Оглавление

Введение 5

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ 8

1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ 23

2. ВИДЫ УРОКОВ ТЕХНОЛОГИИ 28

2.1. Классификация уроков по содержанию работы 28

2.2. Классификация уроков по характеру познавательной деятельности учащихся 37

3. РАЗРАБОТКА УРОКА ТЕХНОЛОГИИ 46

3.1. Определение целей урока 46

3.2. Выбор формы организации деятельности учащихся 47

3.3. Учебно-материальное оснащение урока 48

4. ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКА ТЕХНОЛОГИИ 51

4.1. Этапы урока 51

4.2. Мотивация учения 54

4.3. Методы обучения 55

5. МЕТОДИКА РАБОТЫ С БУМАГОЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 58

5.1. Виды и сорта бумаги 59

5.2. Варианты работы с бумагой 61

5.3. Приемы работы с бумагой 64

6. ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ С ТЕКСТИЛЬНЫМИ И ВОЛОКНИСТЫМИ МАТЕРИАЛАМИ 69

6.1. Текстильные материалы, волокна и волокнистые материалы 70

6.2. Процесс производства тканей из пряжи 75

7. ЭЛЕМЕНТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ТРУДА 79

ГЛОССАРИЙ 82

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 88
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 89
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 90
ПРИЛОЖЕНИЯ 92
Приложение 1. Примерный конспект урока 92
Приложение 2. Методический анализ урока технологии 96
Приложение 3. Беседы и лабораторные работы 98
Приложение 4. Беседы и опыты на уроках по работе с тканью и волокнистыми материалами 102
Приложение 5. Беседы и лабораторные работы, знакомящие с пластмассами 104
Приложение 6. Техника безопасности на уроке 105
Приложение 7. Трудовая деятельность дошкольников с отклонениями в развитии 109

Введение

Будущему учителю очень важно разобраться в тех научных позициях, которые определяют отбор специфического содержания уроков технологии в начальной школе. В общеобразовательной школе нужно готовить создателей современной предметной среды (в самом широком смысле слова) и ее потребителей, т. е. людей, которые достаточно хорошо понимают, что такое гармоничная среда обитания.

Содержание уроков технологии в начальной школе составляет целостную систему. Отличительная особенность их состоит в том, что они базируются на предметно-практической деятельности, которая в свою очередь обеспечивает ребенку, прежде всего, чувственное познание действительности.

Цель предлагаемого пособия научить студентов организовывать общеразвивающую, творческую деятельность учащихся на уроках технологии, а также грамотно организовывать предметно-практическую деятельность младших школьников, являющуюся необходимой составляющей целостного процесса духовно-нравственного и интеллектуального развития.

Учебная дисциплина «Методика преподавания технологии с практикумом» направлена на подготовку квалифицированных специалистов начального образования, владеющих необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками в области трудового обучения младших школьников.

Задачи учебного курса:

— раскрыть психолого-педагогические основы методики преподавания технологии в начальной школе;

— познакомить студентов с современными программами и учебными пособиями по технологии для младших школьников;

— познакомить студентов с современными требованиями к уроку технологии;

— сформировать у студентов знания основных принципов, методов и приемов учебно-воспитательной работы

с младшими школьниками на уроках технологии и в процессе кружковой работы;

— способствовать развитию художественно-творческих способностей студентов и привить им необходимые практические умения и навыки для выполнения творческих работ с младшими школьниками;

— способствовать формированию педагогических способностей студентов в области успешной педагогической деятельности (знание структуры урока трудового обучения, умение составлять планы-конспекты уроков, создавать наглядные пособия и другие дидактические материалы);

— способствовать формированию творческого подхода к учебному процессу, направленного на повышение его эффективности.

Лекционные занятия предусматривают раскрытие перед студентами научно-теоретических и психолого-педагогических основ трудового обучения и воспитания младших школьников:

— раскрываются основные цели и задачи трудового обучения;

— анализируется структура и содержание разных учебных программ;

— дается характеристика основных дидактических принципов, лежащих в основе трудового обучения младших школьников, и методических приемов, используемых на уроках.

