

- ния межличностного познания /В.М. Писаренко, Н.А. Рождественская //Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1998. № 2. С. 74-80.
12. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования/ С.Л. Рубинштейн. М.: Изд. Академии наук, 1958г, 759 с.
13. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию /В.В. Семенова. М., 1998. С. 292.
14. Ядов В.А. Стратегия и методы качественного анализа данных /В.А. Ядов//Социология: методология, методы, математические модели. 1991. № 1. С. 14-31.
15. Berger J. Ways of seeing. London: Penguin Books, 1972, 910 pp.
16. Bourdieu P. Un art moyen. Essais sur les usages sociaux de la photographie. Paris: De Minuit, 1965, 361pp.
17. Cattell R.B. Personality: A systematic, theoretical, and factual study. New York: McGraw-Hill, 1950, 689pp.
18. Dollinger S.J. Photographic Individuality, breath of perspective, and Creativity. Social Psychology, vol.142, No1, 2002, 25-32 pp.
19. Dollinger S.J., Burke Ph.A. A picture's Worth a thousand words: Language use in the autophotographic essay. Society for Personality and Social Psychology. Vol.31, No4, 2005, 536-548 pp.
20. Dollinger S.J., Clancy, S.M. Identity, self and personality: II. Glimpses through the autophotographic eye. Journal of Personality and Social Psychology. Vol.64(6), 1993, 1064-1071pp.
21. Fuhrer U. Wie Jugendliche sich selbst über ihre soziale und materielle Umwelt definieren: Eine Analyse von Selbst-Fotografien.
22. Holzbrecher A., Tell S. Jugendfotos verstehen. Bildgermenevtik in der medienpädagogischen Arbeit.
23. Henry W.P., Solano C.H. Photographic style and perception: Developing a coding system for photography. Journal of Psychology, Vol.115, 1983, 79-87 pp.
24. Kress G, Leeuwen T.van, Reading Images. The Grammar of Visual Design. London, New York, 2001, 159 pp.
25. Noland C.M. Auto-photography as research practice. Journal of Research Practice, Vol.2(1), 2006.
26. Noland C.M. Sexuality and Identity: A qualitative study involving Indian immigrant women. International Journal of Communications, Vol.15(1), 185-205.
27. Pawlick K. Felduntersuchungen zur Interaktionismuskontroverse. In D.Frey: Bericht über den 37.Kongress der deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen: Verlag für Psychologie. 1990, 293-298 S.
28. Peez G. Fotoanalyse nach Verfahrensprinzipien der objektiven Hermeneutik. In: Medienpädagogik, Online-Magazin, 2004.
29. Pilarczyk, U. Das reflektierte Bild: Die seriell-ikonographische Fotoanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.
30. Schuster M. Fotos sehen, verstehen, gestalten. 2.Ausgabe. Berlin: Springer-Verlag, 2005, 263 S.
31. Thomae H. Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen: Verlag für Psychologie, 1988, 218 S.
32. Weiser J. Photo-Therapy techniques in counseling and therapy. *The Canadian Art Therapy Association Journal*, Vol.17(2), 23-53pp.
33. Weizel R. Performing Reality. Hochschule München, Fakultät für Sozialwissenschaften, April, 2009, 163 S.
34. Ziller R.Ch. Federico: Understanding a Child through Auto-Photography. Parenting, Vol.57, No5, 1981, 271-275 pp.
35. Ziller R.Ch. Photographing the Self: Methods for Observing Personal Orientations. CA: Thousand oaks, Sage, 1990, 167 pp.
36. Ziller R.Ch. Photographing Selfconcept. Journal of Counseling Psychology, Vol.24(5), 1977, 452-455 pp.

METHOD OF PHOTOGRAPHY IN THE STUDY OF HUMAN INDIVIDUALITY

© 2012

S.U. Zhdanova, doctor of psychological sciences, associate professor, head of the department of psychology of development

E.U. Vlasova, postgraduate student of the department of psychology of development
Perm State National Research University, Perm (Russia)

Keywords: knowledge of the identity, method of photography in the study of human individuality.

