка психических механизмов, лежащих в основе познавательных способностей: памяти, внимания, воображения, мышления (10–15 минут).

Задания, используемые на этом этапе занятия не только способствуют развитию этих столь необходимых качеств, но и позволяют, неся соответствующую дидактическую нагрузку, углублять знания ребят, разнообразить методы и приёмы познавательной деятельности, выполнять творческие упражнения. Все задания подобраны так, что степень их трудности увеличивается от занятия к занятию.

#### 4. Веселая переменка (3– 5 минут).

Динамическая пауза, проводимая на занятиях, не только развивает двигательную сферу ребёнка, но и способствует развитию умения выполнять несколько различных заданий одновременно.

#### 5. Логически - поисковые задания.

На данном этапе предлагаются задания, обучающие детей: наблюдать, сравнивать, обобщать, находить закономерности, строить простейшие предположения, проверять их, делать выводы, «добывать» новую информацию, пользоваться выразительными средствами русского языка.

#### 6. Графический диктант, штриховка (10 минут).

В процессе работы с графическими диктантами формируются внимание, глазомер, зрительная память ребенка, аккуратность, фантазия; развивается внутренняя и внешняя речь, логическое мышление, активизируются творческие способности.

№ п / п	Задачи.	Содержание
1	Знакомство. Пояснение целей и задач занятий. Установление контакта.	- Вводная беседа. - Психотехнические игры и упражнения на снятие психоэмоционального напряжения, развития слухового и зрительного восприятия, внимания. (Психогимнастика, «Эстафета слов») - Графический диктант.
2	Развитие концентрации внимания. Развитие пространственного восприятия и сенсомоторной	- Психогимнастика. - Разминка (вопросы – ответы) - Динамическая пауза («Саймон сказал», «Веселый счет») - Графический диктант. Штриховка.



	<p>координации</p> <p>Развитие навыков саморегуляции.</p> <p>Развитие слуховой памяти</p>	
3	<p>Тренировка слуховой памяти.</p> <p>Совершенствование мыслительных операций</p> <p>Развитие слуховой памяти</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психогимнастика.</li> <li>- Разминка (вопросы – ответы)</li> <li>- Динамическая пауза («Что какого цвета», «Стоп»)</li> <li>- Графический диктант. Штриховка.</li> </ul>
4	<p>Развитие логического мышления.</p> <p>Обучение поиску закономерностей</p> <p>Развитие аналитических способностей и способности рассуждать</p> <p>Развитие слуховой памяти</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психогимнастика.</li> <li>- Разминка (вопросы – ответы)</li> <li>- Динамическая пауза («Стоп», «Выбор»)</li> <li>- Графический диктант. Штриховка.</li> </ul>
5	<p>Развитие концентрации внимания.</p> <p>Развитие пространственного восприятия и сенсомоторной координации</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психогимнастика.</li> <li>- Разминка (вопросы – ответы)</li> <li>- Динамическая пауза («Запрещенное движение», «Зеркало»)</li> <li>- Графический диктант. Штриховка.</li> </ul>
6	<p>Тренировка слуховой памяти.</p> <p>Совершенствование</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психогимнастика.</li> <li>- Разминка (вопросы – ответы)</li> <li>- Динамическая пауза («Тень», «Эстафета</li> </ul>

	мыслительных операций	слов») <ul style="list-style-type: none"> <li>- Графический диктант. Штриховка.</li> </ul>
7	Развитие логического мышления. Обучение поиску закономерностей Развитие аналитических способностей и способности рассуждать	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психогимнастика.</li> <li>- Разминка (вопросы – ответы)</li> <li>- Динамическая пауза («Стоп», «Выбор»)</li> <li>- Графический диктант. Штриховка.</li> </ul>
8	Развитие концентрации внимания. Развитие пространственного восприятия и сенсомоторной координации	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психогимнастика.</li> <li>- Разминка (вопросы – ответы)</li> <li>- Динамическая пауза («Запрещенное движение», «Зеркало»)</li> <li>- Графический диктант. Штриховка.</li> </ul>
9	Тренировка слуховой памяти. Совершенствование мыслительных операций	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психогимнастика.</li> <li>- Разминка (вопросы – ответы)</li> <li>- Динамическая пауза («Тень», «Эстафета слов»)</li> <li>- Графический диктант. Штриховка.</li> </ul>
10	Развитие логического мышления. Обучение поиску закономерностей Развитие аналитических способностей и способности рассуждать	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психогимнастика.</li> <li>- Разминка (вопросы – ответы)</li> <li>- Динамическая пауза («Стоп», «Выбор»)</li> <li>- Графический диктант. Штриховка.</li> </ul>
11	Развитие	- Психогимнастика.

	концентрации внимания. Развитие пространственного восприятия и сенсомоторной координации Развитие слуховой памяти	- Разминка (вопросы – ответы) - Динамическая пауза («Запрещенное движение», «Зеркало») - Графический диктант. Штриховка.
12	Тренировка слуховой памяти. Совершенствование мыслительных операций Развитие слуховой памяти	- Психогимнастика. - Разминка (вопросы – ответы) - Динамическая пауза («Тень», «Эстафета слов») - Графический диктант. Штриховка.
13	Подведение итогов. Выявление уровня развития внимания, памяти, воображения, мышления.	- Психогимнастика. - Психодиагностика. - Подведение итогов, планы на будущее.

Игры, направленные на коррекцию памяти

10 слов

Это аналог игры про десять картинок. Что интересно, даже результаты должны быть аналогичными. Итак, зачитываете ребенку 10 слов и просите назвать запомнившиеся. Хорошими результатами можно считать: 5-6 слов для кратковременной памяти и 7-8 – для долговременной. Напоминаем, что для проверки последней, нужно еще раз назвать малышу слова, которые он не смог повторить и проверить, что он запомнил, через час.

Добавь что-то свое

Это даже не упражнение, а, скорее, веселая игра на развитие слуховой памяти. Чем больше игроков захочет поучаствовать, тем лучше. Выглядит это следующим образом: вы говорите: «Я

положила в сумку печенье». Ребенок должен повторить и добавить что-то от себя: «Я положил в сумку печенье и конфеты». Третий игрок снова повторяет и добавляет еще что-то, и так далее. Подобные тренировки помогают развивать объем памяти.

#### Повторяй за мной

Пожалуй, это одно из простейших упражнений на развитие слуховой памяти у ребенка. Берете карандаш и стучите по столу определенное количество раз и просите кроху повторить. Можно варьировать не только количество повторений, но и время между ними.

#### Ассоциации

А вот это уже более серьезное упражнение на развитие слуховой памяти. Вам понадобятся карточки с изображениями животных и предметов (машинка, платье, слон, дерево, звезды). Разложите их перед малышом и скажите, что сейчас вы произнесете несколько слов, а его задача подобрать к каждому подходящее изображение, которое поможет вспомнить нужное слово. Слова будут примерно такими: гараж, мода, зоопарк, природа, ночь. Затем останется только проверить, насколько кроха справился с заданием и сколько слов запомнил.

#### Назови пару

Упражнение состоит из двух этапов, на первом, вы зачитываете пары слов, например: река-мост, лес-волк, ручка-тетрадь и т. д. Затем называете одно слово из каждой пары, а ребенок должен вспомнить и назвать второе. Если кроха легко справляется, значит логическая и смысловая память у него развиты очень хорошо.

Несмотря на всю простоту данных упражнений на развитие слуховой памяти у ребенка, они зарекомендовали себя как весьма эффективные. И мы надеемся, что для вас они будут не менее полезны.

Отличным упражнением на развитие слуховой памяти ребенка является игра с парами слов. Упражнение можно выполнять, начиная с дошкольного возраста. Итак, запишите себе на лист 10 пар слов, связанных между собой по смыслу, например, стул - стол, кошка - собака, вилка - тарелка. Теперь следует прочитать эти слова малышу 3 раза. Обязательно выделяйте пары слов с помощью интонации, не торопитесь.

Через небольшой отрезок времени называйте ребенку первые слова из пары, в то время как он должен следом за каждым вашим словом повторять его пару. Таким образом, тренируется кратковременная память, а для развития долговременной - выполните то же упражнение спустя полчаса.

Как развить тактильную память ребенка? Завяжите глаза малышу, кладите в его руки разные предметы. Затем попросите его назвать предметы в том порядке, в котором он их трогал. При этом работает узнавание и запоминание.

Также рекомендуем развивать зрительную память детей. Для упражнения необходимо склеить 2 башни из коробков. В одной башне будет 3 коробка, а в другой - 4. Сначала положите пуговицу в один из коробков, а задача ребенка - назвать, в какой башне и в каком отделении находится пуговица. Далее можно будет использовать 2 пуговицы в разных башнях. Начинать выполнять упражнение можно ребенку с 3 лет.

Чтобы развить память и внимание, хорошо работать с картинками "найди отличия". Концентрируйтесь на деталях, шагая по улице, пытайтесь как можно быстрее находить вещи по определенному признаку, например, окна с голубыми занавесками.

Слушаем и рисуем

Цель: развить слуховую память и внимание.

Задание: Прослушай стихотворение и по памяти нарисуй те предметы, о которых в нём говорится.

Матрешек будем рисовать:

Раз, два, три, четыре, пять.

Всех больше первая матрешка:

Зеленый сарафан, кокошник.

За ней сестра - вторая,

В жёлтом платье выступает.

Третья меньше второй:

Сарафанчик голубой.

У четвертой матрешки

Рост поменьше немножко,

Сарафанчик синий,

Яркий и красивый.

Пятая матрешка -

В красненькой одежке.

Всех запомнить постарайся,  
За рисунок принимайся!  
По просьбе ребенка можно прочитать стихотворение еще раз.

Цель: развить слуховую память и внимание.

Задание: Прослушай рассказ и нарисуй рисунок, точно отражающий его содержание.

В воскресенье слепил я трех замечательных снеговиков. Слепил их из комков снега. Один получился большой, другой - поменьше, а третий - совсем крохотный. Руки первого и второго - снежные комки, а у третьего - из сучков. Вместо носа вставлены морковки. Глаза из угольков.

Прогулка в картинках

Цель: развить зрительную и слуховую память, внимание, восприятие и воображение ребенка.

Ход игры: во время прогулки на улице обращайтесь внимание ребенка на дорожные знаки, рекламные щиты, витрины магазинов, побеседуйте с ребенком о том, зачем это всё нужно.

По возвращении домой попросите ребенка нарисовать то, что запомнил.

На каждой прогулке ребенок с помощью взрослых может узнать для себя что-то новое. Эту игру можно проводить регулярно, знакомя ребенка с деревьями, цветами и др.

Разрезанные картинки

Цель: развить зрительную память, восприятие.

Для проведения игры следует использовать 2 картинки. Одна целая, другая - разрезанная по линиям. Можно взять для игры иллюстрации к сказкам, календари, открытки.

Задание: предложите ребенку собрать картинку, используя образец. Затем образец нужно убрать, а ребенка попросить собрать картинку по памяти.

Какой игрушки не хватает?

Цель: развить зрительную память и внимание детей.

Ход игры: поставьте перед ребенком на 15-20 секунд 5 игрушек. Затем попросите ребенка отвернуться и уберите одну игрушку. Спросите ребенка: «Какой игрушки не хватает?»

Игру можно усложнить.

- увеличив количество игрушек;

- ничего не убирая, только менять игрушки местами.

Игрушки для проведения игры могут быть следующие: заяц, попугай, медведь, крокодил, собака.

Игра будет восприниматься ребенком как новая, если брать другой набор игрушек. Играть можно 2-3 раза в неделю.

Где спрятана игрушка?

Цель: развить зрительную память и внимание ребенка.

Для организации и проведения игры необходимо склеить между собой три спичечных коробка.

Ход игры: в один из коробков на глазах ребенка следует положить какую-нибудь маленькую игрушку или предмет (шарик, солдатика, ластик, пуговицу, колечко от пирамидки и др.) Затем коробки на некоторое время уберите. Попросите ребенка достать спрятанную игрушку.

Игру можно несколько усложнить:

-убрать коробки на более длительное время;

-спрятать 2, а затем и 3 игрушки;

-заменить игрушки.

"Опиши игрушку!" (Для детей 5-7 лет)

Цель: развить произвольную образную память.

Ход игры: предложите ребенку в течение 1-2 минут посмотреть на незнакомую игрушку, а затем описать её. После этого игрушку следует убрать. Через 30 минут предложите ребенку по памяти описать игрушку, её свойства.

Эту игру можно проводить неоднократно, предлагая новые игрушки. Можно усложнить задание, предлагая не одну, а две игрушки.

Развиваем смысловую память

Медленно зачитываются 10 пар слов, между которыми имеется смысловая связь. Затем через небольшой интервал времени зачитываются лишь первые слова из каждой пары. Учащиеся должны припомнить и назвать вторые слова, а затем записать те пары слов, которые запомнили.

ШУМ -ВОДА, МОСТ - РЕКА, ЛЕС - МЕДВЕДЬ, ДИЧЬ - ВЫСТРЕЛ, ЧАС - ВРЕМЯ, СТОЛ - ОБЕД, РУБЛЬ - КОПЕЙКА, ДУБ - ЖЕЛУДЬ, РОЙ - ПЧЕЛА, ГВОЗДЬ - ДОСКА.

Таким образом, мы видим, что на данных занятиях были охвачены практически все аспекты памяти, в задачи урока входило развитие опосредованной, непосредственной,

произвольной, слуховой, зрительной, вербальной, логической (смысловой) памяти.

На занятиях соблюдались следующие требования к организации занятий:

1. Постоянный состав группы.
2. Гетерогенность групп.
3. Изолированность.
4. Свободное пространство.
5. Численность групп – 10-12 человек.
6. Частота встреч – 2 раза в неделю.
7. Длительность каждого занятия – 25 -30 минут.

Оценка эффективности программы осуществляется на основе сопоставления результатов изучения уровня развития памяти до и после проведения программы с применением метода математической статистики критерия Т Вилкоксона. В качестве основных критериев проверки эффективности необходимо указать следующие:

- повышение уровня развития опосредованной памяти (отслеживается с помощью методики «Группировка», выявляющая возможность смысловой обработки информации; методики «Числовые ряды», выявляющей уровень развития произвольной памяти; методики «Картинки», выявляющей уровень ассоциативной памяти;
- косвенным показателем эффективности программы может быть повышение успеваемости по разным школьным дисциплинам, а также наблюдения педагогов за работой учащихся на уроках (повышение активности, работоспособности, результативности мыслительной деятельности).

Также реализовывалось следующее психолого-педагогическое условие – психологическое просвещение родителей, которое заключалось в проведении трёх лекций. Текст лекций приведён в приложении 3.

На первой лекции по теме: «Опосредованная память ребёнка младшего школьного возраста» были рассмотрены следующие вопросы:

- особенности познавательной сферы у детей младшего школьного возраста;
- особенности развития опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста.



На второй лекции по теме: «Уровень развития опосредованной памяти ребёнка младшего школьного возраста, как фактор, обуславливающий эффективность всей учебной деятельности» были рассмотрены следующие вопросы:

- влияние уровня развития опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста на успешность и эффективность учебной деятельности;
- необходимость проведения занятий по программе, направленной на развитие памяти у детей младшего школьного возраста.

На третьей лекции по теме: «Как развить опосредованную память ребёнка младшего школьного возраста» были рассмотрены следующие вопросы:

- результаты проведения занятий по программе, направленной на развитие памяти у детей младшего школьного возраста;
- даны психолого-педагогические рекомендации по развитию опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста.

Посредством проведения беседы с учителем, направленной на выстраивание хода урока с применением методов и приёмов, обуславливающих развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста, реализовывалось третье психолого-педагогическое условие – способы запоминания материала на уроках, направленные на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста.

Учителям было предложено обратить особое внимание на следующие моменты.

1. Использование наглядности. Наглядность обогащает впечатления учащихся, расширяет чувственный опыт. Поэтому для запоминания материала очень важно опираться на наглядный материал. Например: разные пособия макеты, картины.
2. Повторение. Многие учителя считают самым главным средством прочного запоминания любого материала его повторение. Но как практика показывает большое количество повторений у детей вызывает скуку. Совсем иной эффект получается тогда, когда учитель делает повторения разнообразными, ставит какую-то новую задачу перед учениками.
3. Самоконтроль. Для того чтобы закрепить производимое действие, ученик должен знать полученный им

результат. Самоконтроль для младших школьников имеет особое значение, потому что у детей воспитывает умение работать и чувство ответственности за выполнение задания.

3. Самоконтроль. Для того чтобы закрепить производимое действие, ученик должен знать полученный им результат. Самоконтроль для младших школьников имеет особое значение, потому что у детей воспитывает умение работать и чувство ответственности за выполнение задания.
4. Мотивы и установка. Для запоминания материала ребёнок должен знать, для чего он должен запомнить предлагаемый материал, и хотеть этого добиться. Среди мотивов, побуждающих учеников приложить усилие овладеть учебными материалами, являются познавательные интересы. Это стремление детей к узнаванию нового делает всю их учебную деятельность привлекательной и продуктивной.
5. Осмысливание запоминания. Продуктивность запоминания повышает осмысливание запоминаемого материала. Пути осмысливания запоминаемого различны. Для удержания в памяти какого-либо текста, рассказа, Сказки большое значение имеет составление плана. Любая форма работы над осмысливанием запоминаемого – это средство активизации умственной деятельности учащихся.

На формирующем этапе эксперимента были реализованы следующие психолого-педагогические условия: программа, направленная на развитие опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста 3-его класса; курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей; использование на уроках способов запоминания учебного материала, направленных на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста. Целью разработанной программы является развитие опосредованной памяти посредством проведения системы занятий. Занятия по разработанной программе проводились 2 раза в неделю. Общее количество занятий составило – 20.

На лекциях для родителей были рассмотрены следующие вопросы: особенности познавательной сферы у детей младшего школьного возраста; особенности развития опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста; влияние уровня развития опосредованной памяти у детей младшего школьного

возраста на успешность и эффективность учебной деятельности; необходимость проведения занятий по программе, направленной на развитие памяти у детей младшего школьного возраста; результаты проведения занятий по программе, направленной на развитие памяти у детей младшего школьного возраста; психолого-педагогические рекомендации по развитию опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста. В беседе с классным руководителем по построению конспекта урока внимание было уделено следующим моментам: использование наглядности, повторение, самоконтроль, мотивы и установка, осмысливание запоминания.

Контрольный эксперимент, направленный на выявление различия в выраженности признака – уровня развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста, был проведен среди учащихся 3А класса МОУ СОШ №56 г.Челябинска. Данный эксперимент был проведен с использованием тех же методик, что и в констатирующем эксперименте: «Группировка», методика направлена на выявление уровня развития смысловой памяти; «Числовые ряды», методика направлена на выявление уровня развития произвольной памяти; «Картинки», методика направлена на выявление уровня развития ассоциативной памяти.

Результаты исследования уровня развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста показали, что низкий уровень развития памяти после реализации психолого-педагогических условий наблюдается у 3-х учащихся, что составляет 12% от общего количества учащихся, продиагностируемых по всем трём методикам, выявляющим такие аспекты развития памяти, как произвольность, логичность, ассоциативность. Рассмотрим полученные результаты контрольного эксперимента по каждой методике подробнее.