В процессе практических занятий студенты приобретают знания:

— об основах производства наиболее распространенных материалов, используемых в процессе трудового обучения младших школьников, их свойствах и применении в современном производстве, декоративно-прикладном искусстве и в быту;

— приобретают теоретические знания и практические навыки по самостоятельному использованию этих материалов для изготовления образцов творческих работ художественно-прикладного характера, технических моделей и учебных пособий для уроков трудового обучения и других предметов.

Выполнение студентами практических работ осуществляется на основе четкого объяснения преподавателем учебного задания, сопровождаемого демонстрацией образцов учебных работ, подробным инструктированием, показом приемов работы с использованием в работе необходимых инструментов.

При этом преподаватель обращает внимание студентов на то, как аналогичную работу можно проводить в школе с учетом возрастных особенностей учащихся, какие методические приемы целесообразнее использовать в данном случае и почему.

Каждая тема курса сопровождается перечнем творческих заданий, включающих либо выполнение образца творческой работы для показа школьникам, либо методическую или технологическую разработку урока технологии. Выполнение образцов творческих работ в ходе лабораторно-практических занятий предполагает наличие у студентов творческого подхода к выбору определенных средств выразительности и умения определять последовательность выполнения работы. С целью повышения качества профессиональной подготовки, студентов факультета начальных классов, разработанные ими на практических занятиях уроки демонстрируются в виде фрагментов с их последующим анализом и обсуждением с точки зрения эффективности используемых методов, приемов и организационных форм учебно-воспитательной работы.

Все письменные работы (лекции, конспекты уроков, методические указания к учебным заданиям, схемы, чертежи, эскизы выполняемых изделий и т. п.) выполняются студентом в рабочей тетради по методике преподавания технологии. Образцы плоских изделий выполняются на отдельных листах бумаги или картона и хранятся в специальной папке. Объемные работы хранятся в методическом кабинете или у студента. К семестровым зачетам студенты допускаются только при наличии у них полного комплекта практических работ и заполненной тетради по методике преподавания технологии.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В системе начального обучения трудовая деятельность является одним из важных факторов развития ребенка: нравственного, умственного, физического, эстетического.

Именно в начальных классах закладываются основы социально активной личности, проявляющей интерес к трудовой деятельности, самостоятельности, уважения к людям труда и другие ценные качества, способствующие усвоению требований жизни и утверждению в ней.

Целью уроков «Технологии с практикумом» в начальных классах является развитие творческой, активной личности, проявляющей интерес к техническому и художественному творчеству и желание трудиться.

Программой трудового обучения в начальной школе предусмотрено знакомство учащихся с различными видами труда, а именно:

— сельскохозяйственным трудом;
— бытовым трудом;
— основами художественной обработки различных материалов;
— трудом самообслуживания;
— техническим трудом и техническим моделированием.

Особое место в содержании курса трудового обучения занимает раздел «Основы художественной обработки различных материалов», он включает в себя овладение учащимися простейшими способами и приемами работы с различными материалами, имеет направленность на приобщение детей к различным видам народных промыслов, развитие творческих способностей и эстетическое воспитание младших школьников.

Особенности содержания и методики трудового воспитания по ручному труду и конструированию детей с ограниченными возможностями здоровья

Термин «конструирование» (от лат. *construere* — построение) обозначает определённое взаимоположение различных частей, элементов, в котором предмет предстаёт как единое целое.

Конструирование обозначает процесс сооружения построек, конструкций, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов и способы их соединения.

Вопрос о развитии конструктивной деятельности и её значения для умственного развития детей специально изучался А. Р. Лурия (1948). На основе исследований им был сделан вывод о том, что упражнения в конструировании по моделям действительно оказывают существенное влияние на развитие ребёнка, радикально изменяя характер познавательной деятельности.

Эту идею поддержал и развил в экспериментальных исследованиях Л. А. Венгер (1970, 1982). Он указывал, что сама конструктивная деятельность носит моделирующий характер и непосредственно включает детей в практику активного самостоятельного построения наглядных моделей предметного мира. Создавая постройки, дети учатся понимать признаки предметов реального мира.