Annotation: In the article analyzes the problem of personality research methods. As one of the possible methods of learning is the method of individual photos. Special attention is paid to the method of "self-image". The analysis of the advantages, disadvantages of this method are indicated by the criteria of analysis.

УДК.378.147

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2012

Т.Г. Воробьёва, учитель, магистрант кафедры педагогики и методик преподавания
Муниципальное общеобразовательное учреждение № 57, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: инновация, учебные действия, цель, целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, диалог, деятельность, интерес, компетентность, рефлексия, субъект, технология, эффективность.

Аннотация: Происходящие инновационные процессы в системе педагогического образования, общая цель образования меняется и корректируется, и компетентный учитель должен точно знать, каким должен быть результат педагогических действий, и грамотно осуществлять процесс постановки учебной цели. Проблема целенаправленной деятельности человека всегда будет актуальной: без цели нет ни управления, ни результата. Кто хочет достичь цели, должен знать ее. Цель — это источник мотивации, и она может стимулировать мощные процессы самоорганизации, мобилизующие в свою очередь явные и скрытые ресурсы человека. Главная причина роста интереса к обучению постановки целей — ужесточение конкуренции. Именно этот фактор заставляет образование прибегать к новым образовательным технологиям. Целеполагание является серьезной проблемой современного урока. Приемы целеполагания формируют мотив, потребность действия. Ученик реализует себя как субъект деятельности и собственной жизни. Процесс целеполагания — это коллективное действие, каждый ученик — участник, активный деятель, каждый чувствует себя создателем общего творения. Именно такой подход к целеполаганию является эффективным и современным.

В современной ситуации в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения учитель должен занимать активную, творческую позицию и учиться создавать новую личность. Активная позиция педагога очень важна, через учителя она передается ученикам, которые «учатся учиться» и проводят рефлексию собственной деятельности.

Целеполагание — это процесс формулирования цели, практическое осмысление своей деятельности человеком с точки зрения формирования (постановки) целей и их реализации (достижения) наиболее экономичными средствами. Общая цель образования меняется и корректируется, и компетентный учитель должен точно знать, каким должен быть результат педагогических действий, и грамотно осу-

ществлять процесс постановки учебной цели. Проблема целенаправленной деятельности человека всегда будет актуальной: без цели нет ни управления, ни результата. Кто хочет достичь цели, должен знать ее. Цель – это не только то, что должно быть и к чему следует стремиться, она направляет и регулирует поведение человека. Цель – это заранее запланированный результат, который человек должен получить в будущем в процессе осуществления той или иной деятельности. Словарь Вэбстера определяет цель как «конечный результат, на достижение которого направлены усилия или стремления» или «условие или состояние, которое необходимо вызвать в ходе действия». Таким образом, цель — это по существу желаемое состояние или результат действий человека или группы. Она является ответом на вопрос: «Чего вы хотите?». Именно цель определяет способ и характер деятельности, средства ее достижения. Большая часть ошибок в обучении связана с неточным целеполаганием.

Целеполагание – это процесс формулирования цели, практическое осмысление своей деятельности человеком с точки зрения формирования (постановки) целей и их реализации (достижения) наиболее экономичными средствами. В результате обучения младшим школьником должны достигаться следующие умения:

- планирование рабочего времени;
- способность к выявлению оптимальных путей в решении задач;

- умение правильно устанавливать цели и достигать их.

Цели — это источник мотивации, и они могут стимулировать мощные процессы самоорганизации, мобилирующие в свою очередь явные и скрытые ресурсы человека.

Главная причина роста интереса к обучению постановки целей — ужесточение конкуренции. Именно этот фактор заставляет образование прибегать к новым технологиям.