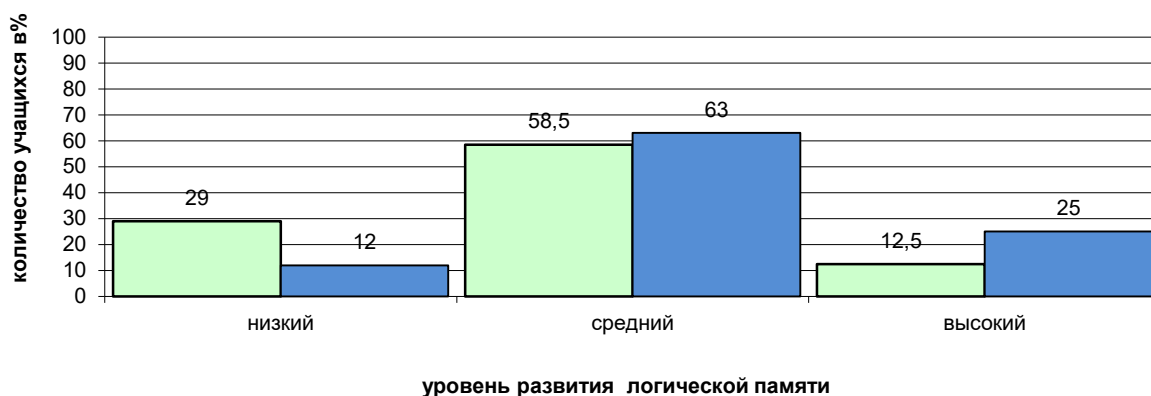


Рис. 5 Результаты исследования уровня развития логической памяти младших школьников методикой «Группировка» (констатирующий и контрольный эксперименты)

По результатам исследования уровня развития логической памяти младших школьников методикой «Группировка» (результаты отражены на рисунке 5, где светлым цветом выделены данные констатирующего эксперимента, а тёмным цветом – контрольного эксперимента) можно сделать следующие выводы.

3 учащихся (12%) набрали по 1 баллу, подобный результат по данной методике рассматривается как показатель низкого уровня развития логической памяти. 15 учащихся (63%) набрали 2-3 балла, такой результат по данной методике свидетельствует о среднем уровне развития логической памяти. 6 учащихся (25%) набрали 4-5 баллов, такой результат по данной методике соответствует высокому уровню развития смысловой памяти.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что количество учащихся, демонстрирующих низкий уровень развития логической памяти по данной методике снизился с 29% до 12%. Показатель среднего уровня не изменился в сравнении с результатами констатирующего эксперимента, однако, необходимо отметить, что часть учащихся, показывавших низкий результат, на данный момент продемонстрировали средний уровень, тогда как учащиеся, демонстрировавшие средний результат, в настоящее время показывают высокий уровень развития логической памяти. Показатель высокого уровня вырос с 12,5% до 25%.

Несмотря на то, что количество учащихся, продемонстрировавших средний показатель по данной методике, не изменилось, процент детей младшего школьного возраста,

показавших высокий результат, удвоился. Следовательно, большинство учащихся 3А класса могут усваивать учебный материал на сознательном уровне, охватывать большой объём получаемой на уроках информации.

Уровень развития произвольной памяти был выявлен методикой «Числовые ряды».

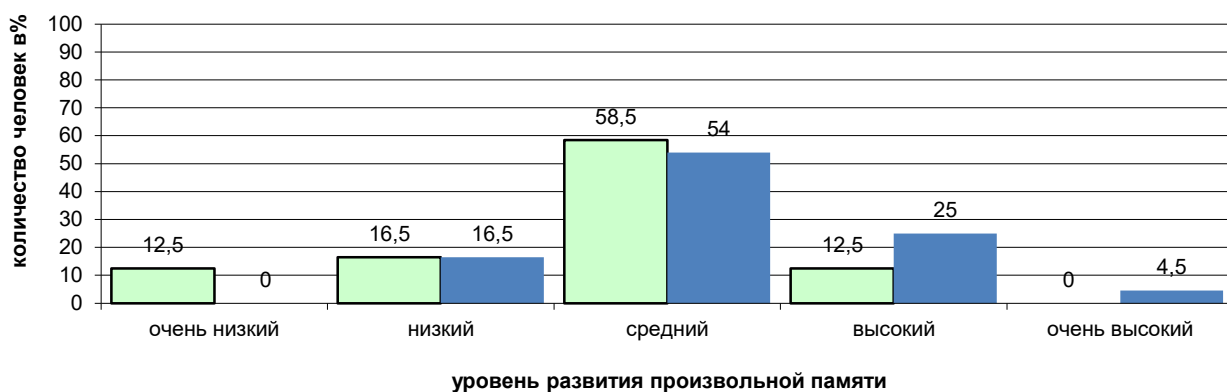


Рис. 6 Результаты исследования уровня развития произвольной памяти детей младшего школьного возраста методикой «Числовые ряды» (констатирующий и контрольный эксперимент)

По результатам исследования уровня развития произвольной памяти детей младшего школьного возраста методикой «Числовые ряды» (результаты отражены на рисунке 6, где светлым цветом выделены данные констатирующего эксперимента, а тёмным цветом – контрольного эксперимента) можно сделать следующие выводы.

Очень низкий результат по данной методике не продемонстрировал никто из учащихся. 4 учащихся (16,5%) набрали по 3 балла, такой результат по данной методике свидетельствует о низком уровне развития произвольной памяти. 13 учащихся (54%) набрали от 4 до 7 баллов, такой результат по данной методике соответствует среднему уровню развития произвольной памяти. 6 учащихся (25%) набрали 8-9 баллов, такой результат по данной методике свидетельствует о высоком уровне развития произвольной памяти. 1 учащийся набрал 10 баллов, что соответствует по данной методике очень высокому уровню развития произвольной памяти.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что количество учащихся, продемонстрировавших низкий и очень низкий результат по данной методике снизилось с 29% до 16,5%. Количество учащихся, показавших средний результат развития

произвольной памяти не изменилось. Изменился состав учащихся, входящих в данную группу. Часть учащихся, показывавших низкий результат, на данный момент продемонстрировали средний уровень, тогда как учащиеся, демонстрировавшие средний результат, в настоящее время показывают высокий уровень по данной методике.

Количество учащихся, продемонстрировавших высокий и очень высокий результат по методике, наоборот, возросло с 12,5% до 29,5%. Следовательно, большинство учащихся данного класса могут произвольно запоминать и усваивать учебный материал.

Уровень развития ассоциативной памяти был выявлен методикой «Картинки».

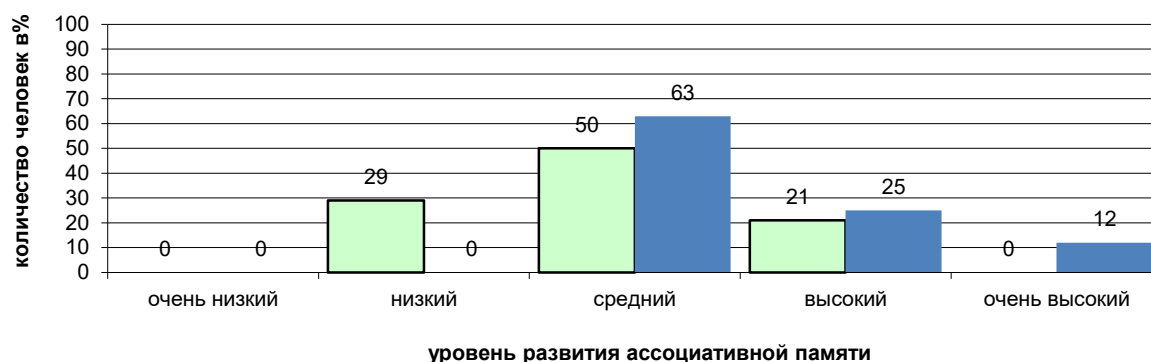


Рис. 7 Результаты исследования уровня развития ассоциативной памяти детей младшего школьного возраста методикой «Картинки» (констатирующий и контрольный эксперимент)

По результатам исследования уровня развития ассоциативной памяти детей младшего школьного возраста методикой «Картинки» (результаты отражены на рисунке 7, где светлым цветом выделены данные констатирующего эксперимента, а тёмным цветом – контрольного эксперимента) можно сделать следующие выводы.

Очень низкий и низкий уровень по данной методике не продемонстрировал никто из учащихся. 15 учащихся (63%) набрали от 4 до 7 баллов, такой результат по данной методике свидетельствует о среднем уровне развития ассоциативной памяти. 6 учащихся (25%) набрали 8-9 баллов, такой результат по данной методике соответствует высокому уровню развития ассоциативной памяти. 3 учащихся набрали по 10 баллов, такой результат по данной методике рассматривается как показатель очень высокого уровня развития ассоциативной памяти.

Полученные данные показывают, что показатель низкого развития ассоциативной памяти по данной методике снизился с 29% до 0%. Тогда как показатель высокого и очень высокого уровня развития ассоциативной памяти по методике вырос 21% до 37%. Подобные результаты могут свидетельствовать о том, что учащиеся готовы использовать методы и приёмы ассоциативного запоминания, предложенные на занятиях по разработанной программе, на практике.

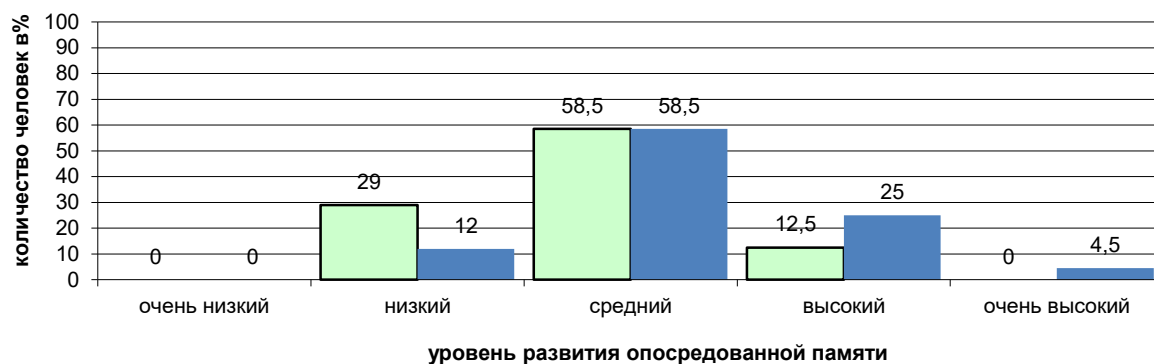


Рис. 8 Результаты исследования опосредованной памяти детей младшего школьного возраста по всем методикам: «Группировка», «Числовые ряды», «Картинки» (данные констатирующего эксперимента выделены светлым, а контрольного – тёмным)

Сопоставляя результаты, отражённые на рисунке 8, по всем трём методикам, направленным на выявление уровня развития произвольной, логической и ассоциативной памяти детей младшего школьного возраста, можно прийти к следующим выводам.

Низкий и очень низкий уровень развития опосредованной памяти демонстрирует группа учащихся из 3 человек, что составляет 12% от общего количества учащихся в 3А классе, данный показатель снизился на 17%.

Средний уровень развития опосредованной памяти был выявлен у 14 учащихся, что составляет 58,5%, данный показатель остался без изменений. Необходимо отметить, что те учащиеся, которые демонстрировали низкий и очень низкий уровень по методикам, после реализации психолого-педагогических условий демонстрируют средний показатель.

Высокий уровень развития опосредованной памяти стабильно демонстрируют 6 учащихся 3А класса, что составляет

25%. Очень высокий уровень по двум методикам из трёх продемонстрировал 1 ребёнок, что составляет 4,5%.

Таким образом, мы видим, что больше половины учащихся 3А класса (58,5%) демонстрируют достаточный уровень развития произвольной, логической и ассоциативной памяти, 3 учащихся имеют низкие показатели. Треть класса (29,5%) продемонстрировали высокие результаты по предложенным методикам после реализации психолого-педагогических условий. Необходимо подтвердить значимость выявленного сдвига методом математической статистики.

Используя результаты констатирующего и контрольного экспериментов, можно проанализировать различия в выраженности признака до реализации выделенных психолого-педагогических условий (программа, направленная на развитие опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста; курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей; использование на уроках способов запоминания учебного материала, направленных на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста) и после, применяя метод математической статистики – критерий Т Вилкоксона. Расчёты по критерию представлены в приложении 4.

Поскольку  $T_{эмп}$  по трём методикам попадает в зону значимости, то мы можем утверждать, что уровень значимости выявленного сдвига достаточно высок ( $p < 0,01$ ). Сопоставив результаты констатирующего и контрольного экспериментов методом математической статистики – критерием Т Вилкоксона, можно прийти к выводу, что реализация теоретически обоснованных психолого-педагогических условий обуславливает значимые сдвиги в положительном направлении в уровне развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста. Таким образом, можно говорить, что подтвердилась, выдвинутая ранее гипотеза о том, что развитию опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста способствуют следующие психолого-педагогические условия: программа, направленная на развитие опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста; курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей; использование на уроках способов запоминания учебного материала, направленных



на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста.

### Психолого-педагогические рекомендации по развитию памяти у детей младшего школьного возраста

Педагогу-психологу:

1. Провести психолого-педагогический консилиум с целью доведения до сведения классного руководителя результатов диагностики уровня развития опосредованной памяти.
2. Организовать процесс консультирования и просвещения родителей (по запросу), направленный на оказание помощи ребенку с недостаточным уровнем развития опосредованной памяти в процессе обучения.
3. Разработать программу развивающих занятий с детьми, имеющими недостаточный уровень развития такого аспекта познавательной сферы, как опосредованная память.
4. Организовать и провести занятия с детьми с недостаточным уровнем развития опосредованной памяти с целью развития данного познавательного аспекта и устранения возможных трудностей обучения, а также формирования положительной учебной мотивации.

Классному руководителю:

1. Продолжать применять в ходе урока методы и приёмы, направленные на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста.
2. Взять группу детей с недостаточным уровнем развития опосредованной памяти под особый контроль, избегая в общении, по возможности, критических замечаний и негативного оценивания их личности, которые имеют психотравмирующее действие на них. Осуществлять индивидуальный подход в обучении и межличностном взаимодействии.
3. Организовать на внеклассных мероприятиях работу, направленную на развитие такого аспекта познавательной сферы, как память.
4. Во избежание переутомления создать щадящие условия: использовать на уроке элементы двигательной и эмоциональной разгрузки, дозировать учебную нагрузку и

объем домашнего задания, производить частую смену деятельности.

Родителям:

1. Ознакомиться с результатами работы детей и их достижениями.
2. Наладить взаимоотношения со своим ребенком, чтобы он чувствовал себя с вами спокойно и уверенно.
3. Сформировать у детей необходимую позитивную мотивацию, направленную на дальнейшее развитие своей познавательной сферы («Зачем мне нужно этим заниматься, что мне это даст?»).
4. Дать ребёнку возможность познать свои сильные стороны как субъекта познавательной деятельности и научиться опираться на них в процессе учебных занятий («Что я умею делать хорошо и как мне это использовать в учёбе?»).
5. Дать ребёнку возможность познать свои слабые стороны как субъекта познавательной деятельности и дать представления о способах их развития или приспособления к ним (компенсация другими возможностями) («Что мне даётся с трудом и как мне относится к своим слабостям и недостаткам?»).
6. Помочь ребёнку перенести новые умения и навыки в домашнюю систему отношений, использовать их при подготовке уроков, в других видах деятельности (музыкальной школе, спортивном или другом кружке).
7. Установите семейные традиции, совместные дела: игры (подвижные, настольные, компьютерные), направленные на развитие памяти вашего ребёнка.
8. Так как природная память нам уже дана, то целесообразно выполнять с ребёнком упражнения, направленные на развитие культурной памяти. Под культурной памятью, которой принадлежит ведущая роль, так как только благодаря приёмам запоминания человек становится способным управлять процессом запоминания и, следовательно, управлять собой, понимается способность запоминать при помощи каких-либо приёмов, в этом случае речь идёт о принципиально ином, качественно более высоком запоминании, о логическом, опосредованном. В связи с тем, что современному школьнику приходится запоминать не только слова, но и формулы, схемы, правила, иностранные слова, целые страницы литературного

текста, то и приёмы запоминания должны быть разнообразны.

Рассмотрим различные приёмы запоминания подробнее:

- Необходимо всегда помнить, что любой материал можно разделить на группы; этот приём называется группировкой. Например, в любом параграфе можно выделить вступление, основную часть, заключение, выводы.
- Материал можно разделить на определённые, чётко обозначенные части – классы; другими словами классифицировать информацию. Например, выделить: животных и растения, существительные и глаголы, знакомые слова и незнакомые, простые и сложные – это приём называется классификацией.
- Психика человека так устроена, что любая новая информация затрагивает старую, уже известную эти процессы называют ассоциациями. Для того, чтобы использовать эту способность для запоминания, достаточно задать ребенку вопрос: что напоминает тебе это слово, это рисунок? А напоминать новая информация может о чем угодно. Это будет зависеть от возраста, устремлений, опыта, уровня развития, актуального состояния, пола ребенка. Поэтому не надо отрицать, критиковать, отвергать то, что предлагает ребенок, даже если вам эта ассоциация кажется неудачной, неприемлемой.
- Любая информация всегда содержит нечто, что может стать опорой для запоминания. В этом качестве могут выступать даты, необычные словосочетания, незнакомые или очень знакомые слова, неожиданный поворот событий, метафоры, имена. Этот прием называется поиском опорного пункта.
- Для запоминания целых страниц текста необходимо использовать несколько опорных пунктов. Это будет своего рода план для припоминания, или мнемический план.
- В процессе обучения совершенно необходимо запоминать много определений, правил формул. Для того, чтобы при воспроизведении избежать ошибок, можно пользоваться приемом аналогии, когда устанавливается сходство, подобие в определенных отношениях предметов, явлений, в целом различных. Например, дать определение означает отнести предметы или явления к общему классу предметов или явлений и отразить только ему присущую индивидуальность. Выучив

одно определение как образец, остальные можно запоминать, используя выученные, по аналогии.

- В ряде случаев материал легче запоминать, изобразив его основное содержание в виде схемы; например, грамматические правила, теоремы. Этот прием называют схематизацией.
- Разрозненную информацию (например, иностранные слова) легче запомнить, объединив их, придумывая какие либо связки, посредники, добавляя к запоминаемому что-то от себя. Это прием называется достраивание материала.
- Также можно устанавливать связи внутри материала, благодаря чему он начинает восприниматься как целое. Этот прием – структурирование материала – позволяет человеку хорошо запоминать, сохранять и воспроизводить любую информацию (абстрактную, неизвестную, запутанную...), ибо направлен на упорядочение материала.

Развитие памяти является обязательным и необходимым условием развитием познавательной активности первоклассника.

Одним из способов развития памяти является использование в работе специальных методов и приемов работы, включение первоклассников в процесс специально организованных игр и упражнений.

- Предлагаемые упражнения дают возможность интенсивно развивать познавательные способности детей, интеллект, творческое начало, развивать все виды речевой деятельности (умение слушать и говорить, читать и писать), прививать навыки культуры речевого общения, развивать интерес к языку, речи и литературе, совершенствовать эстетическое и нравственное отношение к окружающему.
- Упражнения, предложенные в рекомендательной форме, могут быть использованы как педагогами (на занятиях), так и родителями в домашних условиях.
  - Задачи внедрения рекомендаций:
    - - вооружить детей знаниями, умениями, навыками, необходимыми для самостоятельного решения новых вопросов, новых учебных и практических задач, воспитать у детей самостоятельность, инициативу, чувство ответственности и настойчивости в преодолении трудностей;

- - целенаправленно развивать познавательные процессы, включающие в себя: умение наблюдать и сравнивать, замечать общее в различном, отличать главное от второстепенного, находить закономерности и использовать их для выполнения заданий, строить простейшие гипотезы, проверять их, иллюстрировать примерами, проводить классификацию объектов (группы объектов), понятий по заданному принципу;
- - развивать способности к проведению простейших обобщений, умений использовать полученные знания в новых условиях;
- - научить раскрывать причинные связи между явлениями окружающей действительности;
- - развивать мыслительные операции: умение решать задачи на поиск закономерностей, сравнение и классификацию (продолжить последовательность цифр или геометрических фигур, найти нарушенную закономерность, выявить общий признак группы предметов и т.д.);
- - развивать речь: уметь описать свойства предмета, объяснить сходство и различие предметов, обосновать свой ответ, уметь четко излагать свои мысли;
- - развивать творческие способности: уметь самостоятельно придумать последовательность, содержащую некоторую закономерность; группу фигур, обладающую общим признаком;
- - развивать наглядно - образную, словесно-логическую и эмоциональную память;
- - развивать внимание, наблюдательность, логическое мышление;
- - развивать способность к обобщению и абстракции, развивать пространственные представления (о форме, размере, взаимном расположении предметов);
- - развитие художественно-образного и логического мышления, воспитание речевой культуры общения как неотъемлемой части общения культуры человека;
- - развитие фонематического слуха;
- - обогащение словаря, развитие их речи [24].
- Перспективный план работы по формированию памяти в процессе специально организованных игр и упражнений

позволяет учителю следить за процессом формирования разных видов памяти и ее совершенствование.