В дошкольном возрасте нормально развивающиеся дети способны овладеть конкретными обобщёнными и условно-символическими действиями. Формирование этих способностей происходит наиболее успешно в процессе овладения моделирующими видами деятельности.

Применение графического моделирования в конструировании позволяет включить ребёнка в самостоятельную конструктивную деятельность. Об этом говорят психологические исследования А. Р. Лурия (1948); Е. Н. Кабановой-Миллер (1968); Н. П. Линьковой (1973); Т. В. Кудрявцевой (1975); Н. П. Поддьякова (1977); Э. А. Фарапоновой (1977,1978); Л. И. Цеханской (1977); С. Леон Лоренсо (1979); Л. А. Венгер (1982) и др.

В. С. Мухина (1981) отмечала, что конструирование даёт возможность учить детей планированию своих предметных действий.

На занятиях по конструированию дети учатся понимать строение предмета, что обогащает представления и образы, которыми они оперируют при конструировании построек.

Обогащение представлений тесно связано с работой по формированию чувственной основы слова, его предметной соотнесённости.

В работах А. А. Люблинской (1954) подчёркивается роль восприятия ребёнка в осмыслении чувственной стороны слова, что приводит к овладению новыми словами, в которые может быть включён изучаемый предмет, открывая, таким образом, новые возможности для более глубокого познания объектов.

При установлении связи слова с предметом осуществляются процессы абстрагирования и обобщения, сравнения, анализа и синтеза.

Формируя обобщённое восприятие предметов, усвоение речи вместе с тем коренным образом изменяет и восприятие отдельных качеств и свойств предмета, которые, будучи названы, превращаются для ребёнка в признаки вещей, отделяются от самих предметов. Это, с одной стороны, даёт возможность выделения знакомых качеств в новых предметах, а с другой стороны, побуждает ребёнка к выявлению новых, незнакомых ему ранее качеств.

В связи с этим особое место в обучении конструктивной деятельности, как показано в исследованиях В. Г. Нечаевой (1961), З. В. Лиштван (1971), принадлежит обучению детей точно, полно и расчленено воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину, расположение в пространстве и так далее).

И. М. Сеченов (1952) указывал, что умение правильно видеть, воспринимать окружающий мир приходит к ребёнку не сразу: оно в значительной степени связано с формированием представлений. В них, по словам И. М. Сеченова, совмещается всё, что человек знает о предмете.

В исследованиях В. Г. Нечаевой (1961), З. В. Лиштван (1971) убедительно показано, что конструктивная деятельность детей развивается в том случае, когда у них имеются ясные представления об окружающей действительности, в которых чётко отображены пространственные признаки предметов, их взаимоотношения. Такие представления,

указывают авторы, формируются при условии активного познания ребёнком окружающего мира и углубляются в процессе самой конструктивной деятельности, в ходе которой реализуются данные представления.

Проведённый анализ литературных данных по проблеме обучения конструированию детей дошкольного возраста показал, что не все вопросы в ней равнозначно представлены.

Значительная часть научно-методических разработок касается содержательной стороны, т. е. каким видам построек учить детей, а также, каким способам конструирования отдать предпочтение в период дошкольного детства.

Одним из ведущих исследователей по проблеме обучения дошкольников конструированию является З. В. Лиштван, в работе которой впервые представлена в системе программа обучения конструированию, а также методика обучения детей конструированию по образцу.

Л. А. Парамонова (1978) подчёркивает, что конструирование по образцу — это необходимый этап, так как на его основе развивается самостоятельная поисковая деятельность. Но оно может стать отрицательным, считает она, если знания, предлагаемые детям, будут носить частный характер и если эта форма обучения останется единственной. Поэтому в своей работе Л. А. Парамонова (1978) расширяет методику обучения конструированию за счёт обучения детей конструированию по условиям. Этот вид конструирования, предложенный Н. Н. Поддьяковым (1965) и апробированный группой исследователей под руководством Л. А. Парамоновой, заключается в том, что детям не дают готового образца постройки, а задают и объясняют условия. Так, например, в задаче, разработанной Н. Н. Поддьяковым, детям предлагалось задание: «Построить мост через реку для пешеходов и транспорта, по которому могли проехать рядом две машины, а под ним проплыть корабль с мачтой». В ней заданы 4 условия.