Многие зарубежные и отечественные учёные занимались и занимаются проблемой целеполагания (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др.). Исследователи рассматривают целеполагание с разных позиций: как часть работы учителя, его способности; как логико-конструктивную операцию, которая базируется на алгоритме. Планирование учебных занятий рассматривается как акт целеполагания и конструирования на этой основе общей модели взаимодействия учителя и учащихся. Целеполагание в обучении – это установление учениками и учителем целей и задач обучения на определённых его этапах. Оно необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения - уровнем развития детей, мотивами их учения, результатами диагностики. Организация деятельности учеников на уроке происходит через: постановку цели деятельности; планирование своих действий по реализации поставленной цели; саму деятельность, рефлексию полученных результатов.

Целеполагание является серьёзной проблемой современного урока. Очень часто происходит подмена цели средствами урока. Многие учителя получают удовлетворение не от результата урока, а от того, чем занимались на уроке ученики. Идет подмена целей урока средствами их достижения. Остаётся неизвестным главное: какой вывод сделали дети о значении нового знания?

Неопределенность спроектированных учителем целей приводит к непониманию целей учителем и учениками. Иногда учитель ставит перед учениками завышенную цель, которую невозможно достичь за один урок. Диагностичность цели означает, что имеются средства и возможности проверить, достигнута ли она. Встречается постановка собственной цели учителя. Учащиеся цель не ставят, поэтому им может быть на уроке не интересно. В педагогике целеполагание - это процесс выявления целей и задач субъектов деятельности (учителя и ученика), их предъявления друг другу, согласования и достижения. Оно должно быть субъектным и соответствовать планируемому

му результату. Цель - это то, к чему стремятся, что надо осуществить. На каждом уроке в начальной школе ставятся обучающая (образовательная), воспитывающая и развивающая цели.

Цели обязательно должны быть диагностируемые, конкретные, понятные, осознанные, должны характеризовать желаемый результат, реальные, побудительные (побуждать к действию) и точные (не должны иметь расплывчатые формулировки).

Обучающие цели урока включают в себя овладение системой знаний, практические умения и навыками. Для постановки учеником для себя обучающих целей необходимо использовать в речи глаголы, которые указывают на действие с нужным результатом: «выберу», «назову», «дам краткое определение», «проиллюстрирую», «запишу», «перечислю», «выполню быстро и правильно», «систематизирую», «выведу алгоритм», «докажу рациональность решения», «составлю план», «сгруппирую»... Все цели конкретны и понятны, их можно диагностировать.

Воспитывающие цели способствуют воспитанию положительного отношения к знаниям, к процессу обучения; формированию убеждений, качеств личности, оценки, самооценки и самостоятельности. В данном случае младшим школьником могут быть использованы следующие формулировки при постановке воспитательной цели: «это вызывает интерес», «пробуждает любознательность», «расширяет кругозор», «заставляет активно мыслить», «побуждает к активности», «выражу своё отношение», «развиваю и укрепляю навыки».

Развивающие цели способствуют формированию общеучебных и специальных умений, совершенствованию мыслительных операций, развитию эмоциональной сферы, монологической речи, вопросно-ответной формы, диалога, коммуникативной культуры; осуществлению самоконтроля и самооценки. Ученик активно пополняет свой словарь такими выражениями, как: «учусь сравнивать», «учусь выделять главное», «учусь строить аналогию», «развиваю глазомер», «развиваю мелкую моторику рук», «развиваю умение ориентироваться на местности».

Чтобы учащийся сформулировал и присвоил себе цель, его необходимо столкнуть с ситуацией, в которой он обнаружит дефицит своих знаний и способностей. Тогда цель станет для него проблемой, которая, будучи объективной, для него выступит как субъективная. Цели должны быть достаточно напряженными, осознанными учащимися, перспективными и гибкими, то есть реагирующими на изменившиеся условия и возможности их достижения. Но это не является гарантией высокой результативности урока. Необходимо еще определить, как и с помощью чего они будут реализованы.