- Нами разработан перспективный план по развитию памяти первоклассников в процессе специально организованных игр и упражнений.
- Перспективный план по развитию памяти

Месяц	Цели и задачи использования упражнений	Наименование упражнений
Январь	Развитие словесной памяти; формирование познавательной активности дошкольника	Полслова за вами Отгадай словечко
Февраль	Развитие двигательной памяти, внимания	Повтори движение Догадайся, что показал
Март	Развитие логической памяти	Словесные цепочки Графические диктанты
Апрель	Развитие зрительной памяти	Фотография Знакомые рисунки
Май	Развитие логической памяти	Разноцветные шары Графические диктанты
Июнь	Развитие логической памяти	Графические диктанты Расшифруй письмо

- 
- Краткое описание дидактических игр, используемых в процессе развития памяти представлены в Приложении 7.
- Для записи информации в память необходимо уметь осуществлять ее перевод в образную форму. Именно поэтому в самом начале приводится пример упражнений на развитие способности к воссозданию мысленных образов.
- Поскольку абстрактный образ запомнить сложнее, то первоочередной задачей является возможность научить детей преобразовывать эту информацию в конкретную зрительную форму. Такое зрительное представление (визуализация)

какой-либо идеи состоит в мысленном создании картины - иллюстрации. Это занимает меньше 15 секунд, но гарантирует великолепное извлечение информации в будущем.

- Вторая группа упражнений направлена на формирование у детей осознанного восприятия. Они помогут научить ребенка концентрировать внимание на запоминаемом объекте.
- Упражнения первой и второй группы способствуют записи информации, что необходимо для пользования кратковременной памятью. При этом данные памяти, идущие от восприятия, в соответствии с решаемой задачей дополняются данными, хранящимися в долговременной памяти.
- В то же время, чтобы воспоминания кратковременной памяти перешли на длительное хранение, т.е. в долговременную память, они должны подвергнуться специальной обработке – структурированию и упорядочиванию. Подобный процесс передачи невозможен (о чем уже говорилось выше) без участия в нем мыслительных операций. Первичная обработка по систематизации и классификации запоминаемых объектов происходит с помощью операций установления сходства и различий, при обязательном участии эмоциональной сферы. Это обеспечивает деление информации на категории (для удобства хранения) и снабжает ее опознавательными сенсорными знаками, облегчающими извлечение из памяти.
- В связи с этим работа по тренировке долговременной памяти должна начинаться с необходимости развития у детей умения сравнивать запоминаемые предметы, находить в них черты сходства и отличия. На развитие этой способности (установления сходства и различий, анализа деталей предмета и синтеза) и направлены упражнения третьей группы. Они помогут детям научиться упорядочивать запоминаемую информацию.
- Для извлечения же информации необходимо «ушко», или «ниточка», за которую ее можно было бы вытаскивать. Таким инструментом являются ассоциации. Ассоциация - это психический процесс, в результате которого одни представления и понятия вызывают появление в уме других. Например, вспомнили про праздник Новый Год - и сразу в

сознании всплыли представления о елке, салате «Оливье», шампанском, Снегурочке с Дедом Морозом.

- Обычно ассоциации устанавливаются скорее интуитивно, чем логично, хотя сама подобная работа невозможна без умения находить сходства или различия. Именно поэтому упражнения предыдущей группы должны быть проработаны особенно тщательно. Тренировке же умения устанавливать связи (ассоциации) между элементами материала посвящены упражнения четвертой группы.
- Здесь же приводятся задания на развитие ассоциативного мышления, умения подбирать конкретные зрительные образы к абстрактным понятиям, а также описывается мнемотехнический прием «нелогичные ассоциации» для запоминания не связанных между собой слов.
- Варианты упражнений, которые используются в процессе развития памяти первоклассников, разнообразны, но все они требуют особой подготовки со стороны педагога, оказание посильной помощи со стороны родителей. Совместная работа учителей, психологов образовательного учреждения и родителей будет способствовать повышению качества проводимой работы. Постоянное использование системы упражнений и специально организованных игр развивают память первоклассника, поэтому являются необходимой частью учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.
- Несмотря на то, что знаменитая русская пословица утверждает, что «лучше 1 раз увидеть, чем 100 раз услышать», слуховая память иногда может быть не менее полезной. Так, без слуховой памяти трудно добиться успехов музыкантам, актерам, политикам и даже разведчикам. Чтобы понять, насколько важна слуховая память, вспомните, что прослушанная лекция запоминается лучше, чем просто прочитанный учебник или просмотренные слайды.
- Особенности слуховой памяти, заключается в том, что в отличие от зрительных впечатлений, которые воспринимаются быстрее, память часто лучше удерживает хорошо запомненные слуховые впечатления. Ниже приведены некоторые приемы и способы, которые помогут



вам научиться эффективно запоминать аудиальную информацию.

- Упражнение 1. Чтение вслух
- Чтение вслух, безусловно, является одним из самых эффективных упражнений для развития слуховой памяти. Именно чтение вслух способствует увеличению рабочего словарного запаса, улучшению дикции, интонации, эмоциональной окраски и яркости речи. Чтение вслух помогает нам лучше запоминать аудиальные составляющие прочитанного материала.
- Читать вслух нужно не торопясь, в оптимальном разговорном темпе, соблюдая некоторые технические нюансы:
  - четко проговаривайте слова, выразительно и с расстановкой;
  - произносите текст не монотонно, а как будто вы выражаете собственные мысли (рассказываете).
- Если каждый день читать вслух не менее 10-15 минут, то через месяц вы заметите очевидные результаты как в ваших ораторских способностях, так и в слуховой памяти.
- Упражнение 2. Стихи
- Тренировка памяти не обязательно должна сводиться к каким-то конкретным упражнениям. Заведите себе привычку каждый день, или хотя бы каждую неделю, учить наизусть небольшое стихотворение. Старайтесь глубоко вникать в его смысл, подумайте над приемами, которые использовал поэт.
- Выучивая стихотворение, вы будете повторять его либо вслух, либо про себя, задействуя ваш артикуляционный аппарат. Чем больше повторений вы осуществите, тем лучше ваша память запомнит стихотворение. Со временем вы натренируете вашу память и станете запоминать стихи в результате гораздо меньшего числа повторений.
- Упражнение 3. Подслушивание
- Проходя по улице или находясь в общественном транспорте, постарайтесь услышать и удержать в памяти отрывок разговора незнакомых людей. После чего постарайтесь воспроизвести про себя услышанное с нужной интонацией, а также мысленно представьте себе лица людей, которые это произнесли. Такое упражнение позволяет научиться бегло

воспринимать текст на слух, а также позволит вам быть более внимательными и чувствительными к тону речи.

- Очень хорошим упражнением для развития слуховой памяти у ребёнка, является игра с парными словами. Данные упражнения можно выполнять, начиная с четырёхлетнего возраста.
- На листе бумаги пишется 10 пар слов, можно меньше. Слова должны по смыслу связывать друг друга, к примеру, вилка – ложка, стол – стул и т.д. После того, как всё написано, необходимо прочесть слова вслух. Торопиться не нужно. Пары необходимо выделять с особой интонацией. Через несколько секунд, нужно прочесть ребёнку первые слова из необходимой пары. После каждого слова, малыш должен называть соответствующую пару. С помощью данного упражнения, развивается кратковременная память. Для тренировки долговременной памяти, необходимо повторить это же упражнение, только спустя 30 минут.
- Для развития слуховой памяти, можно приучить ребёнка разучивать стихи, слушать аудиокниги, а после этого, попросить его пересказать услышанную сказку или историю, конечно же, при этом помогая ему, задавая наводящие вопросы.
- Ещё одно полезное упражнение для развития памяти. Называются слова или цифры в различном порядке. После этого ребёнок должен повторить, то, что было сказано. Можно позволить малышу, сделать себе подсказки, например, нарисовать какие-либо значки, которые помогут вспомнить продиктованное. На следующий день, по его нарисованным значкам, попросить ребёнка повторить эти же цифры или буквы.
- Если подобные занятия будут проводиться с ребёнком регулярно, то это поможет ему развить слуховую память.

### Выводы по главе

На формирующем этапе эксперимента были реализованы следующие психолого-педагогические условия: проведена программа, направленная на развитие опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста; прочитан курс лекций,

направленный на психологическое просвещение родителей; проведена беседа с классным руководителем по использованию в ходе уроков способов запоминания материала, направленных на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста.

В дальнейшем учащиеся 3А класса были повторно продиагностированы по выбранным методикам. Результаты констатирующего и контрольного экспериментов были сопоставлены с использованием метода математической обработки данных – критерием Т Вилкоксона. Данный метод позволяет выявить значимость сдвига в одной и той же выборке.

Результаты применения данного метода математической статистики показали, что уровень развития опосредованной памяти в выделенной выборке значимо повысился, что позволяет говорить об эффективной реализации выделенных психолого-педагогических условий. Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что выдвинутая ранее гипотеза о том, что развитию опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста способствуют следующие психолого-педагогические условия: программа, направленная на развитие опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста; курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей; использование на уроках способов запоминания учебного материала, направленных на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста – подтверждённая ранее теоретически, подтвердилась эмпирическими показателями.

Классному руководителю, педагогу-психологу и родителям были подготовлены и даны рекомендации, направленные на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста.

## **Заключение**

В младшем школьном возрасте идет основное развитие познавательных процессов детей. Память является базовым психическим процессом, «питающим» все другие психические функции и виды деятельности.

Память обеспечивает организованный и целенаправленный отбор и удерживание поступающей информации, избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на объекте или деятельности, а также направленность и избирательность познавательных процессов. Памятью определяется точность и детализация восприятия, направленность и продуктивность мышления и воображения.

Изучение уровня развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста является одним из приоритетных направлений деятельности психологической службы в образовании.

Данное исследование, направленное теоретическое обоснование и экспериментальную проверку психолого-педагогических условий развития опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста, включает в себя три этапа: теоретический, экспериментальный и обобщающий.

На первом этапе был проведен теоретический анализ источников по проблеме исследования. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме, можно прийти к следующим выводам. А. Бине, К. Бюлер, П. Жане, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, З. Фрейд, Г. Эббингауз обуславливали память и ассоциациями, и гештальтами, и интересами и мотивами, и смысловыми связями и деятельностью. Общепринято определять память как способность к получению, хранению и воспроизведению информации. Существуют различные классификации видов человеческой памяти. По времени сохранения материала выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память; по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору выделяют двигательную, зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную, эмоциональную память; по фило- и онтогенетическому развитию выделяют произвольную, логическую, ассоциативную память. Произвольная, логическая, ассоциативная память входят в состав опосредованной, т.е. основанной на связывании новой информации с ранее пережитым опытом.

С раннего детства процесс развития памяти ребенка идет по нескольким направлениям. Во-первых, механическая память

постепенно дополняется и замещается логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредствованное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приемов и средств. Начиная со школьного возраста идет процесс одновременного развития непосредственного и опосредствованного запоминания, а затем и более быстрого совершенствования опосредствованной памяти. В-третьих, произвольное запоминание, доминирующее в детстве, у взрослого человека превращается в произвольное.

Среди психолого-педагогических условий развития опосредствованной памяти детей младшего школьного возраста выделяют: особенности семьи, педагогическая среда и особенности развития ребенка. В нашем исследовании психолого-педагогическими условиями являются: программа, направленная на развитие опосредствованной памяти у детей младшего школьного возраста 3-его класса; курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей; способы запоминания материала на уроках, направленные на развитие опосредствованной памяти детей младшего школьного возраста.

На втором, экспериментальном, этапе были проведены констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Констатирующий эксперимент, направленный на определение уровня развития опосредствованной памяти детей младшего школьного возраста, был проведен среди 24 учащихся 3А класса МОУ СОШ №56 г.Челябинска. Данную выборку можно назвать репрезентативной, так как именно в школе наилучшим образом могут быть отражены все аспекты генеральной совокупности. Уровень развития логической, произвольной и ассоциативной памяти был выявлен методиками «Группировка», «Числовые ряды», «Картинки». Анализ результатов показал недостаточный уровень развития опосредствованной памяти у 7 учащихся, что составляет 29% от общего числа продиагностированных.

В ходе формирующего эксперимента на данной выборке были реализованы выделенные психолого-педагогические условия. Проведены занятия с учащимися 3А класса 2 раза в неделю по разработанной программе, направленной на развитие опосредствованной памяти. Прочитаны лекции родителям,

направленные на ознакомление с особенностями познавательной сферы детей младшего школьного возраста, на профилактику и развитие опосредованной памяти. Проведена беседа с классным руководителем, с целью ознакомления со способами развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста непосредственно в ходе урока. После реализации психолого-педагогических условий был проведён контрольный эксперимент, с целью выявления динамики.

На обобщающем этапе полученные данные констатирующего и контрольного экспериментов были сопоставлены с использованием метода математической статистики – критерий Т Вилкоксона.

Опираясь на результаты применения данного метода математической статистики, можно говорить, что уровень развития опосредованной памяти в выделенной выборке значимо повысился. Таким образом, можно с уверенностью говорить, что выдвинутая ранее гипотеза о том, что развитию опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста способствуют следующие психолого-педагогические условия: программа, направленная на развитие опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста; курс лекций, направленный на психологическое просвещение родителей; использование на уроках способов запоминания учебного материала, направленных на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста – подтверждённая ранее теоретическими выкладками, подтвердилась эмпирическими показателями.

Классному руководителю, педагогу-психологу и родителям были подготовлены и даны рекомендации, направленные на развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста.

### **Список литературы**

1. Абдулова, Т.П. Психология игры: современный подход: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.П. Абдулова. – Москва: Издательский центр "Академия", 2009. – 208 с.
2. Андреева, С.Н. Возрастная психология / С.Н. Андреева. – Йошкар-Ола: МарГУ, – 2011. - 188 с.

3. Болотова, А.К., Молчанова, О.Н. Психология развития и возрастная психология / А.К. Болотова. – Москва: Высшая Школа Экономики (ВШЭ), 2012. – 840 с.
4. Зенина, С.Р., Бадалян, Ю.В. Практическая психология / С.Р. Зенина. – Благовещенск: «Дальний Восток», 2012. – 208 с.
5. Касвинов, С.Г. Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков / С.Г. Касвинов. – Харьков: Райдер, 2013. – 460 с.
6. Михина, Е.Н. Развивающие игры для детей 2-7 лет / Е.Н. Михина. – Москва: Учитель, 2011. – 123 с.
7. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.
8. Остапенко, Р.И. Структурное моделирование в психологии и педагогике: проблемы науки и образования [Электронный ресурс] / Перспективы науки и образования: электрон. науч.-практ. журн. 2013. № 2. – URL: <http://pnojournal.wordpress.com> (дата обращения: 01.05.2013)
9. Хрипкова, А.Г. Мир детства: Младший школьник / А.Г. Хрипкова. - М.: Педагогика, 2012- 400 с.
10. Штейнмец, А.Э. Общая психология: учеб. пособие для студ. вузов / А.Э. Штейнмец. - 2-е изд., перераб. - Москва: Академия, 2010. – 284 с.

### **Часть 3. Социально-психологическая адаптация первоклассников к школе посредством театральной деятельности**

#### **Введение**

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. В этот период в его жизнь входит учение, деятельность обязательная, ответственная, требующая

систематического организованного труда; кроме того, эта деятельность ставит перед ребенком задачу последовательного, преднамеренного усвоения знаний, обобщенных и систематизированных в основах наук, что предполагает совершенно иную, чем в дошкольном детстве, структуру его познавательной деятельности. Соответственно изменившемуся положению ребенка и появлению у него новой ведущей деятельности – учения – перестраивается весь повседневный ход его жизни. Адаптация в первом классе - особый и сложный период в жизни ребенка: он осваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности - учебную, изменяется социальное окружение, появляются одноклассники, учителя, школа как большая социальная группа, в которую включается ребенок, наконец, изменяется уклад его жизни. У шестилетнего ребенка есть уже основные предпосылки учения: способы познавательной деятельности, мотивация. Становление его как ученика происходит лишь в процессе учения и всей школьной жизни. Процесс такого становления при благоприятных условиях охватывает первое полугодие первого года обучения в школе (И. В. Дубровина).

Для более быстрого и безболезненного привыкания ребенка к школьной жизни, учителю и родителям необходимо создать благоприятную атмосферу, соответствующие условия адаптации ребенка к обучению в школе.

Происходящие в последние десятилетия процессы становления социально-психолого-педагогической помощи и поддержки школьников, ее активное включение в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений позволяет предметно обсуждать и изучать место профилактических, диагностических, коррекционных, игровых элементов в решении проблемы предотвращения нежелательных вариантов детского развития и повышения адаптационных возможностей учащихся начальной школы (А. В. Запорожец). Период адаптации ребенка к школе может длиться от 2-3 недель до полугода, это зависит от многих факторов: индивидуальные особенности ребенка, характер взаимоотношений с окружающими, тип учебного заведения (а значит, и уровень сложности образовательной программы) и степень подготовленности ребенка к школьной жизни. Немаловажным фактором является и поддержка взрослых -



мамы, папы, бабушек и дедушек. Чем больше взрослых окажут посильную помощь в этом процессе, тем успешнее ребенок адаптируется к новым условиям. Свидетельством адаптации служит, с одной стороны, продуктивность в соответствующей (в данном случае - в учебной) деятельности, с другой - внутреннее состояние индивида, его эмоциональное самочувствие, наличие или отсутствие внутренней напряженности. Большинство детей адаптируются к школе достаточно быстро и с удовольствием посещают занятия, выполняют задания, подчиняются школьным требованиям и т.д. У некоторых детей процесс адаптации сильно затягивается. Иногда на первом году обучения полноценной адаптации к школе так и не происходит, но это не всегда сопровождается явными затруднениями в освоении школьной программы, а может идти и на фоне хорошей успеваемости. Наиболее легкая форма проявления школьного неблагополучия - тревожность. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагога и сверстников. У ребенка возникает чувство неадекватности, неполноценности, неуверенности в правильности собственного поведения. В более тяжелых случаях возможно возникновение школьного невроза, психогенной школьной дезадаптации (Л.Н. Винокуров).

Ребенок, поступающий в школу, по мнению Н.А. Завьяловой должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определенный запас знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, уметь планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. В последнее время, учитывая возрастающую психолого-педагогическую грамотность родителей и учителей, все большее внимание уделяется развитию личности ребенка, его моральному и психологическому благополучию, подготовке к школьному обучению и адаптации к школе. Период адаптации играет очень важную роль для дальнейшего успешного обучения школьника, формирования сферы его интересов, общения,

самооценки и физического развития. Исследование проведено В.В. Гиршик на базе МОУ СОШ № 18, г. Челябинска.

## **Глава I. Теоретические предпосылки социально-психологической адаптации первоклассника к условиям школы**

### **1.1. Проблема адаптации в психолого-педагогической литературе**

Возникновение понятия «адаптация» (от лат. *adapto* - приспособляю, *adaptane*-приспособление, *adaptacio*-приспособляемость, приспособабляемость) относится ко второй половине XVIIIв., когда немецкий физиолог Ауберт Гер использовал этот термин для характеристики явлений приспособления чувствительности органов зрения и слуха в ответ на действие адекватных раздражителей. В дальнейшем проблема адаптации получила развитие в рамках эволюционной теории и общей биологии (Ж. Ламарк, Ж. Сент-Иллер, Г. Спенсер, Ч. Дарвин и др.).