Безусловно, такого рода задачи представляют известную трудность для детей дошкольного возраста. Однако, указывает Л. А. Парамонова, если обучать детей конструированию

по условиям с младшего дошкольного возраста, начиная с постановки очень простых задач (а экспериментально доказано, что при правильной организации этого процесса такие задачи вполне доступны трёхлетним детям), эта трудность снимается. В противном случае, даже старшие дошкольники далеко не всегда могут решить самостоятельно подобные конструктивные задачи.

При разработке содержания конструирования по условиям Л. А. Парамоновой сделан упор на зависимость конструкции постройки от её практического назначений. В процессе такого конструирования дети осваивают различные конструкции одного и того же объекта. Отсюда каждая тема была представлена системой постепенно усложняющихся конструкций (4–6 занятий), а в связи с этим предусмотрено сокращение тем (2–3 в каждой возрастной группе). Разработанная система включала задачи на преобразование образца в высоту, длину, ширину, безотносительно к конкретным предметам, а затем решение последующих задач по условиям, выраженным в предметах. Однако Л. А. Парамонова и её группа исследователей не принижают роли и значение конструирования по образцу. В его процессе у детей формируются не только необходимые технические умения, но и обобщённый способ анализа образцов. Дети учатся рассматривать объект в целом, устанавливать его части, их функциональное Назначение, пространственное расположение этих частей, выявлять отдельные детали и их пространственное расположение по отношению друг к другу, что помогает установить отношения и зависимости между деталями и частями объектов. Разработанный способ постановки задачи (изменение образца в соответствии с определёнными требованиями) создаёт условия для развития поисковой деятельности детей, в результате которой они оказываются в состоянии решить одну и ту же задачу разными способами.

Большими возможностями для развёртывания творчества детей, для проявления их самостоятельности обладает конструирование по замыслу. Но степень самостоятельности и творчества, отмечает Л. А. Парамонова, напрямую за-

висят от уровня знаний и умений. В связи с этим, конструирование по замыслу не является средством обучения детей созданию творческих планов, оно лишь обеспечивает возможности самостоятельного и творческого использования знаний и умений.

Исследования Е. Шаламон (1957) и Э. А. Фарапоновой (1970) показывают, что конструирование по замыслу трудно для детей из-за отсутствия конкретных образов и задач конструирования, что приводит к соскальзыванию поиска замысла постройки. В этом конструирование по замыслу близко к конструированию по заданной теме. Разница лишь в ограничении заданной тематики.

Основная цель конструирования по заданной теме — выявление уровня знаний и умений конструктивной деятельности.

Конструирование по модели описано в работе А. Р. Лурия «Развитие конструктивной деятельности дошкольника» (1948). Им сделан вывод о том, что упражнения в конструировании по моделям действительно оказывают существенное влияние на развитие ребёнка, радикально изменяя характер протекания его конструктивной деятельности, и формируют новые формы познавательных процессов. Дети приобретают умение мысленно анализировать объект, выявлять составляющие его элементы. Но такой анализ, утверждает Л. А. Парамонова (1980), обеспечивает поиск, направленный на передачу только внешнего сходства с моделью, без установления отношений и зависимостей между её частями, без выявления функционального назначения, как отдельных частей, так и конструкций в целом. Она указывает на необходимость предварительного освоения детьми некоторых конструкций объекта, выраженного в модели, и овладения обобщёнными способами анализа. В результате проведённых экспериментов группой исследователей под руководством Л. А. Парамоновой был сделан вывод об эффективности проблемного метода, используемого при обучении детей конструированию по условиям.

Анализируя методику З. В. Лиштван, Л. А. Парамонова делает вывод о том, что она не предусматривает создание условий, требующих переноса способов конструирования в новую ситуацию (воспитатель на занятиях объясняет последовательность изготовления каждой поделки), то есть обучение строится по подражанию: даётся образец, затем подробное объяснение; способы выполнения поделок не обобщаются; предлагаемые конструкции отличаются сложностью. То есть такая методика не может способствовать полноценному, самостоятельному, творческому конструированию.