Даже самая совершенная система целей обучения мало поможет практике, если учитель не будет иметь правильного представления о путях достижения этих целей через деятельность учащихся, последовательность выполнения ими отдельных действий. Необходимо учить детей выделять главное, то есть выбору целей обучения. Что же можно сделать, чтобы цель стала осознанной? Для того чтобы цели преподавателя стали целями учащихся, необходимо использовать приемы целеполагания, которые выбирает учитель. Все приемы целеполагания делятся на визуальные: тема-вопрос, работа над понятием, ситуация яркого пятна, исключение, домисливание, проблемная ситуация, группировка; аудиальные: подводящий диалог, собери слово, исключение, проблема предыдущего урока. Учитель может назвать тему урока и предложить учащимся сформулировать цель с помощью приемов целеполагания. Все приемы целеполагания строятся на диалоге, поэтому очень важно грамотно сформулировать вопросы, учить детей не только отвечать на них, но и придумывать свои. Цель необходимо записать на доске. Затем она обсуждается, при этом выясняется, что цель может быть не одна. В конце урока необходимо вернуться к этой записи и предложить учащимся проанализировать, что им удалось сделать на уроке, достигли ли они цели, и в зависимости от этого фор-

мулируется домашнее задание. Обязательно надо учитывать уровень знаний и опыт детей, вся работа должна быть направлена на активную мыслительную деятельность.

Некоторые приемы целеполагания: тема-вопрос - тема урока формулируется в виде вопроса. Учащимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Дети выдвигают множество мнений, чем больше мнений, тем лучше развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее и быстрее проходит работа. Руководить процессом отбора может сам учитель или ученик, а учитель в этом случае может лишь высказывать свое мнение и направлять деятельность; работа над понятием - учащимся предлагается для зрительного восприятия название темы урока и ученики объясняют значение каждого слова, используя толковый словарь. Можно использовать подбор родственных слов или найти в сложном слове словосоставляющие основы. От значения слова определяют цель урока. Подводящий диалог - на этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения, когда дети не могут рассказать что-то в силу некомпетентности. Тем самым возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия. Ставится цель. Ситуация Яркого пятна - среди множества однотипных предметов, слов, цифр, букв, фигур одно выделено цветом или размером. Совместно определяется причина обособленности и общности всего предложенного. Далее определяется тема и цели урока. Группировка - ряд слов, предметов, фигур, цифр предлагается детям разделить на группы, обосновывая свои высказывания. Основанием классификации будут внешние признаки, а вопрос: «Почему имеют такие признаки?» будет задачей урока. Исключение - анализируя, дети легко определяют лишнее. Формулируется учебная цель. Домысливание - предлагается тема урока и слова «помощники»: повторим, изучим, узнаем, проверим. С помощью слов «помощников» дети формулируют цели урока. Проблемная ситуация (по М.И.Махмутову): создается ситуация противоречия между известным и неизвестным. Последовательность применения данного приема следующая: самостоятельное решение, коллективная проверка результатов, выявление причин разногласий результатов или затруднений выполнения, постановка цели урока. Проблема предыдущего урока - в конце урока детям предлагается задание, в ходе которого должны возникнуть трудности с выполнением из-за недостаточности знаний или недостаточностью времени, что подразумевает продолжение работы на следующем уроке. Таким образом, тему урока можно сформулировать накануне, а на следующем уроке лишь восстановить в памяти и обосновать. Учитель может использовать стимулирующие выражения: «Удивляй!», «Пофантазируй!», «Поймай ошибку!», «Кто это придумал?».

Приемы целеполагания формируют мотив, потребность действия. Ученик реализует себя как субъект деятельности и собственной жизни. Процесс целеполагания – это коллективное действие, каждый ученик – участник, активный деятель, каждый чувствует себя создателем общего творения. Дети учатся высказывать свое мнение, зная, что его услышат и примут. Учатся слушать и слышать другого, без чего не получится взаимодействия. Именно такой подход к целеполаганию является эффективным и современным.