С.А. Козлова рассматривает адаптацию как приспособление личности, самостоятельное и насильственное, к условиям социальной среды и результат этого процесса; приспособление, привыкание к новым условиям.

В концепции А.В. Петровского адаптация рассматривается в понятии адаптивная направленность всех психических процессов и поведенческих актов.

В психологическом словаре адаптация (от лат. *adaptare* - приспособлять) - процесс приспособления живого организма к окружающим условиям (В. С. Мухина).

Адаптация - процесс приспособления организма, популяции или другой биологической системы к изменившимся условиям существования (функционирования); в основе адаптации человека лежит выработанная в процессе его эволюционного развития совокупность морфофизиологических изменений, направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды - гомеостаза.

Целью адаптации является устранение или ослабление разрушающего действия факторов окружающей (биологической, физической, химической, социальной) среды.

В психологии предложены различные определения адаптации, которые требуют специального рассмотрения. Следует также выработать такое определение адаптации личности, которое, выраженное в собственно психологических понятиях, стало бы основой для рассмотрения различных аспектов процесса адаптации и его результата - адаптированности личности к определённым социальным ситуациям или устойчивым структурам (В. Н. Казначеев).

Небихевиористское определение адаптации. В зарубежной психологии значительное распространение поучило небихевиористское определение адаптации, которое используется, например, в работах Г. Айзенка и его последователей. Адаптацию (adjustment) они определяют двояко: а) как состояние, в котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды - с другой полностью удовлетворены. Это состояние гармонии между индивидом и природной или социальной средой; б) процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается.

Такое состояние адаптации можно описать только в общих теоретических понятиях, поскольку на практике достижима только относительная гармония между средой и индивидом. Адаптация как процесс, согласно Р. Хэнки, принимает форму изменения среды и изменений в организме путём применения действий (реакций, ответов), соответствующих данной ситуации. Эти изменения являются биологическими. Об изменениях психики и использования собственно психических механизмов адаптации в этом сугубо бихевиористском определении нет речи. Это обстоятельство является основным недостатком бихевиористского подхода к проблеме адаптации личности.

Интеракционистское определение адаптации. Согласно интеракционистской концепции адаптации, которую развивает, в частности, Л. Филипс, все разновидности адаптации обусловлены как внутриспсихическими, так и средовыми факторами. Согласно Л. Филипсу, адаптированность выражается двумя типами ответов на воздействия среды: а) принятие и эффективный ответ на те социальные ожидания, с которыми встречается каждый в

соответствии со своим возрастом и полом (посещение школы, овладение школьными предметами, установление дружеских отношений со сверстниками, ухаживание, брак). Такую адаптированность Л. Филипс считает выражением конформности к тем требованиям, которые общество предъявляет к поведению личности; б) в более специфическом смысле адаптация не сводится просто к принятию социальных норм - она означает гибкость и эффективность при встрече с новыми и потенциально опасными условиями, а также способность придавать событиям желательное для себя направление. В этом смысле адаптация означает, что человек успешно пользуется создавшимися условиями для осуществления своих целей, ценностей и стремлений. Такая адаптированность может наблюдаться в любой сфере деятельности. Адаптивное поведение характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего.

Следует отметить еще одну важную особенность интеракционистского понимания адаптации: представители этого направления психологии проводят различие между адаптацией (adaptation) и приспособлением (adjustment). Так, например, Т. Шибутани пишет: «Итак, каждая личность характеризуется комбинацией приемов, позволяющих справляться с затруднениями, и эти приемы могут рассматриваться как формы адаптации. В отличие от понятия «приспособление», которое относится к тому, как организм приспособливается к требованиям специфических ситуаций, адаптация относится к более стабильным решениям - хорошо организованным способам справляться с типическими проблемами, к приемам, которые кристаллизуются путем последовательного ряда приспособлений».

Такой подход, во-первых, выгодно отличается от бихевиористского тем, что в нем проводится различие между адаптацией и приспособлением, тогда как бихевиористы для всех случаев используют термин «приспособление», что является выражением их биологизаторского подхода к психической активности человека. Это объединяет концептуальный аппарат социальной психологии личности и теории социально-психической адаптации. Во-вторых, подход интеракционистов, как он представлен в книге Т. Шибутани, ясно указывает на то,

что следует провести различие между ситуативной адаптацией и общей адаптацией к типичным проблемным ситуациям. Здесь просматривается также очень полезная идея, согласно которой общая адаптация (и адаптированность) является результатом последовательного ряда ситуативных адаптаций к повторяющимся ситуациям, имеющим общие определяющие черты.

Современные психоаналитики различают две разновидности адаптации: а) аллопластическая адаптация - изменение мира «под себя»; б) аутопластическая адаптация - изменение себя «под мир». К этим двум собственно психическим разновидностям адаптации он добавляет еще один: поиск индивидом такой среды, которая благоприятна для функционирования организма. В целом психоаналитическая теория адаптации человека является в настоящее время самой разработанной. Психоаналитики создали широкую систему понятий и открыли ряд тонких процессов, с помощью которых человек адаптируется к социальной среде. Однако в целом психоаналитическая теория адаптации носит печать биологизаторских тенденций психоанализа, она опирается на фрейдовские представления о структуре психики, ее инстанциях (Оно, Я, Сверх-Я) и их взаимодействиях, поэтому для нас неприемлема. Но не следует забывать, что многие вопросы психологии адаптации личности впервые сформулированы представителями психоанализа и ряд достижений психоаналитиков в этой области (например, открытие и довольно подробное описание целой системы защитных механизмов) представляет непреходящую ценность для психологии (А.Н. Леонтьев).

Адаптация личности, осуществляющаяся на уровне личностных механизмов, не сводится к конформизму. Конформистское поведение является только одной из возможных адаптивных стратегий, осуществляется с помощью различных смешанных адаптивных комплексов и выражается в разнообразных поведенческих формах. Адаптация личности может иметь неконформистской и творческий характер, тогда как конформистское поведение в некоторых ситуациях может быть неадекватным, приводящим к формированию таких черт и установок личности, которые делают невозможной ее гибкую адаптацию. Длительная приверженность к конформистской

стратегии адаптации может способствовать формированию склонности личности к систематическим ошибкам поведения (нарушениям норм, ожиданий, шаблонов поведения) и созданию все новых проблемных ситуаций, для адаптации к которым у нее нет ни адаптивных способностей, ни готовых механизмов и их комплексов. В частности, сознательно осуществляемая конформистская стратегия может стать предпосылкой возникновения перманентных внутренних конфликтов личности.

Можно предложить нижеследующую, наиболее общую, классификацию разновидностей адаптации личности: нормальная адаптация; девиантная или нонконформистская адаптация; патологическая адаптация.

Нормальным адаптационным процессом можно назвать такой адаптивный процесс личности, который приводит к ее устойчивой адаптированности в типичных проблемных ситуациях без патологических изменений ее структуры и, одновременно, без нарушений норм той группы, в которой протекает активность личности. В результате нормальной адаптации, если берется только отрезок жизненного пути личности, ограниченный данным адаптивным процессом, ни в структуре личности, ни в той группе, в деятельности которой она участвует, не происходит существенных, т.е. приводящих к возникновению качественных новообразований, изменений.

Патологической адаптацией можно назвать такой процесс, который полностью или частично осуществляется с помощью патологических механизмов и форм поведения и приводит к образованию патологических комплексов характера, входящих в состав невротических синдромов.

Для теории адаптации особую важность имеет выделение еще двух основных разновидностей адаптации:

а) адаптация путем преобразования и фактического устранения проблемной ситуации;

б) адаптация с сохранением ситуации.

В первом случае адаптивные ресурсы и механизмы личности мобилизуются для реконструкции реальной социальной ситуации, а сама личность претерпевает только сравнительно небольшие и в основном положительные изменения (приобретение новых знаний и навыков, социальной компетентности). Во втором случае личность претерпевает более

глубокие изменения, но такие, которые большей частью не способствуют ее самоактуализации и самосовершенствованию. Адаптация путем преобразования или полного устранения объективной проблемной ситуации осуществляется преимущественно с помощью незащитных адаптивных механизмов и их комплексов, тогда как для адаптации с сохранением ситуации (например, межличностного или внутреннего конфликта) актуализируются уже приобретенные защитные комплексы или же создаются новые.

Поскольку ребенок должен приобрести адаптивные навыки, которые способствуют выживанию популяции, резонно предположить, что обычаи по уходу за детьми в стабильных и растущих обществах являются продуктом адаптационного процесса, в котором плохо адаптированные общества неспособные выжить были абсорбированы лучше адаптированными обществами или радикальным образом изменили свои обычаи по уходу за детьми. Процесс адаптации состоит из нескольких стадий:

1. Изначальная адаптация генотипически различных личностей к нормативному принуждению посредством преднамеренной социализации.

2. Вторичная адаптация индивидуальных личностей к нормативному окружению посредством выбора социального поведения.

3. Адаптация совокупности личностных характеристик популяции к нормативному поведению посредством селективного давления социальных санкций.

Рассмотрение накопленных к настоящему времени фактов и идей, относящихся к проблеме адаптации на уровне личностных механизмов, позволяет заключить, что многие частные вопросы проблемы адаптации, касающиеся отдельных адаптивных механизмов, ещё не решены. Недостаточны наши знания о том, каким образом в сложных ситуациях адаптивные механизмы сочетаются в комплексы и позволяют личности, преодолевая эти ситуации, прийти к адаптированному состоянию. Не существует четких критериев адаптированного состояния личности, её социально-психической адаптированности как состояния динамического взаимодействия со средой.

Таким образом в психолого-педагогических исследованиях под адаптацией понимают приспособление личности к условиям социальной среды и как результат этого процесса – приспособление, привыкание к новым условиям.

## **1.2 Особенности адаптации первоклассников к условиям школы**

Школа с первых дней ставит перед ребенком целый ряд задач, требующих мобилизации его интеллектуальных и физических сил. Для детей представляют трудности очень многие стороны учебного процесса. Им сложно высиживать урок в одной и той же позе, сложно не отвлекаться и следить за мыслью учителя, сложно делать все время не то, что хочется, а то, что от них требуют, сложно сдерживать и не выражать вслух свои мысли и эмоции, которые появляются в изобилии. Кроме того, ребята не сразу усваивают новые правила поведения со взрослыми, не сразу признают позицию учителя и устанавливают дистанцию в отношениях с ним и другими взрослыми в школе. Поэтому необходимо время, чтобы произошла адаптация к школьному обучению, ребенок привык к новым условиям и научился соответствовать новым требованиям.

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, он проходит через особый этап своего развития - кризис 7 (6) лет. Изменяется социальный статус бывшего малыша - появляется новая социальная роль «ученик». Можно считать это рождением социального «Я» ребенка.

Изменение внешней позиции влечет за собой изменение самосознания личности первоклассника, происходит переоценка ценностей. То, что было значимым раньше, становится второстепенным, а то, что имеет отношение к учебе, становится более ценным. В период 6-7 лет происходят серьезные изменения в эмоциональной сфере ребенка. В дошкольном детстве, столкнувшись с неудачами или получив нелестные отзывы о своей внешности, ребенок, конечно, испытывал обиду или досаду, но это не влияло так кардинально на становление его личности в целом. В период же кризиса 7 (6) лет интеллектуальное развитие ребенка, его развившаяся



способность к обобщению влекут за собой и обобщение переживаний. Таким образом, цепь неудач (в учебе, в общении) может привести к формированию устойчивого комплекса неполноценности. Такое «приобретение» в 6-7 лет самым негативным образом влияет на развитие самооценки ребенка, уровня его притязаний (Г. Г. Петроченко).

Эта особенность психики детей учтена в школьном обучении - первый год учебы является безоценочным, то есть при оценке работы учеников не используются отметки, делается больший акцент на качественный анализ их деятельности. Родители также должны учитывать обобщение переживаний при общении со своим сыном или дочерью: замечать все малейшие достижения ребенка, оценивать не ребенка, а его поступки, беседуя о неудачах, отмечать, что все это временно, поддерживать активность ребенка в преодолении различных трудностей.

К 6 - 7 годам повышается подвижность нервных процессов, отмечается большее, чем у дошкольников, равновесие процессов возбуждения и торможения. Но процессы возбуждения все еще преобладают над процессами торможения, что определяет такие характерные особенности младших школьников, как непоседливость, повышенная активность, сильная эмоциональная возбудимость. В физиологическом плане надо отметить, что в 6 - 7 летнем возрасте созревание крупных мышц опережает развитие мелких, и поэтому детям легче выполнять сравнительно сильные, размашистые движения, чем те которые требуют большой точности, поэтому дети быстро устают при выполнении мелких движений (письмо). Возросшая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, но в целом большинство детей испытывает высокую утомляемость, вызванную еще и дополнительным, не свойственным для данного возраста, школьными нагрузками (приходится много сидеть при жизненной потребности в движении). Работоспособность ребенка резко падает через 25 - 30 минут после начала урока и может резко снизиться на втором уроке. Дети сильно утомляются при повышенной эмоциональной насыщенности уроков, мероприятий. Все это надо учитывать, имея в виду уже упоминавшуюся возбудимость детей.

У некоторых детей нарушается сон, аппетит, они становятся капризны, появляется интерес к игрушкам, играм, книгам для очень маленьких детей. Увеличивается количество заболеваний, которые называют функциональными отклонениями, они вызваны той нагрузкой, которую испытывает психика ребенка, его организм в связи с резким изменением образа жизни, в связи со значительным увеличением тех требований, которым ребенок должен отвечать. Конечно, не у всех детей адаптация к школе протекает с подобными отклонениями, но есть первоклассники, у которых этот процесс сильно затягивается. У некоторых полноценной адаптации к школе на первом году обучения так и не происходит (это может протекать и на фоне хорошей успеваемости). Такие дети часто и подолгу болеют, причем болезни носят психосоматический характер, эти дети составляют группу риска с точки зрения возникновения школьного невроза. Некоторые дети к середине дня оказываются уже переутомленными, т.к. школа для них является стрессогенным фактором, уже дорога в школу для многих требует повышенного внимания, напряжения. На протяжении дня у них не бывает возможности полного расслабления, как физического, так и умственного, эмоционального. Некоторые дети невеселы уже по утрам, выглядят переутомленными, у них появляются головные боли и боли в области живота: страх, тревога перед предстоящей работой в классе, из-за расставания с домом, родителями столь велик, что ребенок в некоторые дни не может идти в школу. У некоторых детей по утрам развивается рвота. Поэтому необходимо знать готов ли ребенок к школе и успешно ли он адаптируется к новым условиям.

Психологическая готовность к школе, связанная с успешным началом обучения, определяет наиболее благоприятные варианты развития, требующие большей или меньшей коррекционной работы.

При поступлении детей в школу часто выявляется недостаточная сформированность какого-либо одного компонента психологической готовности, что затрудняет адаптацию ребенка к школе. Многие педагоги считают, что в процессе обучения легче развить интеллектуальные механизмы, чем личностные (Л. А. Першина).

Ученики с личностной неготовностью к обучению, проявляя детскую непосредственность, на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами. Они обычно включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя, а в остальное время отвлекаются, не следя за происходящим в классе, нарушают дисциплину. Имея завышенную самооценку, они обижаются на замечания когда учитель и родители выражают недовольство их поведением, они жалуются на то, что уроки неинтересные, школа плохая или учительница злая. Мотивационная незрелость, присущая этим детям, часто влечет за собой проблемы в знаниях, низкую продуктивность учебной деятельности. Преобладающая интеллектуальная неготовность к обучению непосредственно приводит к не успешности учебных действий, невозможности понять и выполнить требования учителя и, следовательно, к низким оценкам. При интеллектуальной неготовности возможны разные варианты развития детей. Своеобразным вариантом является вербализм.

Вербализм связан с высоким уровнем речевого развития, хорошим развитием памяти на фоне недостаточного развития восприятия и мышления. У таких детей речь развивается рано и интенсивно. Они владеют сложными грамматическими конструкциями, богатым словарным запасом. В то же время, предпочитая чисто вербальное общение со взрослыми, дети недостаточно включаются в практическую деятельность, деловое сотрудничество с родителями и игры с другими детьми. Вербализм приводит к односторонности в развитии мышления, неумению работать по образцу, соотносить свои действия с заданными способами и некоторым другим особенностям, что не позволяет успешно учиться в школе. Коррекционная работа с этими детьми требует возврата к видам деятельности, характерным для дошкольного возраста - игре, конструированию, рисованию т.е. тем которые способствуют развитию образного мышления (В. Н. Казначеев).

Психологическая готовность к школе - целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажение в развитии других. Комплексные отклонения наблюдаются и в тех случаях, когда исходная психологическая готовность к школьному

обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении (В. С. Мухина).

А.Л. Венгер описал 3 варианта развития 6-7-ми летних детей:

Тревожность. Она бывает ситуативной, но может стать и личностной особенностью. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя и родителей - обилие замечаний, упреков. Тревожность возникает из-за страха что-то сделать плохо, неправильно. Такой же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится хорошо, но родители ожидают от него большего и предъявляют завышенные требования, подчас нереальные.

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценкой снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей - желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Взрослые, недовольные низкой продуктивностью учебной работы ребенка, все больше и больше сосредотачиваются в общении с ними на этих вопросах, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка отражаются на качестве его учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а это отрицательная реакция, в свою очередь, усиливает сложившиеся у ребенка особенности. Разорвать этот порочный круг можно, изменив установки оценки и родителя и учителя. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка, не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных заданий.

«Негативистическая демонстративность».  
Демонстративность - особенность личности, связанная с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Ребенок, обладающий этим свойством, ведет себя

манерно. Его утрированные эмоциональные реакции служат средством достижения главной цели - обратить на себя внимание, получить ободрение. Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема - постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка - недостаток похвалы. Негативизм распространяется не только на нормы школьной дисциплины, но и на учебные требования учителя. Не принимая учебные задачи периодически “выпадая” из процесса обучения, ребенок не может овладеть необходимыми знаниями и способами действий, успешно учиться.

Источником демонстративности, ярко проявляющейся уже в дошкольном возрасте, обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, “недолюбленными”. Бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования проявляются, как правило избалованными детьми (Н. В. Вострокнутов).

Дети с негативистической демонстративностью, нарушая правила поведения, добиваются необходимого им внимания. Это может быть даже недоброжелательное внимание, все равно оно служит подкреплением демонстративности. Ребенок, действуя по принципу: “лучше пусть ругают, чем не замечают”, - извращенно реагирует на понимание и продолжает делать то, за что его наказывают.

Таким детям желательно найти возможность самореализации. Лучшее место для проявления демонстративности - сцена. Помимо участия в утренниках, концертах, спектаклях детям подходят другие виды художественной деятельности, в том числе и изобразительная. Но самое главное - снять или хотя бы ослабить подкрепление неприемлемых форм поведения. Задача взрослых - обходиться без нотаций и назиданий, не обращать внимания на легкие проступки, как можно менее эмоционально делать замечания и наказывать. «Уход от реальности». Уход от реальности - еще один вариант неблагоприятного развития. Это когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее в резкой театрализованной форме не могут из-за своей

тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию тревожности и еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. Эти особенности, усиливающиеся со временем, обычно сочетаются с инфантильностью, отсутствием самоконтроля.