А. Н. Давидчук (1973) также отмечает, что в имеющихся работах, посвящённых вопросам детского конструирования и строительной игры, достаточно широко разработана задача конструирования по предмету и мало изучены конструктивные задачи по условиям, мало раскрыты взаимовлияния и взаимозависимости между этими группами задач.

Анализ ряда исследований по конструктивной деятельности (З. В. Лиштван, А. Р. Лурия, В. Г. Нечаевой, Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддьякова и др.) показываем многообразие форм обучения конструированию: по образцу, по заданной теме, по условиям, по замыслу, по модели. При этом каждая из них оказывает развивающее влияние на те или иные стороны мыслительной деятельности детей.

Наш анализ литературных данных по проблеме изучения конструктивных способностей у дошкольников показал, что данная тема не получила своего должного развития, мы не обнаружили в литературе научно-методических разработок по данному направлению. Значительно большее внимание было уделено развитию общих способностей детей в процессе обучения конструированию.

Конструирование также имеет большое воспитательное значение. Оно способствует формированию таких качеств личности, как самостоятельность, настойчивость, достижение цели, развивает творческое воображение. Этой проблеме посвящены диссертации Ф. В. Изотовой (1967) «Воспитание самостоятельности и инициативы у детей старшего

дошкольного возраста в конструктивной деятельности» и О. А. Сафоновой (1991) «Педагогические условия формирования самостоятельного конструирования из бумаги у детей дошкольного возраста».

Совместное сооружение построек даёт возможность накопить первоначальный опыт коллективного труда. Дети договариваются, что будут строить и как, вместе придумывают конструкции, постройки, учатся действовать дружно. Рассмотрению вопроса о воспитании положительных взаимоотношений младших дошкольников в строительной игре посвятила свою диссертацию В. Ф. Кущина (1977).

В разделе программы воспитания и обучения в детском саду по конструированию во всех возрастных группах чётко прослеживается три основные задачи обучения:

1. Развитие конструктивного мышления.
2. Создание условий для формирования предпосылок творчества.
3. Создание условий для сотрудничества в совместной деятельности.

Содержание задач и их значение на каждом возрастном этапе различны. Если в младшем дошкольном возрасте, прежде всего, важно научить детей навыкам конструирования, то в старшем уже ставятся проблемные задачи, связанные с поисковой деятельностью.

Кроме этого, в процессе конструирования дети усваивают правильные геометрические названия деталей строительного набора, узнают об особенностях геометрических тел и т. д.

Но всего этого ребёнок может достичь только в результате целенаправленного и систематического обучения.

В. Г. Нечаева (1961), исследуя особенности конструирования из бумаги у детей 5–6 лет, обнаружила, что свободная конструктивная деятельность, протекающая вне обучающего влияния воспитателя, не обеспечивает должного развития конструктивной деятельности. Дети не учатся её планировать. То есть развитие конструктивной деятельности может произойти только в результате систематических

занятий, которые, как указывал Д. Б. Эльконин (1960), позволяют научить ребёнка быть наблюдательным, мысленно расчленять целое на части, выделять отдельные части из целого, представлять первоначальный вид конструкции, различать основные геометрические формы, ориентироваться на плоскости.

Рассматривая умственное воспитание в дошкольном возрасте как процесс формирования у детей универсальных способностей, на основе которых происходит овладение умственными действиями, представляется необходимым выделить эти психические новообразования. Среди них особое место принадлежит способности к наглядному моделированию, которое в последствие обеспечивает успешное решение интеллектуальных задач.

Конструирование тесно связано с игрой и имеет большое значение для развития ребёнка. Дети в своих постройках отображают все элементы или основные элементы сооружений, одновременно воспроизводят и их функции. Ребёнок усваивает функциональное назначение построек в процессе взаимодействия с окружающей действительностью под руководством взрослых. Хотя детская постройка и создаётся с целью её практического использования, в ней воспроизводятся функции реального сооружения. В связи с этим, ребёнок имеет возможность использовать любую свою постройку в играх. Играя, ребёнок подчиняет конструирование сюжету игры. И здесь конструктивная деятельность имеет сходство с конструктивно-технической деятельностью взрослых: процесс сооружения подчиняется практическому назначению постройки. Отличие же в том, что конструктивные задачи, возникающие у детей по ходу игры, могут решаться условно. Хотя и условное сооружение создаётся путём определённой организации пространства, посредствам соединения частей, то есть в процессе конструирования.