Таким образом, инновационная технология целеполагания – это персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности. Одним из главных принципов качества в образовании можно считать постоянство цели. Для школ эту цель можно представить как получение удовольствия от учебы, внутреннюю мотивацию, познавательный интерес. Она реально предоставляет право учебного целеполагания, разумную и требователь-

ную свободу, а вместе с возможностью свободного выбора – и познавательную радость. Данная технология задает основу деятельности, формирует целевую перспективу. Непрерывно меняется ситуация, в которой приходится осуществлять цель; постоянно меняется восприятие ситуации действующим человеком. Ясные и обоснованные цели становятся как бы маяком в этом бурном и подвижном море непрерывных изменений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева Т.Г. Возможности формирования и развития регулятивные учебные действия средством технологии интегрированного обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.62-64
2. Григорьева С.Г. Основные механизмы функционирования инновационной культуры педагога начальной школы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №3. - с.90-93
3. Дусаевичкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008. - 288с.
4. Денисова О.П. Основные цели и задачи аккредитации образовательного учреждения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №1. - с.118-121
5. Дмитриев Д.А. Стратегия инновационного развития кадрового потенциала руководителей образовательных учреждений // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №3. - с.110-112
6. Исаев А.Д. Проблемное обучение в условиях новых целей и ценностей образования // Эксперимент и инновации в школе. - 2010. - №4, с. 69-73.
7. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
8. Комарова И.В. Роль вопросов в развитии исследовательских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №3. - с.164-168
9. Коновалова Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - №3. - с. 67-71
10. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209
11. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №3. - с.146-149
12. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - № 2. - С. 67-71
13. Коростелева Е.Ю. Технология формирования у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №1. - с.92-97
14. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1993. – 12 с.
15. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Кудряшова Т.Г. Требование к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода. – Москва, 2006. - 160с.
16. Подлеснова Н.Н. Подготовка учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - №2. - с. 99-102
17. Романова М.А. Концепция формирования психолого-педагогического потенциала личности будущего учителя начальных классов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.239-242
18. Трубицына Е.В. Инновационный педагогический опыт в условиях новых целей и ценностей образования: достижения, проблемы и перспективы. - 2009. - №5. -90с.
19. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

T.G. Vorobyova, teacher, graduate student of pedagogy and teaching methods
Municipal educational institution № 57, Togliatti (Russia)

Keywords: innovation, educational action, aim, definition of objectives, gliding, prognostication, control, dialogue, activity, interest, competence, reflection, subject, technology, effectiveness.

Annotation: Occurring innovative processes in system of pedagogical education, the overall objective of education changes and corrected, and the competent teacher should know precisely what should be result of pedagogical actions, and competently carry out process of statement of the educational purpose. The problem of purposeful activity of the person always will be actual: without the purpose there is neither management, nor result. Who wants to achieve the object, should know it. The purpose - is a motivation source, and it can stimulate powerful processes of self-organizing, mobilizuyushchy in turn the obvious and hidden resources of the person. The main reason of growth of interest to training of statement is more whole — competition toughening. This factor forces education to resort to new educational technologies. The goal-setting is a serious problem of a modern lesson. Receptions of a goal-setting form motive, requirement of action. The pupil realizes itself as the subject of activity and own life. Process of a goal-setting is the collective action, each pupil – the participant, the active figure, everyone feels the creator of the general creation. Such approach to a goal-setting is effective and modern.

УДК 372.461.2

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ, ИХ МЕХАНИЗМ И ПРОЦЕСС ОТРАЖЕНИЯ В РЕЧИ

© 2012

Е.В. Галеева, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: эмоциональные представления, логическая форма мысли, чувственное восприятие, речевые функции, когнитивно-аффективные компоненты.

Аннотация: Данная статья посвящена изучению разных аспектов проблемы эмоциональных представлений, их природы, механизма и взаимосвязи с речью.