Не достигая существенных успехов в учении, такие дети так же, как и чисто демонстративные, «выпадают» из процесса обучения на уроке. Но выглядит это иначе: не нарушая дисциплины, не мешая работать учителю и одноклассникам, они «витают в облаках». Дети любят фантазировать. В мечтах, разнообразных фантазиях ребенок получает возможность стать главным действующим лицом, добиться недостающего ему признания. В некоторых случаях фантазия проявляется в художественном или литературном творчестве. Но всегда в фантазировании, в отстраненности от учебной работы отражается стремление к успеху и вниманию. В этом же заключается и уход от не удовлетворяющей ребенка реальности. При поощрении взрослыми активности детей, проявление внимания к результатам их учебной деятельности и поисках путей творческой самореализации достигается относительно легкая коррекция их развития.

Таким образом, адаптация к школьному обучению – это целостное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы производительности. Отставание в развитии одного из компонентов психологической готовности влечет за собой отставание развития других, что определяет своеобразные варианты перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту (В. Н. Казначеев).

### **1.3. Теоретическое обоснование условий социально-психологической адаптации первоклассников к условиям школы**

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в

настоящее время с 6-7 до 9 - 10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества (В. С. Мухина).

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим.

Согласно О.Ю. Ермолаеву, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,5 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий. В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной (В. С. Мухина).

Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. В. Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого

материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение (Л. А. Першина).

Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника — в пересказе текста. Психолог А.И. Липкина, исследовавшая особенности устного пересказа у младших школьников, заметила, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко — это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют (В.В. Ковалев).

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь - выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования - произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте - мотивом достижения успеха. С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования,



как планирование результатов действия и рефлексия (Л. А. Першина).

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смыслово-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах (Н. А. Завьялова).

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками. Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка (Е. И. Рогов).

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи. В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. Эмоционально-оценочное

отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни. Социальное пространство ребенка расширилось — ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил (В.Н. Казначеева). Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Они и стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в просоциальном поведении учет их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности (Н.П. Горбунов). Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми — с их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества. Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы (В. С. Мухина).

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором

выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста — создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка. Адаптация к школе — перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. Благополучное сочетание социальных внешних условий ведет к адаптированности, неблагоприятное — к дезадаптации (Т. А. Нежнова).

Основными особенностями систематического школьного обучения являются следующие. Во-первых, с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность — учебную деятельность. Во-вторых, особенностью систематического школьного обучения является то, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено все поведение ученика во время его пребывания в школе.

Поступление в школу требует определенного уровня развития мышления, произвольной регуляции поведения, навыков общения. Оценка уровня школьной адаптации состоит из следующих блоков:

1. Показатель интеллектуального развития — несет в себе информацию об уровне развития высших психических функций, о способности к обучению и саморегуляции интеллектуальной деятельности ребенка.

2. Показатель эмоционального развития — отражает уровень эмоционально-экспрессивного развития ребенка, его личностный рост.

3. Показатель сформированности коммуникативных навыков (с учетом психологических новообразований кризиса 7 лет: самооценки и уровня притязаний).

4. Уровень школьной зрелости ребенка в дошкольный период.

Главная причина школьной дезадаптации в младших классах, по мнению связана с характером семейного воспитания. Если ребенок приходит в школу из семьи, где он не чувствовал

переживания «мы», он и в новую социальную общность — школу — входит с трудом.

Помимо понятия «школьная дезадаптация» в литературе встречаются термины «школьная фобия», «школьный невроз», «дидактогенный невроз». Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки и т. д. Чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которая проявляется в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

В случаях дидактогенных неврозов травмирующей является в первую очередь сама система обучения. В современной школе, как правило, деятельность учителя имеет очень мало соприкосновений с деятельностью ученика, в то время как совместная деятельность педагога и учащегося является наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний. Цели ученика и учителя изначально расходятся: учитель должен учить, ученик должен учиться, т.е. слушать, воспринимать, запоминать и т. д. Учитель остается в позиции «над» школьником, и, порой, не осознавая этого, подавляет инициативу учащегося, его познавательную активность, столь необходимую учебной деятельности (Н. Н. Заведенко).

Дидактогенный невроз в случае обучения шестилеток может возникнуть при невнимании учителя к их возрастнопсихологическим особенностям. По мнению многих авторов (Д.Б. Эльконин, Ш.А. Амонашвили, В.С.Мухина и др.) стиль и характер педагогического взаимодействия учителя и шестилетнего ребенка в значительной мере отличается от классического подхода к обучению семилеток (Н. Н. Заведенко).

Другой причиной возникновения дезадаптивного поведения может быть чрезмерное переутомление и перегрузка. Само поступление в школу — переломный момент в жизни ребенка. Успешность обучения его в школе зависит от особенностей воспитания в семье, его уровня подготовленности к школе. Ряд авторов (Е.В. Новикова, Г.В. Бурменская, В.Е. Каган и др.) считают, что основной причиной школьной дезадаптации являются не сами промахи в учебной деятельности или

отношения ребенка с учителем, а переживания по поводу этих промахов и отношений (Н. Н. Заведенко).

В последнее время проблема определения готовности детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений прикладной психологии. Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению (З. И. Калмыкова).

Предлагается понимание школьной готовности как многокомпонентного образования. У истоков этого подхода стоит Л.И. Божович, которая еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал и А.В. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению в школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.».[из книги З. И. Калмыковой 36,81]

Большое значение для работ по проблеме готовности детей к обучению в школе имеет теоретическое положение, наиболее интенсивно разрабатываемое Л.А. Венгером, согласно которому, у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных качеств» в их чистом виде, поскольку они, как и любые психические процессы, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, и, следовательно, не могут быть сформированы без нарушений специфических условий жизни и деятельности, характерных для дошкольного возраста.[из книги Т. А. Нежной 55,219]

В современной психологии выделение компонентов школьной готовности производится по различным критериям и на разных основаниях. Некоторые авторы (Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько и др.) идут по пути дифференциации общего психического развития ребенка на

эмоциональную, интеллектуальную и другие сферы, и, следовательно, выделяя интеллектуальную, эмоциональную и т. д. готовность. Другие же авторы (Г.Г Кравцов, Е.Е. Кравцова) рассматривают систему взаимоотношений ребенка с окружающим миром и выделяют показатели психологической готовности к школе, связанные с развитием различных видов отношений ребенка с окружающим миром. В таком случае основными сторонами психологической готовности детей к школе являются: произвольность в общении со взрослыми; произвольность в общении со сверстниками; адекватно сформированное отношение к самому себе.

#### Выводы по первой главе.

Таким образом, школьная адаптация - процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому, организованному школьному обучению. Успешность такой перестройки, с психологической точки зрения, зависит от уровня развития интеллектуальных функций, эмоционально-волевой сферы, сформированности коммуникативных навыков и т. д. Незрелость какой-либо из указанных сфер является одной из причин, которая может привести к той или иной форме дезадаптации. Также выделяются основные особенности школьной адаптации. Во-первых, вхождение в этот период связано с возрастным кризисом, когда формируются качественно новые свойства и особенности ребенка. Особенно необходима психологическая поддержка современным первоклассникам, которые начинают свое обучение с шести лет. Во-вторых, период младшего школьного возраста связан с переходом ребенка в новую социальную среду, что существенно влияет на формирование его психических процессов и межличностной сферы, а значит и на личность в целом. В-третьих, приобретение учебных навыков оказывает влияние на развитие учебной компетентности ребенка и, следовательно, на успешность его последующего обучения.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование социально-психологической адаптации первоклассников к условиям школы**

### **2.1. Этапы, методы, методики исследования**

Этапы исследования:

1. поисково - подготовительный;
2. экспериментальный;
3. контрольно – обобщающий.

Для изучения процесса адаптации детей к школе используются следующие методы:

- метод наблюдения. Этот метод наиболее распространенный и доступный в педагогике и психологии. В ходе реализации данного метода проводится наблюдение за поведением ребенка в новых для него условиях школы, наблюдение является структурированным, т.е. отмечаются определенные параметры поведения ребенка в условиях адаптации к школе. Оценка данных параметров заносится в протокол или адаптационный лист. Кроме того, в ходе наблюдения можно отметить моменты, которые вызывают наибольший эмоциональный дискомфорт. Для повышения эффективности наблюдения оно должно быть длительным, систематическим, разносторонним.

Наблюдение рекомендуется проводить на двух-четырех уроках, и, соответственно, двух переменах между ними. Путем наблюдения выбираются дети моторно-расторможенные, возбудимые, раздражительные и замкнутые, малоподвижные; дети эмоционально неустойчивые и с преобладанием определенного типа эмоций; социально-смелые, легко вступающие в контакт и робкие, застенчивые.

- анализ документов. В ходе анализа документов изучается медицинская карта ребенка (прибавка в весе, частота заболеваемости и т.д.), а так же изучается адаптационный лист ребенка. Кроме того, рекомендуется проводить анализ, выполнения детьми учебных заданий; просмотр тетрадей, прослушивание ответов на уроках и т.п., а так же учитывать динамику успеваемости по всем школьным предметам.

- опрос. Проводится опрос педагогов и родителей с целью изучения особенностей протекания процесса адаптации ребенка, с точки зрения людей, которые взаимодействуют с ребенком.

Изучение уровня тревожности ребенка в ситуации адаптации школе изучается как в процессе наблюдения, так и в процессе специальной диагностики с применением стандартизированной методики тревожности. Используется для изучения уровня тревожности и ситуаций, которые могут вызывать тревогу у детей, легко моделируемые в возможные ситуации в школе.

Стимульный материал - 14 рисунков размером 8,5x11 см. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя рисунками детской головы по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом - печальное.

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. После предъявления рисунка дается инструкция следующего содержания:

«Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное?» Так как данный тест используется для изучения тревожности, связанной с ситуацией школы, то при предъявлении рисунков «игра с младшими детьми», «объект агрессии», «игра со старшими детьми», «выговор», «агрессивность», «изоляция» изначально ребенку дается установка на то, что сюжет рисунка связан со школой («дети играют в классе», «учитель ругает» и т.д.)

Анализ данных. Предлагаемые рисунки изображают типичные ситуации, отличающиеся по своей эмоциональной окраске.

Так рис. «Игра с младшими детьми», «Игра со старшими детьми» и «Ребенок с родителями» имеют положительную эмоциональную окраску; рис. «Объект агрессии», «Выговор», «Агрессивное нападение» и «Изоляция» имеют отрицательную



эмоциональную окраску ; рис. «Ребенок и мать с младенцем», «Игнорирование» имеют двойной смысл.

Двусмысленные рисунки несут основную «проективную нагрузку»: то, какой эмоциональный смысл придает им ребенок, указывает на его мироощущение и нормальный или травмирующий опыт общения с окружением. Протоколы каждого ребенка подвергаются количественному и качественному анализу.

#### Количественный анализ

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоциональных негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков:

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Число эмоционально негативных выборов}}{\text{Общее число рисунков}} \cdot 100\%$$

в зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20 %).

#### Качественный анализ

Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. “Одевание”, “Еда в одиночестве”. Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях “Ребенок и мать с младенцем”, “Игнорирование” с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Для исследования мотивации ребенка применяется анкета на основе методики оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой.

Целью которой является выявление уровня школьной мотивации и общего отношения к учебе, а также сбор конкретных данных относительно личности испытуемых.

Материал: анкета (10 вопросов, 3 варианта ответа), лист для ответа, ручка.

После получения материала детям дается следующая инструкция: «Внимательно прочитай вопросы и выбери тот ответ, который считаешь нужным. Старайся не думать много над вопросами и выбирать «правильный», твои ответы не будут разглашаться».

Обработка результатов.

Для возможности дифференцирования детей по уровню школьной мотивации использовалась система балльных оценок.

После подсчета баллов выявляется один из 5 уровней школьной адаптации.

1. 25 - 30 баллов (максимально высокий уровень) - высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

2. 20 - 24 балла - хорошая школьная мотивация.

Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. 15 - 19 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие дети изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

4. 10 - 14 баллов - низкая школьная мотивация.

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой, присутствуют в школе.

5. Ниже 10 баллов - негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителями. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывания в которой для них невыносимо. Могут плакать, проситься домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать нормам, правилам. Часто у таких школьников отмечаются нарушения нервно - психического здоровья. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.

Для выявления школьной готовности был использован ориентационный тест школьной зрелости Кейна – Йирасека. Ориентационный тест школьной зрелости Я. Иирасека, являющийся модификацией теста А. Кейна, состоит из трех заданий. Все три задания графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Эти умения необходимы в школе для овладения письмом. Кроме того, тест позволяет определить в общих чертах интеллектуальное развитие ребенка (рисунок мужской фигуры по памяти). Задание «срисовывание письменных букв» и «срисовывание группы точек» выявляют умение ребенка подражать образцу — умение, необходимое в школьном обучении. Эти задания также позволяют определить, может ли ребенок сосредоточенно, не отвлекаясь работать некоторое время над не очень привлекательным для него заданием. Дети, хорошо справляющиеся с тестом, как правило, хорошо учатся в школе, а дети, плохо справляющиеся могут не успевать.

Ребенку (группе детей) предлагают бланк теста. На первой стороне бланка должны содержаться данные о ребенке и оставлено свободное место для рисования фигуры мужчины, на обороте в верхней левой части помещен образец письменных букв, а в нижней левой части — образец группы точек. Правая часть этой стороны листа оставлена свободной для воспроизведения образцов ребенком. В качестве бланка может служить лист машинописной бумаги, ориентированный так, чтобы нижняя часть его оказалась длиннее боковой. Карандаш перед испытуемым кладут так, что бы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук (в случае, если ребенок окажется левшой, экспериментатор должен сделать соответствующую запись в протоколе). Бланк кладется перед ребенком чистой стороной.

Инструкция к первому заданию:

«Здесь (показывают каждому ребенку) нарисуй какого-нибудь мужчину. Так, как сможешь». Больше никаких пояснений, помощи или привлечения внимания к ошибкам и недостаткам рисунка не допускается. Если ребенок не приступает к рисованию, то следует подойти к нему и подбодрить, например, сказать: «Рисуй, у тебя все получится». По окончании рисования фигуры человека детям говорят, чтобы они перевернули лист бумаги на другую сторону.

Инструкция ко второму заданию:

«Посмотри, здесь что-то написано. Хорошенько посмотри, как это написано, и вот здесь, рядом, на свободном месте напиши так же». Предлагается скопировать фразу.

Инструкция к третьему заданию: «Посмотри, здесь нарисованы точки. Попробуй вот здесь, рядом, нарисовать точно так же». При этом нужно показать, где ребенок должен рисовать.

Обработка результатов теста:

Рисование мужской фигуры.

1 балл выставляется при выполнении следующих условий: нарисованная фигура должна иметь голову, туловище, конечности. Голова с туловищем соединена шеей и не должна быть больше туловища. На голове есть волосы (возможно, они закрыты кепкой или шляпой) и уши, на лице — глаза, нос, рот, руки заканчиваются пятипалой кистью. Фигура имеет мужскую одежду и нарисована так называемым синтетическим способом

(контурным), заключающимся в том, что вся фигура (голова, шея, туловище, руки, ноги) рисуется сразу как единое целое, а не составляется из отдельных законченных частей. При таком способе рисования всю фигуру можно обвести одним контуром, не отрывая карандаша от бумаги. На рисунке видно, что руки и ноги как бы «растут» из туловища, а не прикреплены к нему. В отличие от синтетического, более примитивный аналитический способ рисования предполагает изображение отдельно каждой из составляющих частей фигуры. Так, например, сначала рисуется туловище, а затем к нему прикрепляются руки и ноги.

2 балла. Выполнение всех требований на единицу, кроме синтетического способа рисования. Три отсутствующие детали (шея, волосы, один палец руки, но не часть лица) можно не учитывать, если фигура нарисована синтетическим способом.

3 балла. Фигура должна иметь голову, туловище, конечности. Руки и ноги нарисованы двумя линиями (объемные). Допускается отсутствие шеи, волос, ушей, одежды, пальцев и ступней.

4 балла. Примитивный рисунок с головой и туловищем. Конечности (достаточно одной пары) нарисованы только одной линией каждая.

5 баллов. Отсутствует четкое изображение туловища или обеих пар конечностей. Каракули.

Копирование слов, написанных письменными буквами.

1 балл. Хорошо и полностью разборчиво скопирован написанный образец.

Буквы превышают размер букв образца не более чем в два раза. Первая буква по высоте явно соответствует прописной букве. Буквы четко связаны в три слова. Скопированная фраза отклоняется от горизонтальной линии не более чем на 30 градусов.

2 балла. Все еще разборчиво скопирован образец. Размер букв и соблюдение горизонтальной линии не учитываются.

3 балла. Явная разбивка надписи минимум на две части. Можно понять хотя бы четыре буквы образца.

4 балла. С образцом совпадают хотя бы две буквы. Воспроизведенный образец все еще создает строку надписи.

5 баллов. Каракули

Срисовывание группы точек. 1 балл. Почти совершенное копирование образца. Допускается незначительное отклонение одной точки от строки или колонки. Уменьшение образца допустимо, а увеличение не должно быть более чем вдвое. Рисунок должен быть параллелен образцу.

2 балла. Число и расположение точек должны соответствовать образцу. Можно не учитывать отклонение не более трех точек на половину ширины зазора между строкой и колонкой.

3 балла. Рисунок в целом соответствует образцу, не превышая его по ширине и высоте более чем вдвое. Число точек может не соответствовать образцу, но их не должно быть больше 20 и меньше 7. Допускается любой поворот, даже на 180 градусов.

4 балла. Контур рисунка не соответствует образцу, но все же состоит из точек. Размеры образца и число точек не учитываются. Иные формы (например, линии) не допускаются.

5 баллов. Каракули.

Готовыми к школьному обучению считаются дети, получившие по первым трем субтестам от 3 до 6 баллов. Группа детей, получивших семь-девять баллов, представляет собой средний уровень развития готовности к школьному обучению. Дети, получившие 9-11 баллов, требуют дополнительного исследования для получения более объективных данных. Особое внимание следует обратить на группу детей (обычно это отдельные ребята), набравших 12-15 баллов, что составляет развитие ниже нормы.

Таким образом, перед началом диагностического обследования ребенка 6-7 лет с целью установления первоначального контакта с ним рекомендуется проводить так называемое диагностическое интервью, которое может касаться любой темы. Кроме того, для установления эмоционального контакта с ребенком в диагностический комплекс могут быть включены и игры.[по мнению Е. И. Рогова 66,268]

При использовании опросных методов необходимо избегать малораспространенных слов и слов с двойным значением, длинных вопросов. При этом вопросы не должны быть сдвоенными, поскольку в этом случае ребенок чаще всего

отвечает только на один из них. Следует формулировать вопросы так, чтобы не вызывать шаблонных ответов ребенка.

Все задания должны восприниматься ребенком как игры. Атмосфера игры помогает расслабиться, уменьшает стрессовую ситуацию. Кроме того, по ходу выполнения заданий необходимо постоянно давать знать ребенку, что он все делает правильно и хорошо (независимо от действительного результата).

Методики проводятся в условиях группового обследования для получения информации об умении ребенка следовать указаниям взрослого, адресованным группе в целом (фронтальное обследование моделирует ситуацию школьного обучения ребенка).

При подборе диагностических методов и непосредственного осуществления диагностики психологической готовности и адаптации к школе у детей 6—7 лет, необходимо учитывать принцип единства диагностики и коррекции развития.

## **2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования**

В исследовании принимали участие ученики МОУ СОШ № 18 города Челябинска. Для исследования диагностировалась учебная группа в возрасте 6-7 лет, состоящая из 29 человек, в которой 7 мальчиков и 22 девочки.

Дети достаточно контактные, любопытные и активные. В каждой группе есть микрогруппы. Психологический климат в каждой группе довольно благоприятный.

Для проведения диагностирования по выбранным методикам было выделено внеучебное время и учебная аудитория для каждой из групп.

Во время проведения диагностик дети были внимательны, с интересом отвечали на вопросы. Учитывая возраст ребят, проводились игровые перемены между методиками.