Широко используются в процессе обучения конструированию и дидактические игры. Но, использование дидактических игр и упражнений должно органически сочетаться с сенсорным воспитанием, которое осуществляется на занятиях

по рисованию, лепке, конструированию и др. Дидактические игры и упражнения могут применяться как в качестве одного из методов проведения самих занятий, так и в целях расширения, уточнения и закрепления полученных на занятиях знаний и умений (А. П. Усова (1965), Н. П. Сакулина (1965, 1969), Н. Н. Поддьяков (1969) и др.).

Таким образом, анализ литературных данных по проблеме обучения дошкольников конструированию показывает, что его роль и значение в развитии ребёнка многозначны и эффективно только при условии активного целенаправленного процесса обучения.

Вместе с тем, для нас остаются проблемными вопросы о том, как учить детей с нарушением зрения анализу образца, как формировать способы и предметно-практические действия при создании постройки.

Анализ конструктивной деятельности показал, что без специальных приёмов и способов обучения дети с нарушением зрения испытывают значительные затруднения при конструировании, а специальной методики обучения детей, с нарушением зрения до проведения нашего исследования в литературе не имеется.

Вместе с тем, в дефектологии имеются данные об особенностях развития конструктивной деятельности у детей с отклонениями, указывающие на необходимость разработки наиболее оптимальных путей коррекции отклонений в развитии конструктивной деятельности.

В. М. Астапов (1991) так же подчёркивает, что значение зрения в психическом развитии ребёнка уникально. Нарушения его деятельности вызывает у ребёнка большие затруднения в познании окружающей деятельности, сужая социальные контакты, ограничивая его ориентировку и возможности заниматься многими видами деятельности. Об отрицательном влиянии аномального фактора на развитие детей со зрительной патологией говорят многочисленные исследования (М. И. Земцова (1978), Ю. А. Кулагин (1969), А. Г. Литвак (1985), Н. Г. Морозова (1976), И. С. Моргулис (1983), Л. И. Плаксина (1985), Л. И. Солнцева (1980), В. А. Феоктистова (1977) и др.).

Влияние первичного дефекта сказывается не только на развитие восприятия, но и ухудшается пространственное ориентирование, что обуславливает снижение двигательной активности, координации движений, нарушение осанки.

Дети с нарушенными функциями зрительного анализатора быстрее утомляются, что сказывается на работоспособности и успешности развития познавательной деятельности.

С. Л. Рубинштейн (1946) указывал, «то очень важно учить детей осмысленному восприятию, так как совершенствование восприятия связано, не только с умением использовать органы чувств, но и с развитием умений осмысленно истолковать чувственные данные. О большой роли интеллектуального фактора в развитии восприятия писали также С. В. Кравков, И. М. Соловьёв.

Процесс компенсации зрительной недостаточности может осуществляться также функционированием сохранных познавательных процессов: мышления, речи, памяти (Л. С. Выготский (1974), В. З. Денискина (1996), А. Г. Лиштван (1973), В. И. Лубовский (1971), Л. И. Солнцева (1980), Л. П. Григорьева (1988), С. В. Сташевский (1990), Б. К. Тупоногов (1985) и др.).

Л. С. Выготский (1960), А. Н. Леонтьев (1975) и др. психологи отмечали ведущую роль речи в развитии психических процессов. Включение речи в процесс восприятия позволяет выделять и словесно обозначать свойства объектов, обобщая их по определённым признакам. Словесные обозначения способствуют формированию более устойчивых зрительных образов, сохранению их в памяти, облегчают последующее воспроизведение.

Компенсаторная роль речи заключается в направлении и уточнении восприятия, в формировании понятийных компонентов системного зрительного образа.