Изучению представлений и их формированию посвящено достаточно значительное количество работ, в которых рассматриваются разные аспекты этой проблемы. Б.Г. Ананьев, В.А. Артемов, Л.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатьев, Н.Н. Поддьяков рассматривают влияние восприятия на формирование представлений. Роль слова и понятия в процессе формирования обобщенного знания изучали Л.С. Копнина, А.А. Люблинская, М.М. Соловьев. Соотношению восприятия мышления при формировании представлений посвящены исследования А.И. Зотовой, Н.Н. Поддьякова. Вопросы изучения представлений познания окружающего мира раскрываются в исследованиях А.С. Давидчук, О.Н. Функиной, Е.К. Щербаковой.

Основополагающими для исследований в этой области являются положения о взаимодействии чувственного и логического, конкретного и абстрактного на любой ступени познания, следовательно, - и на чувственной, высшей формой которой является представление. Само понятие «представление» в научной литературе трактуется неоднозначно. В.В. Давыдов, раскрывая это понятие, выделяет двусторонний характер первичной формы обобщенного знания – процесс и результат. Он характеризует представления как психический познавательный процесс воссоздания образов предметов, событий на основе их припоминания или же продуктивного воображения, и является переходом ощущения к логической форме мысли.

Результатом этого процесса, отмечает В.В. Давыдов, является умение ребенка словесно описать, обозначая особыми терминами или целыми словесными формулировками, указывая именно характерные черты, отвлекаясь от некоторых частных и варьирующих единичных признаков предметов, совокупность которых вполне точно и однозначно определяет содержание результата проведенного обобщения.

По мнению И.М. Сеченова, представление - обобщенная форма отражения действительности несравненно с более богатым содержанием, чем предшествующие образы вещей, так как представляет собой известную степень абстракции, глубже и вернее отражающей действительность. Данная форма представления помогает сводить воедино совокупность признаков к одному. Можно полагать, что представление - еще не логическая форма, а психологическая, складывающаяся на основе ощущений и восприятия, так как в представлениях еще не выделены

внутренние, скрытые закономерные связи и отношения. Отражая предметы и явления объективного мира опосредованно, при помощи ощущений, восприятий, опираясь на них, представления освобождаются от непосредственного чувственного восприятия, но сохраняют наглядный образ предмета, как в его существенных и общих чертах, так и в индивидуальных, несущественных в наглядно-образной форме то, что в данный момент не действует на органы чувств, но действовало в прошлом..

Полученные представления ребенок выражает словом или словосочетанием, строя свои знания в определенную систему в зависимости от цели сообщения. (С.Е. Теодор-Павлов) Когда ребенок научится упорядочивать выделенные признаки, обозначая их особыми терминами или целыми словесными формулировками, совокупность которых вполне точно и однозначно определяет содержание результата проведенного обобщения, формируются понятия. Благодаря словесному определению, выраженному в понятии, обобщенные признаки становятся подлинно абстрактными, отвлеченными от каких-либо частных форм своего существования. Они становятся самостоятельным объектом в дальнейшей мыслительной деятельности, утверждает Ф.И. Фрадкина.

Б.Г. Ананьев, В.А. Артемов, определяя закономерности в возникновении и развитии представлений, выделяют следующие: ассоциацию представлений, связь представлений и слова, слияние представлений, обобщение представлений и творческое преобразование представлений. Данные закономерности мы учитывали в нашей экспериментальной работе.

В.В. Давыдовыми были определены и базовые характеристики представлений, вычленившие их по содержательной стороне проявления. Это - полнота, гибкость, точность, устойчивость, подвижность, адекватность, способность излагать материал своими словами, формулировать определения, объяснять, аргументировать. Данные показатели позволили нам определить адекватность и глубину проявления знаний о вербальном обозначении эмоций у детей.

Влияние эмоциональных процессов на развитие речевых функций, а также на формирование осмысленного отношения ребенка к слову рассматривали В.К. Вилюнас, А.Д. Кошелева, В.В. Столин, Т.П. Хризман. Исследователи утверждают, что у ребенка за значением слова стоят эмоционально-образные связи, одно и то же слово на разных