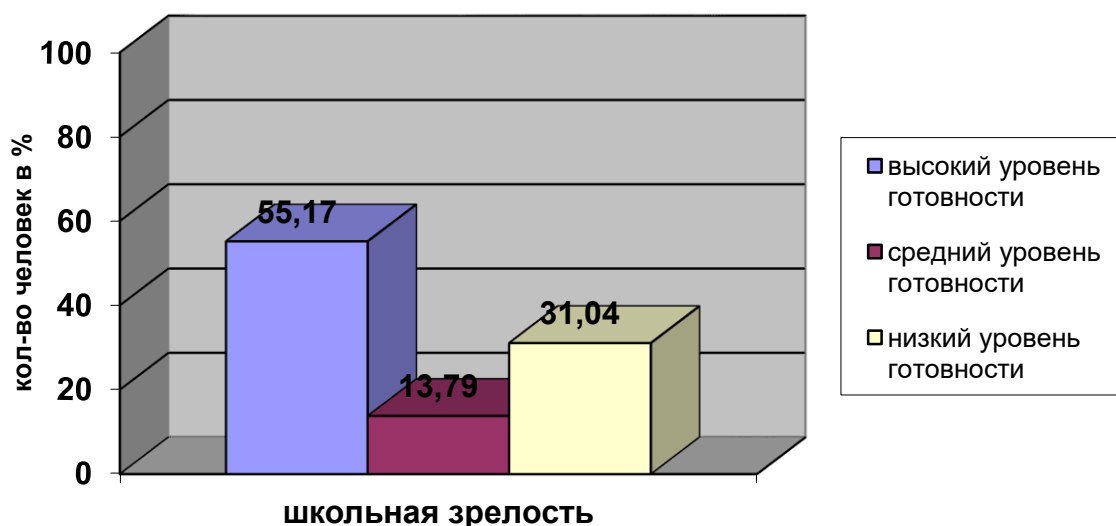


Рис. 1. Результаты диагностики по методике ориентационного теста школьной зрелости Кейна-Йирасека.

По результатам ориентационного теста школьной зрелости Кейна – Йирасека выявлено, что в группе 9 человек (31,04%) имеют низкий уровень готовности к школьному обучению, 4 человека (13,79%) имеют средний уровень готовности к школьному обучению и 16 человек (55,17%) имеют высокий уровень готовности к школьному обучению.

Результаты диагностики стандартизированной методика тревожности Р. Теммла, М. Дорки представлена ниже на рис.2.

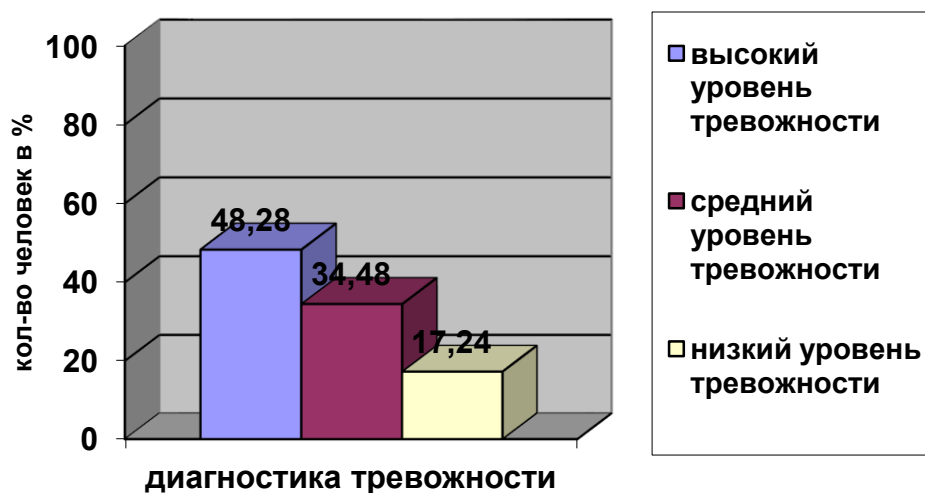


Рис.2. Результаты диагностики по стандартизированной методике тревожности Р. Теммла, М. Дорки.

Анализ результатов диагностики стандартизированной методике тревожности Р. Теммла, М. Дорки показал, что в группе с высоким уровнем тревожности 14 человек (48,28%), со средним



уровнем тревожности 10 человек (34,48%) и с низким уровнем тревожности 5 человек (17,24%).

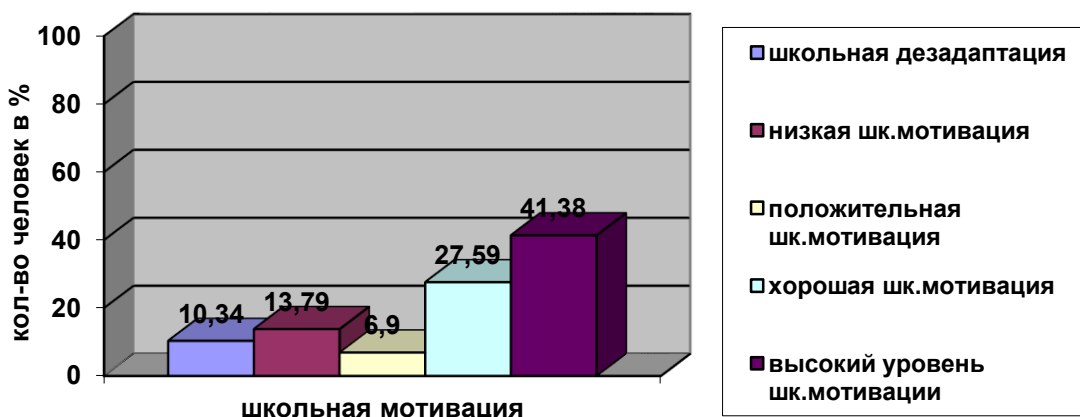


рис. 3. Результаты диагностики по методике оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой.

Анализ результатов диагностики методики оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой показал, что в группе дезадаптированы 3 человека (10,34 %), с низкой школьной мотивацией 4 человека (13,79%), с положительной школьной мотивацией 2 человека (6,90%), с хорошей школьной мотивацией 8 человек (27,59%) и с высокой школьной мотивацией 12 человек (41,38).

Для обобщения результатов мы свели полученные данные к общим показателям и выделили три критерия оценки адаптации первоклассников: адаптированные, относительно адаптированные и дезадаптивные.

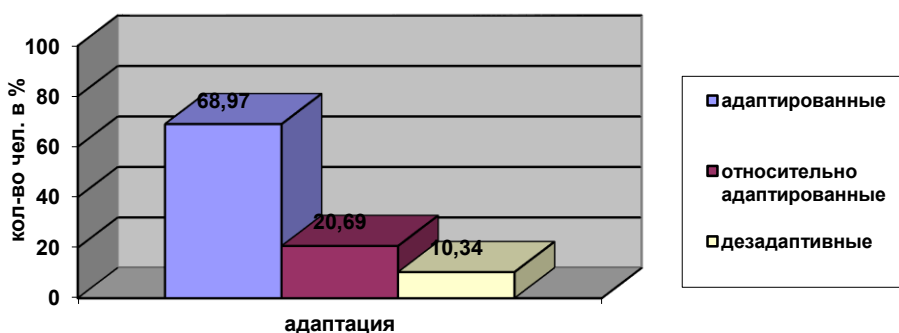


Рис.4. Общая таблица по трем методикам.

Из полученных результатов выявлено, что 20 человек (68,97%) полностью адаптированы к школьному обучению, 6 человек (20,69%) относительно адаптированы к обучению, они имеют низкую школьную или положительную (среднюю) школьную мотивацию и 3 человека (10,34%) дезадаптированы.

Выявлено, что по ориентационной методике школьной зрелости Кейна – Йирасека эти дети имеют низкий уровень готовности к школьному обучению. Они отказываются выполнять задания, либо выполняют их неточно. При рисовании мужской фигуры, изображают примитивный рисунок и добавляют свои рисунки, не относящиеся к заданию. При копировании слов, пропускают буквы, либо срисовывают их не точно. При срисовывании точек, не учитывают количество точек и их местоположение, добавляют свои рисунки.

При проведении стандартизированной методики тревожности

Р. Теммл, М. Дорки у детей выявлен высокий уровень тревожности, при просмотре карточек, связанных со школьными ситуациями. Наблюдение за детьми на уроках показало, что они боятся отвечать перед классом, часто просят выйти, не хотят, чтобы их спрашивал учитель. На переменах часто звонят родителям, задираются и обзывают одноклассников.

В результате диагностики школьной мотивации Н. Г. Лускановой, 9 человек имеют такие показатели как низкая школьная мотивация и школьная дезадаптация. Дети неусидчивы на уроках, часто вскакивают с места, не слышат учителя. Во время урока разговаривают с соседом, либо рисуют, могут встать и уйти из класса. После уроков часто плачут, если за ними вовремя не приехали родители.

Поэтому участвовать в программе психолога – педагогической коррекции адаптации первоклассников к обучению в школе будут участвовать дети относительно адаптированные и дезадаптированные – 9 человек.

### **2.3. Результаты экспериментальной работы**

Программа адаптации первоклассников к обучению в школе посредством театральной деятельности проходила с младшими школьниками у которых низкий уровень школьной мотивации, высокая тревожность и низкий уровень готовности к школьному обучению, то есть дезадаптивные дети.

Состав группы: в группу входят 9 человек, из которых, 7 мальчиков и 2 девочки.

Место проведения тренинга: учебная аудитория.

Тренинг рассчитан на 9 занятий по 45 минут, по 2 занятия в неделю.

Структура программы:

Вводная часть: 1-2 занятие

Основная часть: 3 – 8 занятие

Заключительная часть: 9 занятие.

Структура занятия: каждое занятие состоит из трех частей:

1. вводная часть – ритуал начала занятия, приветствие, объяснение темы занятия.
2. основная часть – раскрытие теоретических вопросов, проведение упражнений, обсуждение каждого упражнения.
3. заключительная часть – обратная связь по всему занятию, обсуждение выводы.

Принципы работы: в основе программы психолого-педагогической коррекции лежит групповая форма работы. Специфика групповой психолого-педагогической коррекции заключается в целенаправленном использовании групповой динамики, то есть всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих между участниками группы.

В психокоррекционной группе младших школьников общение и взаимодействие должно происходить по определенным правилам. Эти правила должны быть приняты совместно и вывешены в аудитории. Регулируя дисциплину, можно обращаться к ним. Для детей правила сформулированы следующим образом:

1. поднимай руку, если хочешь спросить.
2. слушай, будь внимателен.
3. не унижай других (не кривляйся, не смейся).
4. будь на своем месте (не толкай и не прикасайся к другим).

Чтобы привлечь внимание детей можно использовать игрушку (надетая на руку ведущего), она поможет концентрировать внимание детей и ввести ритуал приветствия – игрушка «разводит руки в стороны и наклоняет голову вперед», а ребята повторяют за ней.

Коррекционная программа разработана на основе тренингов О. Матвеевой, И. Е. Прокопенко, К. Н. Поливанова.

Рассмотрим краткое содержание коррекционной программы:

Занятие 1. «Знакомство»

Цель: помочь детям войти в контакт друг с другом и со взрослым, создать благоприятный психологический климат.

Упражнение 1. «Знакомство, разминка».

Цель: знакомство с группой, знакомство с ведущим.

Упражнение 2. «Наши правила».

Цель: знакомство с правилами группы и принятие их.

Упражнение 3. «Атомы и молекулы».

Цель: установление благоприятного эмоционального фона.

Упражнение 4. «Предай тепло цветка друг другу».

Цель: снятие эмоционального напряжения, установление контакта между детьми.

Обсуждение, выводы. Домашнее задание.

Занятие 2. «Я и Мое имя».

Цель: способствовать установлению контакта между детьми, помочь детям осознать свои положительные черты характера.

Упражнение 1. «Разминка».

Цель: повторение материала прошлого занятия, проверка домашнего задания.

Упражнение 2. «Волшебный стул».

Цель: осознание своих положительных черт характера.

Упражнение 3. «Рисование».

Цель: установление спокойного эмоционального фона.

Концентрация внимания детей.

Упражнение 4. «Упражнение на релаксацию».

Цель: снятие эмоционального напряжения.

Обсуждение и выводы.

Занятие 3. «Урок».

Цель: познакомить детей с правилами поведения на уроке, упражняться в их применении. Выявить школьную мотивацию.

Упражнение 1. «Что такое урок?».

Цель: знакомство с правилами поведения на уроке.

Упражнение 2. «Проигрывание ситуаций».

Цель: отработка правил поведения на уроке.

Упражнение 3. «Игра на внимание».

Цель: развитие внимания

Обсуждение, выводы.

Занятие 4. «Перемена».

Цель: познакомить детей с правилами поведения на перемене, упражняться в их применении.

Упражнение 1. «Что можно сделать за перемену?»

Цель: знакомство с правилами поведения на перемене.

Упражнение 2. Игра «Ручеек».

Цель: отработка правил поведения на перемене.

Упражнение 3. Рисование «Что мне нравится в школе?»

Цель: выявление школьной мотивации.

Обсуждение, выводы.

Занятие 5. «Ученье – свет, а Неученье - тьма» часть 1.

Цель: укрепить желание учиться, получать знания, показать, что знания необходимы.

Упражнение 1. «Разминка».

Цель: выявление школьной мотивации.

Упражнение 2. Игра «Отгадай профессию».

Цель: развитие внимания и воображения.

Упражнение 3. «Беседа».

Цель: осознание себя учеником.

Обсуждение, выводы.

Занятие 6. «Ученье – свет, а Неученье - тьма» часть 2.

Цель: укрепить желание учиться, получать знания, показать, что знания необходимы.

Упражнение 1. Игра «Алфавит».

Цель: проверка внимания и памяти.

Упражнение 2. Игра «Собираем портфель».

Цель: развитие воображения, снятие эмоционального напряжения.

Упражнение 3. «Решение задач на сообразительность».

Цель: развитие мыслительной деятельности.

Обсуждение, выводы.

Занятие 7. «Когда всем весело, а одному грустно».

Цель: научить детей сопереживать друг другу, воспитывать дружелюбие, умение различать и понимать эмоциональные состояния.

Упражнение 1. «Разминка».

Цель: развитие дружелюбия, сопереживания, сочувствия.

Упражнение 2. «Настроение».

Цель: развитие умения различать и понимать эмоциональные состояния.

Упражнение 3. «Рисование».

Цель: отработка умения понимать эмоциональные состояния.

Обсуждение, выводы.

Занятие 8. «Волшебные слова».

Цель: воспитывать культуру поведения, вызвать желание соблюдать правила поведения, использовать «волшебные» слова.

Упражнение 1. «Беседа».

Цель: познакомить с правилами культурного поведения.

Упражнение 2. Игра с мячом «Вежливые слова».

Цель: отработка правил поведения.

Упражнение 3. «Когда вам помогали волшебные слова?».

Цель: мотивация на вежливое отношение к окружающим.

Обсуждение, выводы.

Занятие 9. «Значимые люди».

Цель: развитие представлений о ценности другого человека и способности выражать свое эмоциональное состояние.

Упражнение 1. Беседа «Значимые люди».

Цель: осознание ценности другого человека.

Упражнение 2. «Приветствие».

Цель: развитие способности выражать эмоциональное состояние.

Упражнение 3. «Список чувств».

Цель: выявление значимых чувств для ребенка.

Упражнение 4. Беседа «Обратная связь».

Цель: подведение итогов коррекционной программы.

Предполагаемые результаты программы психолого – педагогической коррекции адаптации первоклассников к обучению в школе: снижение уровня тревожности детей, развитие у них познавательной мотивации. Благоприятное течение адаптации первоклассников к обучению в школе.

Таким образом предлагаемая программа направлена на психолого – педагогическую коррекцию адаптации первоклассников к обучению в школе. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1. создание благоприятного психологического климата; 2. обучение успешному взаимодействию детей друг с другом, с учителями; 3. обучение детей правилам поведения на уроке и перемене; 4. развитие познавательной мотивации; 5. снижение уровня тревожности.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводная часть, основная часть, заключительная часть.

Эффективность программы психолого – педагогической коррекции условий адаптации первоклассников к обучению в

школе, заключается в снижении уровня тревожности, развитие познавательной мотивации и интереса к школе.

После реализации программы психолого – педагогической коррекции адаптации первоклассников к условиям школы была проведена вторичная диагностика условий адаптации первоклассников к обучению в школе по методикам: 1) ориентационный тест школьной зрелости Р. Теммла, М. Дорки; 2) стандартизированная методика тревожности Кейна – Йирасека; 3) методика оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой.

Коррекционная группа состояла из 9 человек – 100%. При анализе результатов первичной диагностики по методике ориентационный тест школьной зрелости Кейна – Йирасека у этих детей был выявлен самый низкий уровень готовности к школьному обучению – 9 человек (100%), среднего уровня готовности к обучению и высокого уровня готовности к обучению выявлено не было.

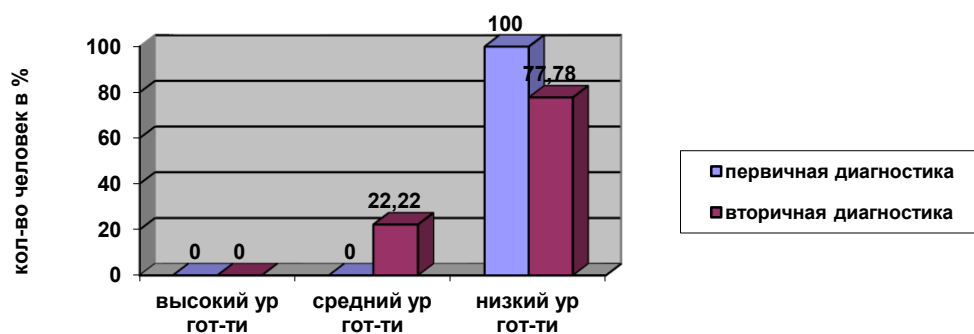


Рис. 5. Результаты вторичной диагностики по методике ориентационного теста школьной зрелости Кейна – Йирасека.

По результатам вторичной диагностики по методике ориентационного теста школьной зрелости Кейна – Йирасека выявлено, что 2 человека – 22,22%, имеют средний уровень готовности к школьному обучению и 7 человек – 77,78%, по прежнему, имеют низкий уровень готовности к школьному обучению.

По результатам первичной диагностики по стандартизированной методике тревожности Р. Теммла, М. Дорки получилось, что дети, входящие в коррекционную группу имели высокий уровень тревожности, то есть 9 человек – 100%.

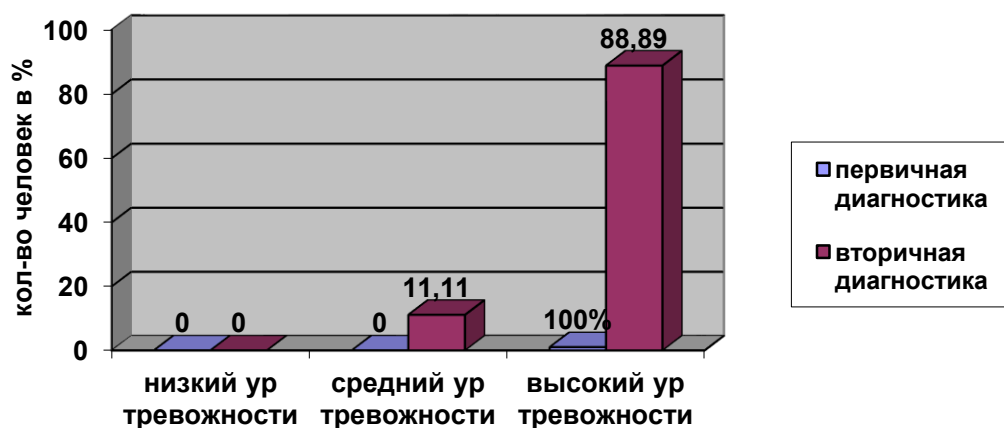


Рис. 6. Результаты вторичной диагностики по стандартизированной методике тревожности Р. Теммл, М. Дорки.