Лучшему пониманию и запоминанию зрительно воспринимаемого материала способствует определённое взаимодействие образной памяти и речемыслительных процессов, разнообразие учебного материала, разностороннее

гармоническое сенсорное воспитание детей (Т. П. Головина (1976), М. И. Земцова (1956), А. Г. Литвак (1985), В. А. Ленина (1966) и др.).

Снижение уровня перцептивных действий при зрительном дефекте сказывается на овладении детьми программным материалом по развитию представлений у детей о форме и величине предметов (Л. И. Плаксина, 1985). Работая же с конструктором, дети должны опираться на эти сенсорные знания о форме, величине конструктивных деталей. Поэтому в процессе занятий по конструированию должна вестись работа по коррекции зрительных представлений, формированию сенсорных эталонов формы и умений соотносить эти эталоны с формой реальных объектов окружающей действительности.

Сформированность представлений о величине предметов, умение соотносить длину, ширину, высоту, толщину, понимание взаимосвязи между целым предметом и его частью, определение на глаз величины предметов, являются важной стороной в овладении конструктивными навыками.

Проведённые исследования с детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста показывают, что вышеперечисленные навыки и умения формируются у них значительно сложнее, чем у нормально видящих из-за трудностей пространственно-зрительной ориентировки.

Экспериментальное изучение особенностей пространственных представлений детей с нарушениями зрения показало, что у них имеются существенные сложности пространственной ориентировки. Сложности зрительно-пространственного восприятия у этих детей обусловлены нарушением глазодвигательных функций и монокулярным характером зрения, при котором у детей отсутствует информация о глубине, расстоянии между предметами (С. И. Кондратьева (1987), С. Е. Сташевский (1990), Л. П. Григорьева (1987), А. Г. Литвак (1985), Л. И. Плаксина (1982), С. В. Сверлов (1951), Л. А. Семёнов (1985) и др.).

Снижение остроты зрения, нарушения глазо-двигательных функций, отсутствие стереоскопического видения осложняют

ориентировку при выполнении практических действий. Эти особенности заставляют искать условия, улучшающие формирование навыков, основывающихся на глазомерных действиях у детей с нарушениями зрения, так необходимых в процессе конструктивной деятельности.

Успешность овладения пространственными представлениями во многом определяется состоянием сенсорных функций и, в первую очередь, состоянием зрения и методикой коррекционной работы (Л. И. Плаксина, 1985).

Любая конструкция предполагает понимание отношений конструктивных деталей между собой, отдельных её частей и целой конструкции. Такое понимание может сформироваться только на основе полноценных пространственных представлений и пространственного мышления.

Поэтому для успешного усвоения программного материала по конструированию необходимо разработать серию заданий с учётом коррекции зрительно-пространственной ориентировки и обогащения зрительно-пространственных представлений, непосредственно используемых на занятиях по конструированию и в свободной конструктивной деятельности, так как последняя сама по себе предполагает большие потенциальные возможности для развития вышеуказанных навыков и представлений.

Практика воспитания и обучения аномальных детей показывает, что ранняя педагогическая коррекция позволяет в значительной мере нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта, а, следовательно, облегчить и ускорить процесс социальной адаптации, но для этого необходимо знать специфические особенности, трудности, которые характеризуют процесс формирования знаний, навыков и умений у изучаемой категории детей.

В специальной педагогике проблема обучения конструированию рассмотрена Л. И. Солнцевой (1980), Л. А. Головчиц (1993), А. А. Катаевой (1962), Г. И. Обуховой (1993), О. П. Гаврилушкиной (1991).

Л. И. Солнцева проанализировала процесс обучения конструированию слепых детей, показала компенсаторную

роль памяти, речи и мышления в преодолении трудностей, возникающих у слепых детей при овладении конструированием. Важное значение в компенсации слепоты имеет организация деятельности по определённому плану. У слепых детей младшего и дошкольного возраста важно алгоритмизировать процесс осязательного восприятия и чётко определить порядок предметных действий. В среднем дошкольном возрасте дифференциация деталей изделия подчинена представляемому образцу постройки, что несёт в себе элементы «планирования» конструктивной деятельности. И, наконец, в старшем и дошкольном возрасте дети учатся обследовать образец и усваивать правила его построения, осознанно запоминать порядок воспроизведения.