По результатам вторичной диагностики по стандартизированной методике тревожности Р. Теммл, М. Дорки выявлено, что со средним уровнем тревожности 1 человек – 11,11% и с высоким уровнем тревожности 8 человек – 88,89%.

По результатам первичной диагностики по методике оценки школьной мотивации Н.Г. Лускановой в коррекционную группу вошли: с уровнем дезадаптации 3 человека – 33,33%, с уровнем низкой школьной мотивацией 4 человека – 44,45% и с уровнем положительной школьной мотивацией 2 человека – 22,22%.

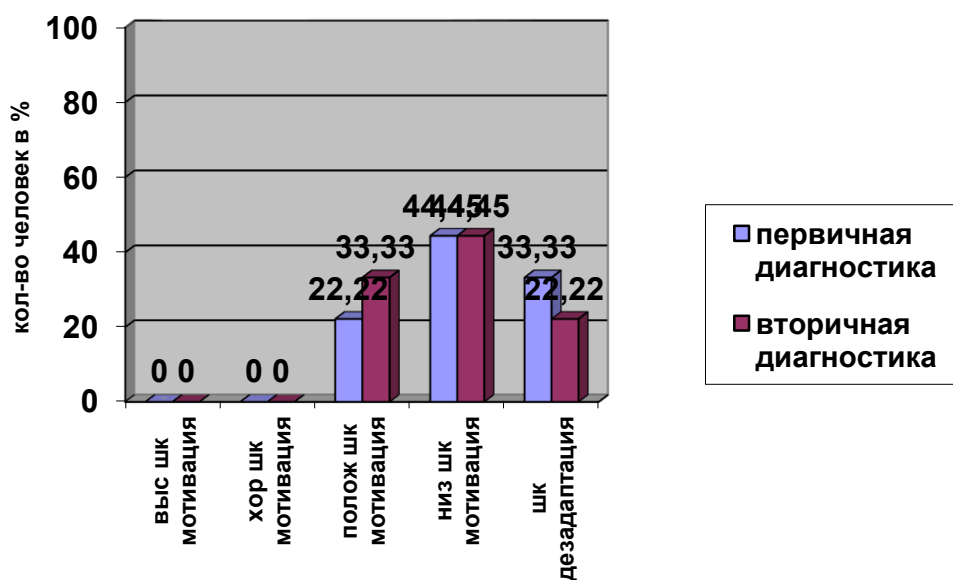


Рис. 7. Результаты вторичной диагностики по методике оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой.

По результатам вторичной диагностики по методике оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой получили: 2 человека (22,22%) - уровень школьной дезадаптации, 4 человека (44,45%) –



низкий уровень школьной мотивации и 3 человека (33,33%) – положительный уровень школьной мотивации.

Исходя из результатов вторичной диагностики после психолого – педагогической коррекции, можно сделать вывод, что по результатам ориентационного теста школьной зрелости Кейна – Йирасека 2 человека из 9 перешли с низкого уровня на средний уровень готовности к школе. По результатам стандартизированной методики тревожности Р. Теммла, М. Дорки 1 человек из 9 перешел с высокого уровня тревожности на средний. По методике оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой 1 человек из 3 перешел с уровня школьной дезадаптации на уровень низкой школьной мотивации и 1 человек из 4 перешел с уровня низкой школьной мотивации на уровень положительной школьной мотивации.

Полученные результаты были сведены в общую таблицу с критериями оценки: дезадаптированные, относительно адаптированные и адаптированные. В коррекционную группу вошли дети с критериями оценки – дезадаптированные и относительно адаптированные.

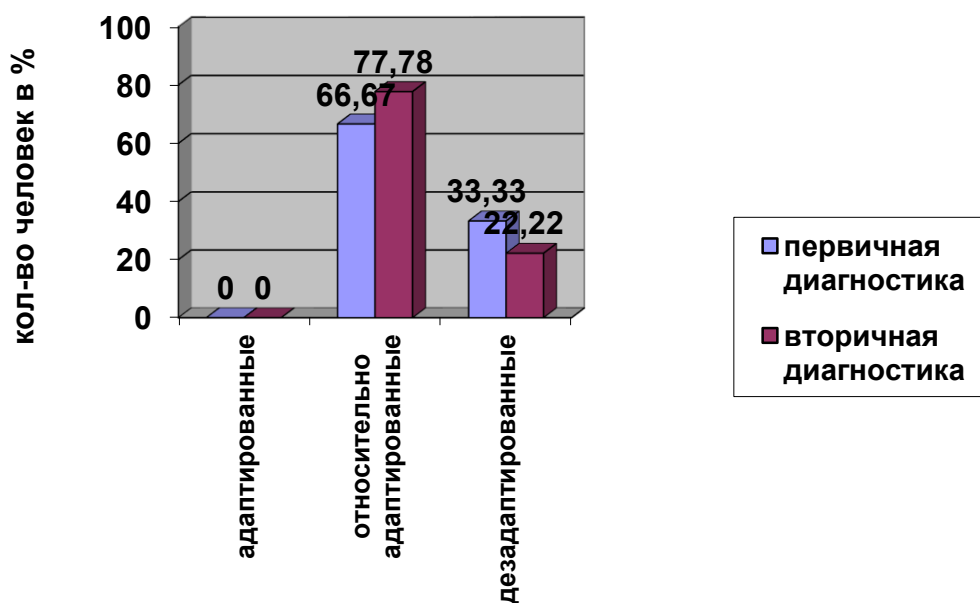


Рис. 8. Сводные результаты вторичных диагностик адаптации первоклассников к обучению в школе.

Проанализировав результаты можно сделать вывод, что на уровне школьной дезадаптации остались 2 человека (22,22%) и 7 человек (77,78%) на уровне относительной адаптации. Изначально на уровне школьной дезадаптации было 3 человека –

33,33%, а на уровне относительной адаптации 6 человек – 66,67%.

Таким образом, в результате проведения программы психолого – педагогической коррекции адаптации первоклассников к обучению в школе произошли изменения в уровне адаптированности: из дезадаптивного в относительно адаптированный.

Для определения эффективности программы социально-психологическая адаптации первоклассников к обучению в школе был использован Т-критерий Вилкоксона. Расчет Т-критерия Вилкоксона показал статистически значимые изменения уровня адаптации первоклассников.

Рекомендации по адаптации первоклассников к обучению в школе

Рекомендации по адаптации первоклассников к обучению в школе могут быть даны родителям первоклассника и его учителям. Так как и родители, и учитель оказывают в этом возрасте самое большое влияние на ребенка, являются авторитетом для ребенка и образцом для подражания.

Рекомендации по адаптации первоклассника к обучению в школе родителям.

Поступление в школу для ребенка является стрессом. Школа меняет не только круг общения школьника, но и его распорядок дня, ребенок должен быть организован и готов к школьному дню. Поэтому рекомендации родителям в основном направлены на правильную организацию режима дня первоклассника.

Пробуждение.

Не нужно будить ребенка, он может испытывать чувство неприязни к матери, которая вечно тормозит его, стаскивая одеяло. Он заранее может вздрагивать, когда она входит в комнату. "Вставай, опоздаешь". Гораздо лучше научить его пользоваться будильником. Лучше купить будильник и преподнести его, как - то обыграть ситуацию: "Этот будильник будет только твоим, он поможет тебе вовремя вставать и всегда успевать".

Если ребенок встает с трудом, не нужно дразнить его "лежебокой", не вступать в спор по поводу "последних минуток". Можно решить вопрос по-другому: поставить стрелку на пять

минут раньше: " Да, я понимаю, вставать сегодня почему-то не хочется. Полежи еще пять минут".

Эти слова создают атмосферу теплоты и добра, в противоположность крикам.

Можно включить погромче радио.

Когда ребенка утром торопят, то часто он делает все еще медленнее. Это его естественная реакция, его мощное оружие в борьбе с распорядком, который его не устраивает.

Не надо лишний раз торопить, лучше сказать точное время и указать, когда он должен закончить то, что делает: " Через 10 минут тебе надо выходить в школу". "Уже 7 часов, через 30 минут садимся за стол".

Выход в школу.

Если ребенок забыл положить в сумку учебник, завтрак, очки; лучше протянуть их молча, чем пускаться в напряженное рассуждение о его забывчивости и безответственности.

"Вот твои очки" - лучше, чем "Неужели я доживу до того времени, когда ты научишься сам класть очки".

Не ругать и не читать нотаций перед школой. На прощание лучше сказать: "Пусть все сегодня будет хорошо", чем "Смотри, веди себя хорошо, не балуйся". Ребенку приятнее услышать доверительную фразу: "Увидимся в два часа", чем "После школы нигде не шлейся, сразу домой".

Возвращение из школы.

Не задавать вопросы, на которые дети дают привычные ответы.

- Как дела в школе?
- Нормально.
- А что сегодня делали?
- А ничего.
- Что получил? И т.д.

Вспомните себя, как порой раздражал этот вопрос, особенно когда оценки не соответствовали ожиданию со стороны родителей ("им нужны мои оценки, а не я"). Понаблюдайте за ребенком, какие эмоции "написаны" у него на лице. ("День был трудный? Ты, наверное, еле дождался конца. Ты рад, что пришел домой?").

"Папа пришел". Пусть отдохнет, почитает газеты, не надо обрушивать на него все жалобы и просьбы. Пусть когда вечером,

за ужином, вся семья в сборе, можно поговорить, но за едой лучше о хорошем, по душам. Это сближает семью.

Продленка для первоклассников - мера настолько вынужденная, что даже говорить о ней тяжело. Если есть хоть малейшая возможность, постарайтесь избежать ее. Понятно, что большинство родителей работает, и далеко не у всех деток есть бабушки и дедушки, готовые подставить плечо в этот труднейший момент. Однако из любого положения есть выход. И не всегда этот выход - продленный день. Многих деток сейчас забирают из школы няни. Найти пенсионерку, которая за 50-70 рублей в час согласится обихаживать наше чадо, достаточно несложно. Бывают и вовсе интересные варианты. На одном родительском форуме мама с восторгом рассказывает, как их семью выручает четырнадцатилетний подросток, сын их друзей. Он забирает девочку-первоклассницу из школы после шестого урока (до трех часов, пока мальчик учится, она обедает и гуляет с группой продленного дня), водит в кружок, кормит, помогает делать уроки и с рук на руки сдает родителям, вернувшимся с работы. И платят они ему по 150 рублей в день, и все довольны!

После школы первокласснику желательно спать днем, так как с непривычки детский организм будет сильно уставать. Домашние задания - те самые, которых по закону в первом классе не должны задавать! - вечером перед сном готовить не следует. Ведь ребенок уже устал под конец дня. Лучше делать уроки в середине дня. Считается, что у мозговой активности в течение суток имеется два пика: 9-12 часов и 16-18 часов, когда и имеет смысл делать уроки.

Пора спать.

Важно уложить ребенка спать не позже 9 часов вечера. Детям семи лет рекомендуется спать не менее 11 часов в сутки. Выспавшись, наш первоклассник успеет позавтракать, сделать зарядку и окончательно проснуться перед уроками. Потому как непроснувшееся чадо будет благополучно спать первые два урока в школе.

Младших школьников лучше укладывать спать самим родителям (мать и отец). Если перед сном доверительно поговорить с ним, внимательно выслушать, успокоить страхи, показать, что ты понимаешь ребенка, тогда он научится

раскрывать душу и освободится от страхов, тревоги, спокойно заснет.

Не надо вступать в спор, если ребенок сообщает, что забыл умыться и попить.

С приходом в школу у детей в два раза сокращается двигательная активность. Это его нормальный рост, развитие. При поступлении в школу у ребенка тут же тормозятся и рост и развитие. И к этому нужно быть готовым. В режим дня обязательно нужно включить утреннюю зарядку и прогулки (перед выполнением домашнего задания и перед сном общей продолжительностью 3-4 часа). Обеспечить такие долгие прогулки, причем это должны быть именно подвижные игры на как можно более чистом воздухе - крайне сложно. Но именно на такой продолжительности настаивают педиатры и невропатологи. Между тем подсчитано, что обычно первоклассник гуляет в среднем 29 минут в день!

Дело в том, что двух уроков в неделю мало, катастрофически мало, и проблемы они не решают. Даже три урока физкультуры, как считают специалисты, компенсируют лишь около 10% необходимой двигательной активности детей. Ребячьему организму, который растет активно только в движении, необходимо не менее восьми часов занятий физкультурой в неделю - по полтора - два часа в день! Иначе дети не смогут восстановить свои силы.

По правилам, учитель обязан периодически менять местами деток из крайних колонок. Средняя колонка смотрит на доску прямо, а боковые - под углом. Чтобы время от времени менять угол зрения на доску, учитель и должен пересаживать первоклассников.

Почаще спрашивайте ребенка, удобно ли ему сидеть за партой, все ли видно на доске. Очень часто маленькие школьники, не видя написанного на доске, молчат, стесняясь признаться в этом учительнице. Однако, мелочей в первом классе нет. Все работает либо на здоровье, либо на болезнь.

Еще одно замечание для родителей: в первые десять дней школьной жизни наказывать детей нельзя. Им и так тяжело. Да и всегда с наказанием надо быть очень осторожным.

Элвин Фрид в " Книге для тебя " рассказывает, что есть на белом свете мурашки и есть ласковушки.

Мурашки - это любые "прикосновения", от которых делается плохо, горько, больно и неудобно. Окрик, шлепок, равнодушное "что-что?", ироничное замечание, просто замечание. Есть такое мнение, что три замечания в день для ребенка - это предел. Больше - залог невротизации. Представьте себе, что вам, взрослому человеку со сложившейся психикой и самооценкой, делают в течение дня нравоучительным или раздраженным тоном три замечания. Как вы себя будете ощущать? А ведь дети куда слабее нас, они еще не знают о себе почти ничего и вынуждены принимать на веру то, что говорят близкие.

Ласковушки - это то, от чего делается хорошо, приятно. Поощрение, одобрение, радость от твоего присутствия. И еще, как ни странно, - просто констатация факта, что тебя видят. Психологи утверждают, что дети могут вырасти нормальными людьми с положительной самооценкой без поощрений, но не могут - без констатации факта своего существования. То есть горячие ласковушки - это как десерт. А ласковушки теплые - хлеб насущный.

Когда детям нужнее всего ласковушки? Когда они капризничают и им не остановиться, когда они сердятся и не могут перестать сердиться, когда что-то не получается. А что им дают в это время родители? Мурашки! То есть в тот момент, когда ребенку нужна поддержка, ласка, даже принятие его капризов, родители обрубая эмоциональные связи и оставляют ребенка наедине с его состоянием.

Из своего тяжелого состояния ребенок не всегда может выбраться сам. Ему нужно помочь. За отношения отвечает всегда старший. Вот и постараемся уходить от конфликтов любой ценой. Отнесемся к новоиспеченному первокласснику как к другу, у которого сейчас в жизни трудный период. Мы же не будем сводить счеты и предъявлять требования к человеку, которому и так плохо? Так оставим на это время в покое и малыша-первоклассника.

Рекомендации для учителя младших классов:

- Отношение взрослого к детям должно быть предельно доброжелательным; хорошо отмечать каждое, даже маленькое достижение ребенка.

- Для развития общения с взрослыми и сверстниками полезны тренировки, отработка навыков поведения в разнообразных конкретных ситуациях, в том числе трудных, конфликтных. Это может осуществляться как в повседневном общении, так и в ходе специально организованных групповых занятий. Полезно обсуждение реально случившихся ссор, драк, но не с целью осуждения, наказания виновных, а для того, чтобы дети поняли, что произошло, попробовали встать на точку зрения другого. Для этого можно предложить обидчику описать ситуацию с позиции обиженного, и наоборот. Полезно учить ребенка не только правильно вести себя в различных ситуациях, но и как бы выходить за пределы актуальной жизненной ситуации (что и дает, по существу, возможность овладеть этой ситуацией). Для этого можно проводить с детьми различные игры, в которых они должны вообразить, представить себе, что будет делать их сверстник (а ребенок обычно идентифицирует себя со сверстником), чем может закончиться тот или иной его поступок, например, обещал помочь товарищу и не сделал этого. Можно разыграть подобные сюжеты по типу театральных этюдов. Во всех играх и занятиях необходимо особое внимание уделять тому, чтобы ребенок научился максимально эмоционально, насыщенно представлять будущее, последствия своих поступков для себя и окружающих.

- Для полноценного интеллектуального развития, образного мышления, креативности, творческого компонента необходимо обогащать и расширять конкретно-чувственный опыт воспитанников: чаще совершайте с детьми прогулки, всевозможные экскурсии, меняйте помещения, обстановку, в которой дети играют и занимаются.

- Для развития вербального интеллекта предложите воспитанникам рассказать какую-то историю, например: "Что было сегодня утром" или "Как прошел праздник".

- Необходимо увеличение числа и разнообразия тех предметов, с которыми ребенок может активно иметь дело: от бытовых вещей до специальных материалов, игрушек, предназначенных для развития различных сторон психики ребенка. Огромное значение для ребенка имеет манипулирование с песком, водой, пластилином, камешками, деревяшками. Именно в процессе такого манипулирования (переливание, пересыпание,

изменение формы предметов при лепке, многократное соотнесение между собой различных объемов, плоскостей, весов и т. п.) закладываются важнейшие наглядно-образные представления ребенка о величине, форме, строении предметов.

- Занятия по рисованию, лепке, изготовлению различных поделок должны строиться не просто на копировании образца и отработке отдельных графических навыков, но и развивать умение планомерно исследовать предметы, фантазировать, воображать. Очень хороши задания типа: дорисовать начатый рисунок, угадать по расположению точек то, что задумал художник; рисовать одну картинку по очереди всем участникам группы: один начинает, другой продолжает и т.д.

- Помимо развивающих игр, которые по большей части носят дидактический характер, необходимо уделять внимание и всячески способствовать ролевой игре с правилами и свободной игре ребенка.

- С целью развития произвольности поведения, операций планирования и контроля за результатами своей деятельности можно использовать как ситуации учебной деятельности, где все эти операции выступают существенными ее компонентами, так и специальные коррекционные занятия.

В заключение следует отметить, что в период вхождения ребенка в школьную жизнь педагогический процесс начальной школы нужно строить так, чтобы процесс адаптации к новым условиям прошел более благоприятно. При этом нельзя забывать, что готовность детей к систематическому обучению различна, различно состояние их здоровья, как физического, так и психологического. Следовательно, взрослые, работающие в детском социальном учреждении, могут помочь детям преодолеть те трудности, которые возникают на пути у детей в период школьной адаптации.

#### Выводы по главе

После реализации программы психолога – педагогической коррекции адаптации первоклассников к условиям школы была проведена вторичная диагностика условий адаптации первоклассников к обучению в школе по методикам: 1) ориентационный тест школьной зрелости Р. Теммла, М. Дорки; 2)



стандартизированная методика тревожности Кейна – Йирасека; 3) методика оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой.

Коррекционная группа состояла из 9 человек – 100%.

Исходя из результатов вторичной диагностики после психолого – педагогической коррекции, можно сделать вывод, что по результатам ориентационного теста школьной зрелости Кейна – Йирасека 2 человека из 9 перешли с низкого уровня на средний уровень готовности к школе. По результатам стандартизированной методики тревожности Р. Теммла, М. Дорки 1 человек из 9 перешел с высокого уровня тревожности на средний. По методике оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой 1 человек из 3 перешел с уровня школьной дезадаптации на уровень низкой школьной мотивации и 1 человек из 4 перешел с уровня низкой школьной мотивации на уровень положительной школьной мотивации.

Для определения эффективности программы психолого – педагогической коррекции адаптации первоклассников к обучению в школе был использован Т-критерий Вилкоксона, так как он позволяет определить интенсивность сдвигов адаптации до и после опытно – экспериментального исследования.

Для статистических расчетов использовались результаты диагностики по методике оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой.

## **Заключение**

Школьная адаптация - процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому, организованному школьному обучению. Успешность такой перестройки, с психологической точки зрения, зависит от уровня развития интеллектуальных функций, эмоционально-волевой сферы, сформированности коммуникативных навыков и т. д. Незрелость какой-либо из указанных сфер является одной из причин, которая может привести к той или иной форме дезадаптации.

Процесс адаптации исследовался многими психологами, биологами и социологами, такими как Ж. Ламарк, Ж. Сент-Иллер, Г. Спенсер, Ч. Дарвин, С. А. Козлова, Л. Филипс, Т. Шибутани, Г. Гартман, З. Фрейд.

Для детей младшего школьного возраста адаптация к школе очень важна. Школа с первых дней ставит перед ребенком целый ряд задач, требующих мобилизации его интеллектуальных и физических сил. Для детей представляют трудности очень многие стороны учебного процесса. Им сложно высиживать урок в одной и той же позе, сложно не отвлекаться и следить за мыслью учителя, сложно делать все время не то, что хочется, а то, что от них требуют, сложно сдерживать и не выражать вслух свои мысли и эмоции, которые появляются в изобилии. Кроме того, ребята не сразу усваивают новые правила поведения со взрослыми, не сразу признают позицию учителя и устанавливают дистанцию в отношениях с ним и другими взрослыми в школе. Поэтому необходимо время, чтобы произошла адаптация к школьному обучению, ребенок привык к новым условиям и научился соответствовать новым требованиям.

Исследование психолого – педагогических условий адаптации первоклассников к школе проходило в три этапа: поисково-подготовительный, экспериментальный, контрольно-обобщающий.

В исследовании адаптации первоклассников к обучению в школе был использован следующий комплекс методов: 1) теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы); 2) эмпирические (эксперимент, тестирование); 3) математико-статистические методы (Т-критерий Вилкоксона). Для получения эмпирических данных, выбраны три методики диагностики: ориентационная методика школьной зрелости Кейна – Йирасека, стандартизированная методика тревожности Р. Теммла, М. Дорки, ориентационный тест школьной зрелости Н. Г. Лускановой.

Для исследования была протестирована учебная группа в возрасте 6 – 7 лет, состоящая из 29 человек, в которой 7 мальчиков и 22 девочки.

По результатам ориентационного теста школьной зрелости Кейна – Йирасека выявлено, что в группе 9 человек (31,04%) имеют низкий уровень готовности к школьному обучению, 4 человека (13,79%) имеют средний уровень готовности к школьному обучению и 16 человек (55,17%) имеют высокий уровень готовности к школьному обучению.

Анализ результатов диагностики стандартизированной методике тревожности Р. Теммл, М. Дорки показал, что в группе с высоким уровнем тревожности 14 человек (48,28%), со средним уровнем тревожности 10 человек (34,48%) и с низким уровнем тревожности 5 человек (17,24%).

Анализ результатов диагностики методики оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой показал, что в группе дезадаптированы 3 человека (10,34 %), с низкой школьной мотивацией 4 человека (13,79%), с положительной школьной мотивацией 2 человека (6,90%), с хорошей школьной мотивацией 8 человек (27,59%) и с высокой школьной мотивацией 12 человек (41,38).

После реализации программы психолого – педагогической коррекции адаптации первоклассников к условиям школы была проведена вторичная диагностика условий адаптации первоклассников к обучению в школе. Коррекционная группа состояла из 9 человек – 100%. При анализе результатов первичной диагностики по методике ориентационный тест школьной зрелости Кейна – Йирасека у этих детей был выявлен самый низкий уровень готовности к школьному обучению – 9 человек (100%), среднего уровня готовности к обучению и высокого уровня готовности к обучению выявлено не было. По результатам первичной диагностики по стандартизированной методике тревожности Р. Теммл, М. Дорки получилось, что дети, входящие в коррекционную группу имели высокий уровень тревожности. По результатам первичной диагностики по методике оценки школьной мотивации Н.Г. Лускановой в коррекционную группу вошли: с уровнем дезадаптации 3 человека – 33,33%, с уровнем низкой школьной мотивацией 4 человека – 44,45% и с уровнем положительной школьной мотивацией 2 человека – 22,22%.

Исходя из результатов вторичной диагностики после психолого – педагогической коррекции, можно сделать вывод, что по результатам ориентационного теста школьной зрелости Кейна – Йирасека 2 человека из 9 перешли с низкого уровня на средний уровень готовности к школе. По результатам стандартизированной методики тревожности Р. Теммл, М. Дорки 1 человек из 9 перешел с высокого уровня тревожности на средний. По методике оценки школьной мотивации Н. Г.

Лускановой 1 человек из 3 перешел с уровня школьной дезадаптации на уровень низкой школьной мотивации и 1 человек из 4 перешел с уровня низкой школьной мотивации на уровень положительной школьной мотивации.

Для определения эффективности программы психолого – педагогической коррекции адаптации первоклассников к обучению в школе был использован Т-критерий Вилкоксона, так как он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком – то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Для статистических расчетов использовались результаты диагностики по методике оценки школьной мотивации Н. Г. Лускановой.

Расчет Т-критерия Вилкоксона показал, что статистически значимые изменения не выявлены, значит гипотеза не доказана.

### **Список литературы**

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. - М.: Изд-во МГУ, 2008. - 132 с.
2. Бусловская Л.К.: Здоровьесберегающие технологии в начальном образовании. - Белгород: ИПК НИУ "БелГУ", 2011
3. Вьюнова, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Вьюнова - М.: Академический проект, 2005. - 142 с.
4. Говоркова Н.Б., Кукушкина Г.Г. Первые дни ребенка в школе. – Волгоград: «Учитель», 2008.
5. Кайль Д.Г. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей 6-7 лет: программа театрально-игровой деятельности, планирование, занятия. – Волгоград: Учитель, 2015
6. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников.- М, 2008.- 169с.
7. Крайникова Т.А. Мир открытых сердец. Программа коррекционно-развивающих занятий для младших школьников на этапе адаптации к школе. Черкесск,-2005.– 280с.
8. Крикун Е.Н.: Факторы изменчивости морфофункциональных показателей детского организма. - Белгород: БелГУ, 2008.
9. Лаут Г.В.: Нарушения внимания у детей. - М.: Академия, 2008.

10. Соловьева Т.А. Первоклассник: адаптация в новой социальной среде / Т.А. Соловьева - М.: ВАКО, 2008. - 72 с.
11. Шарохина В.Л. Психологическая подготовка детей к школе. Конспекты занятий Издательство: Национальный книжный центр, 2015. – 48 с.

## Приложение

### Исследование психолого-педагогической коррекции учебной мотивации младших школьников

#### Результаты исследования учебной мотивации младших школьников на констатирующем этапе

Табл.1. Результаты диагностики по методике М.И. Лукьянова  
«Методика изучения мотивации обучения»

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	Р.П	61	Высокий
2	А.А.	73	Очень высокий
3	М.Б.	57	Высокий
4	С.Н.	59	Высокий
5	С.В.	66	Высокий
6	Р.О.	70	Высокий
7	Ж.С.	56	Высокий
8	П.П.	70	Высокий
9	Л.Н.	44	Средний
10	Д.М.	60	Высокий
11	М.С.	63	Высокий
12	Г.В.	67	Высокий
13	Б.Э.	69	Высокий
14	Н.В	50	Средний
15	Т.П.	62	Высокий
16	А.С.	59	Высокий
17	Р.Ю	72	Очень Высокий
18	Н.В.	57	Высокий
19	Ю.В.	60	Высокий
20	А.П.	67	Высокий
21	И.М.	55	Высокий
22	М.Ф.	64	Высокий

23	М.И.	68	Высокий
24	И.С.	60	Высокий

Итого: очень  
 высокий уровень 2 человека (8%), средний уровень 20 человек  
 (84%), низкий уровень 2 человека (8%).

Табл.2. Результаты диагностики по методике М.И. Лукьянова  
 «Методика изучения мотивации обучения»

№	Код испытуемого	Уровень
1	Р.П	О, У
2	А.А.	О, У
3	М.Б.	У, П
4	С.Н.	О, У
5	С.В.	О, П
6	Р.О.	О, У
7	Ж.С.	О
8	П.П.	У, П
9	Л.Н.	П
10	Д.М.	О, П
11	М.С.	У
12	Г.В.	У
13	Б.Э.	О, П
14	Н.В	П
15	Т.П.	О, П
16	А.С.	О, П
17	Р.Ю	У, П
18	Н.В.	У
19	Ю.В.	О
20	А.П.	У
21	И.М.	У, П
22	М.Ф.	О, П
23	М.И.	О, У

24	И.С.	О
----	------	---

Итого: учебный мотив (59%), оценочный мотив (59%),  
позиционный мотив (53%).

Табл.3. Результаты диагностики по методике МУН А.А. Реана

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	Р.П	16	Высокий
2	А.А.	18	Высокий
3	М.Б.	15	Высокий
4	С.Н.	8	Низкий
5	С.В.	15	Высокий
6	Р.О.	16	Высокий
7	Ж.С.	18	Высокий
8	П.П.	20	Высокий
9	Л.Н.	9	Низкий
10	Д.М.	8	Низкий
11	М.С.	14	Высокий
12	Г.В.	16	Высокий
13	Б.Э.	14	Высокий
14	Н.В	7	Низкий
15	Т.П.	17	Высокий
16	А.С.	8	Низкий
17	Р.Ю	15	Высокий
18	Н.В.	15	Высокий
19	Ю.В.	7	Низкий
20	А.П.	17	Высокий
21	И.М.	6	Низкий
22	М.Ф.	16	Высокий
23	М.И.	18	Высокий
24	И.С.	8	Низкий



Итого: высокий уровень мотивации на успех 16 человек (67%),  
 низкий уровень мотивации на неудачу 8 человек (33%).  
 Результаты исследования психолого-педагогической коррекции  
 учебной мотивации младших школьников после коррекции

Табл.4. Результаты диагностики по методике М.И. Лукьянова  
 «Методика изучения мотивации обучения»

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	Р.П	61	Высокий
2	А.А.	77	Очень высокий
3	М.Б.	72	Очень высокий
4	С.Н.	62	Высокий
5	С.В.	58	Высокий
6	Р.О.	75	Очень высокий
7	Ж.С.	60	Высокий
8	П.П.	73	Очень высокий
9	Л.Н.	46	Средний
10	Д.М.	59	Высокий
11	М.С.	61	Высокий
12	Г.В.	70	Высокий
13	Б.Э.	58	Высокий
14	Н.В	66	Высокий
15	Т.П.	57	Высокий
16	А.С.	56	Высокий
17	Р.Ю	73	Очень Высокий
18	Н.В.	57	Высокий
19	Ю.В.	63	Высокий
20	А.П.	65	Высокий
21	И.М.	64	Высокий

22	М.Ф.	61	Высокий
23	М.И.	77	Очень высокий
24	И.С.	68	Высокий

Табл.5 Результаты диагностики по методике МУН А.А. Реана

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	Р.П	17	Высокий
2	А.А.	15	Высокий
3	М.Б.	16	Высокий
4	С.Н.	14	Высокий
5	С.В.	18	Высокий
6	Р.О.	15	Высокий
7	Ж.С.	17	Высокий
8	П.П.	19	Высокий
9	Л.Н.	10	Низкий
10	Д.М.	16	Высокий
11	М.С.	15	Высокий
12	Г.В.	15	Высокий
13	Б.Э.	18	Высокий
14	Н.В	17	Высокий
15	Т.П.	18	Высокий
16	А.С.	14	Высокий
17	Р.Ю	17	Высокий
18	Н.В.	16	Высокий
19	Ю.В.	15	Высокий
20	А.П.	18	Высокий
21	И.М.	8	Низкий
22	М.Ф.	18	Высокий
23	М.И.	17	Высокий
24	И.С.	7	Низкий

Приложение 2

Результаты опытно-экспериментального исследования памяти  
детей младшего школьного возраста (констатирующий  
эксперимент)

Табл 6 Сводная таблица результатов проведения  
констатирующего эксперимента, направленного на выявление  
уровня развития опосредованной памяти детей младшего  
школьного возраста

Уч-ся	Ф.И.	Методика «Группировка»		Методика «Числовые ряды»		Методика «Картинки»		Общий уровень
		Сырые баллы	Уровень	Сырые баллы	Уровень	Сырые баллы	Уровень	
1	А	4	Высоки	8	Высоки	9	Высоки	Высок
2	БВ	3	Спелни	7	Спелни	7	Спелни	Спелни
3	БЛ	2	Спелни	6	Спелни	6	Спелни	Спелни
4	В	0	Низкий	0	Оч. низ	2	Низкий	Низкий
5	Е	1	Низкий	2	Низкий	2	Низкий	Низкий
6	ИР	3	Спелни	5	Спелни	7	Спелни	Спелни
7	Л	3	Спелни	6	Спелни	7	Спелни	Спелни
8	М	0	Низкий	1	Оч. низ	3	Низкий	Низкий
9	Н	2	Спелни	7	Спелни	5	Спелни	Спелни
10	Н	4	Высоки	8	Высоки	9	Высоки	Высок
11	Н	1	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	Низкий
12	О	2	Спелни	6	Спелни	4	Спелни	Спелни
13	П	3	Спелни	6	Спелни	7	Спелни	Спелни
14	П	3	Спелни	6	Спелни	6	Спелни	Спелни
15	П	0	Низкий	2	Низкий	2	Низкий	Низкий
16	РА	3	Спелни	6	Спелни	9	Высоки	Спелни
17	С	3	Спелни	6	Спелни	7	Спелни	Спелни
18	СЕ	2	Спелни	5	Спелни	5	Спелни	Спелни
19	С	2	Спелни	6	Спелни	4	Спелни	Спелни
20	ТЕ	0	Низкий	1	Оч. низ	3	Низкий	Низкий
21	У	4	Высоки	9	Высоки	9	Высоки	Высок
22	Ф	3	Спелни	7	Спелни	8	Высоки	Спелни
23	Я	0	Низкий	2	Низкий	2	Низкий	Низкий
24	ЯЕ	2	Спелни	5	Спелни	5	Спелни	Спелни
Сводная таблица данных по методикам								
Уровень		Кол-во уч-ся			Кол-во уч-ся в			
Очень высокий		0			0			
Высокий		3			12.5			
Спелный		14			58.5			

Низкий	7	29
Очень низкий	0	0

Психолого-педагогические условия развития памяти детей  
младшего школьного возраста

Табл.7

Тематическое планирование к разработанной программе

№ урока	Развиваемые психологические процессы	Задачи занятия	Методики и задания
1	Память (опосредованная)	Развитие зрительной опосредованной памяти	Запомни фигуры Повтори цифры
2	Память (зрительная)	Развитие зрительной памяти	Запомни сочетание фигур Фигуры и значки
3	Память (опосредованная)	Развитие опосредованной памяти	Четвёртый лишний Письмо инопланетянина
4	Память (непосредственная слуховая)	Развитие слуховой памяти	Добавь слово Фигуры и значки
5	Память (опосредованная вербальная)	Развитие вербальной опосредованной памяти	Объедини по смыслу Найди фигуры
6	Память (непосредственная зрительная)	Развитие зрительной памяти	Запомни и нарисуй Напиши цифры
7	Память (логическая)	Развитие логической памяти	Найди правило и запомни Найди смысл
8	Память (непосредственная)	Развитие зрительной памяти	Запомни и нарисуй

	зрительная)		Напиши цифры
9	Память (опосредованная)	Развитие опосредованной памяти	За одну минуту Письмо инопланетянина
10	Память (опосредованная вербальная)	Развитие смысловой памяти	Объедини по смыслу Поверни квадрат
11	Память (непосредственная слуховая)	Развитие слуховой памяти	Добавь слово Раскрась фигуру
12	Память (логическая)	Развитие логической памяти	Объедини по смыслу Найди смысл
13	Память (непосредственная)	Развитие непосредственной памяти	Этажи Какой цвет?
14	Память (непосредственная слуховая)	Развитие слуховой памяти	Добавь слово Раскрась фигуру
15	Память (опосредованная)	Развитие опосредованной памяти	Запомни слова Расположи слова
16	Память (логическая)	Развитие логической памяти	Найди правило и запомни Найди смысл
17	Память (опосредованная вербальная)	Развитие смысловой памяти	Объедини по смыслу Поверни квадрат
18	Память (опосредованная)	Развитие опосредованной памяти	Четвёртый лишний Расположи слова
19	Память (логическая)	Развитие логической памяти	Добавь слово Найди смысл
20	Память (опосредованная вербальная)	Развитие вербальной опосредованной	Объедини по смыслу Найди фигуры

		памяти	
--	--	--------	--

Результаты опытно-экспериментального исследования памяти детей младшего школьного возраста (контрольный эксперимент)

Табл 8

Сводная таблица результатов проведения контрольного эксперимента, направленного на выявление уровня развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста

Уч-ся	Ф И	Методика «Группировка»		Методика «Числовые ряды»		Методика «Картинки»		Общий уровень
		Сырые баллы	Уровень	Сырые баллы	Уровень	Сырые баллы	Уровень	
1	А	5	Высок	8	Высоки	9	Высоки	Высоки
2	БВ	3	Средн	9	Высоки	8	Высоки	Высоки
3	БД	2	Средн	5	Средни	6	Средни	Средни
4	В	1	Низки	3	Низкий	6	Средни	Низкий
5	ЕА	3	Средн	5	Средни	7	Средни	Средни
6	ИР	4	Высок	9	Высоки	9	Высоки	Высоки
7	Л	3	Средн	6	Средни	7	Средни	Средни
8	М	3	Средн	3	Низкий	6	Средни	Средни
9	Н	2	Средн	7	Средни	6	Средни	Средни
10	НЕ	5	Высокий	8	Высокий	10	Оч.высокий	Высокий
11	Н	3	Средн	7	Средни	7	Средни	Средни
12	О	3	Средн	6	Средни	4	Средни	Средни
13	П	4	Высок	9	Высоки	9	Высоки	Высоки
14	П	5	Высок	10	Оч.высо	10	Оч.высо	Оч.высо
15	П	1	Низки	3	Низкий	5	Средни	Низкий

16	РА	3	Средн	6	Средни	9	Высоки	Средни
17	СВ	3	Средн ий	7	Средни й	7	Средни й	Средни й
18	СЕ	3	Средн	6	Средни	6	Средни	Средни
19	СД	2	Средн	6	Средни	5	Средни	Средни
20	ТЕ	1	Низки	3	Низкий	5	Средни	Низкий
21	У	5	Высок	9	Высоки	10	Оч.высо	Высоки
22	Ф	3	Средн	6	Средни	8	Высоки	Средни
23	ЯД	3	Средн	7	Средни	7	Средни	Средни
24	ЯЕ	3	Средн	6	Средни	6	Средни	Средни

Сводная таблица данных по методикам

Уровень	Кол-во уч-ся	Кол-во уч-ся в %
Очень	1	4,5
Высокий	6	25
Средний	14	58,5
Низкий	3	12
Очень низкий	0	0

Приложение 3

Результаты диагностики адаптации первоклассников на констатирующем этапе исследования

Результаты диагностики адаптации первоклассников по методике «Ориентационный тест школьной зрелости Кейна – Йирасека»

Высокий уровень готовности		Средний уровень готовности		Низкий уровень гот.	
4 человека	13,7 9%	16 человек	5 5,17%	9 человек	3 1,04%

Сводная таблица результатов исследования

адаптация		относительная адаптация		дезадаптация	
20 человек	68,97 %	6 человек	20,69 %	3 человека	1 0,34%



**Научное издание: монография**

**Валентина Ивановна Долгова  
Наталья Ивановна Аркаева  
Елена Германовна Капитанец**

**Инновационные психолого-педагогические технологии в  
начальной школе**

Издательство «Перо»  
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105  
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 19.03.2015. Формат 60×80/16.  
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13. Тираж 500 экз. Заказ 150.

Отпечатано на ризографе  
в типографии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный  
педагогический университет».  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.