В работах Л. А. Головчиц, Г. И. Обуховой рассматривается своеобразие овладения продуктивными видами деятельности у детей с нарушением слуха, указывается, что без специально разработанной методики дети испытывают затруднения.

Несмотря на то, что дети овладевают техникой изобразительной и конструктивной деятельности, их рисунки и конструкции бедны по содержанию. Очень медленно развивается сюжетный рисунок, конструирование по заданной теме, условиям, замыслу, в большинстве случаев замысел очень ограничен. И естественно, недостаточно владея речью, дети не могут рисовать, лепить, конструировать по словесной инструкции.

В то же время, потенциальные возможности развития изобразительной деятельности глухих и слабослышащих детей достаточно велики, и при систематически правильном руководстве глухие и слабослышащие дошкольники могут достигать того же уровня, что и слышащие.

В работе О. П. Гаврилушкиной «Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей» показано, что при особых организации, содержании и методах обучения детям с интеллектуальной недостаточностью оказываются доступны начальные действия с моделями. Особенно это касается действий с конкретными моделями, отображающими структуру конкретных предметов

(конструирование по образцу), а также обобщёнными, отражающими структуру класса предметов. Кроме того, уже в дошкольном возрасте они оказываются способны работать с графическими моделями, выполнять постройки по графическому образцу и создавать графические модели по объёмной конструкции. Однако эти умения возникают у них лишь при особых педагогических условиях.

В возрасте 4–5 лет, когда нормально развивающиеся дети с большим удовольствием играют со строительным материалом, создают постройки в ходе сюжетно-ролевых игр, умственно отсталые малыши только начинают знакомиться с предметными действиями. Со строительными деталями они часто ещё не знакомы, не понимают их значения, не умеют создавать узнаваемые конструкции предметов. Они перекладывают элементы строительных наборов, нагромождают их, пробуют «на зуб» и т. д. Вообще, конструктивные материалы вызывают интерес на чрезвычайно короткое время: завладев ими, ребёнок быстро теряет к ним интерес, поскольку не умеет правильно их использовать.

Отсутствие интереса к конструированию, непонимание умственно отсталыми детьми функционального значения конструктивных материалов является основанием для того, чтобы с самого начала обучения было обращено внимание на формирование интереса к деятельности.

При выполнении конструктивных заданий у дошкольников с нарушением интеллекта возникает потребность в ориентировке на форму и величину предметов, то есть формируются специфические представления о пространстве. Это чрезвычайно важно, так как недостаточные представления о пространстве существенно затрудняют обучение этих детей во вспомогательной школе.

В своей работе О. П. Гаврилушкина указывает на большое значение конструирования, его влияние на обогащение речи умственно отсталых детей, на овладение обще трудовыми умениями, на развитие и совершенствование зрительно-моторной координации. Трудовое воспитание, которое получают умственно отсталые дошкольники на занятиях конструированием, способствует и их нравственному воспитанию.

1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Приход ребенка в школу связан с перестройкой всей системы отношений ребенка с действительностью: изменяется ход его жизни и деятельности. У ребенка, поступившего в школу, возникают:

— новые взаимоотношения с окружающими его людьми;

— появляются новые, связанные со школой серьезные обязанности.

Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка. Новое положение в обществе состоит в том, что ребенок переходит от постоянных обязанностей существования к обязательной, общественно значимой деятельности: он обязан учиться. Переход к систематическому усвоению знаний в школе является фундаментальным фактом, формирующим личность младшего школьника и постепенно перестраивающим его познавательные процессы. Учебная деятельность школьников постепенно изменяет их отношение к действительности, ставит перед ними теоретические учебно-познавательные задачи, заставляет проникать за видимость вещей в их внутреннюю сущность. В этой деятельности развиваются и совершенствуются отвлеченное **логическое мышление ребенка и высшие формы его восприятия и памяти**.

Младший школьный возраст — возраст интенсивного интеллектуального развития. Основным интеллектуальным новообразованием возраста становится **произвольность и осознанность всех психических процессов**, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Как указывал Д. Б. Эльконин, центральным моментом становится формирование отвлеченного словесно-логического и рассуждающего мышления, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru