**Развитие психических познавательных процессов школьников в ходе обучения в школе**

**Бакалаврская работа**

**Современная гуманитарная академия**

Введение

Актуальность исследования. Психические познавательные процессы - это процессы, при помощи которых человек познает окружающий мир, себя и других людей. Психические процессы: ощущения, восприятие, представление, внимание, воображение, память, мышление, речь, сознание - выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен каким-то образом воспринимать мир, обращая при этом внимание на различные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно делать, запоминать, обдумывать, высказывать. Следовательно, без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна. Более того, оказывается, что психические процессы не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности. Познавательная психическая деятельность начинается с ощущений. Согласно теории отражения, ощущение - это первый и неприметный источник всех наших знаний о мире. Благодаря ощущениям мы познаем цвет, форму, величину, запах, звук.

Большой вклад в изучение и развитие познавательных процессов внесли и такие ученые, как: Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, Ж Пиаже С.Л. Рубинштейн, Л.С. Сахаров, А.Н. Соколов, и др. Ими были разработаны различные методики и теории формирования интеллектуальных способностей. Еще в прошлом веке в педагогике и психологии возникли идеи о связи познавательных процессов с процессом формирования личности, что привело к постановке проблемы сознательного и прочного усвоения знаний. В отечественной науке эти идеи наиболее яркое выражение получили в трудах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, А.П. Нечаева[[1]](#footnote-1).

Школьный, в большей степени младший школьный, возраст являются периодами интенсивного развития ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания. И чтобы этот процесс протекал более интенсивно и эффективно, необходимо сделать его более организованным. Для этого необходимо создать не только социальные условия, но и подобрать комплекс методик, наиболее эффективных, доступных и интересных детям.

Именно в младшем школьном возрасте, когда ряд высших психических функций находится в сенситивном периоде, необходимо уделять большое внимание развитию психических познавательных процессов.

Поэтому для настоящей выпускной квалификационной работы была выбрана актуальная тема: «Развитие психических познавательных процессов школьников в ходе обучения в школе».

Цель исследования: разработка и апробация методики развития познавательных процессов младших школьников.

Объект исследования: развитие психических познавательных процессов младших школьников.

Предмет исследования: методика развития познавательных процессов младших школьников (на примере памяти и внимания).

Гипотеза исследования: Если разработать и реализовать специальную методику развития внимания, то это приведет к улучшению качества долговременной и кратковременной памяти, и, следовательно, к развитию познавательных процессов младших школьников.

Задачи исследования:

Охарактеризовать психологические новообразования в младшем школьном возрасте.

Раскрыть проблемы развития познавательных процессов в младшем школьном возрасте.

Рассмотреть особенности психодиагностики и разработать коррекционную программу развития познавательных процессов младших школьников.

Исследовать память младшего школьника и апробировать методику развития познавательных процессов.

Провести повторную диагностику и сделать выводы об эффективности коррекционной работы.

Практическое значение работы определяется возможностью использовать полученные данные для практической деятельности школьного психолога в работе с Структура исследования:

1.Во введении обосновывается проблема и её актуальность, объект, предмет, цели, задачи, гипотеза и методы исследования.

2.В I «Теоретической главе» даётся анализ влияния познавательных процессов на ход обучения в школе

3.Во II «Эмпирической главе» проводится исследование влияния психодиагностических методик на развитие познавательных процессов учащихся примере МОУ средней школы №.4 г. Балтийска. Даются рекомендации на основании проведенного исследования.

4. Итогом данной работы стало Заключение, которое содержит выводы по теме.

5. К работе прилагается: Глоссарий, Список использованных источников, Приложение.

Практическое значение работы определяется возможностью использовать полученные данные для практической деятельности школьного психолога в работе с учащимися младших классов.

**1. Теоретическое исследование развития психических познавательных процессов школьников ходе обучения в школе**

Общие представления о психических познавательных процессах человека

Познавательные процессы входят как составная часть в любую человеческую деятельность и обеспечивают ту или иную ее 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.

Когда говорят об общих способностях человека, то также имеют в виду уровень развития и характерные особенности его познавательных процессов, ибо, чем лучше развиты у человека эти процессы, тем более способным он является, тем большими возможностями обладает. От уровня развития познавательных процессов учащегося зависит легкость и эффективность его учения.

Человек рождается с достаточно развитыми задатками к познавательной деятельности, однако познавательные процессы новорожденный осуществляет сначала неосознанно, инстинктивно. Ему еще предстоит развить свои познавательные возможности, научиться управлять ими. Поэтому уровень развития познавательных возможностей человека зависит не только от полученных при рождении задатков (хотя они играют значительную роль в развитии познавательных процессов), но в большей мере от характера воспитания ребенка в семье, в школе, от собственной его деятельности по саморазвитию своих интеллектуальных способностей.

Познавательные процессы осуществляются в виде отдельных познавательных действий, каждое из которых представляет собой целостный психический акт, состоящий нераздельно из всех видов психических процессов. Но один из них обычно является главным, ведущим, определяющим характер данного познавательного действия. Только в этом смысле можно рассматривать отдельно такие психические процессы, как восприятие, память, мышление, воображение[[2]](#footnote-2).

Остановимся подробнее на каждом познавательном психическом процессе человека:

Ощущения Источником наших знаний о внешнем мире и собственном теле являются ощущения. Они составляют основные каналы, по которым информация о явлениях внешнего мира и о состояниях организма доходит до мозга, давая человеку возможность ориентироваться в окружающей среде и в своем теле.

Ощущения определяют как процесс отражения отдельных свойств предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на рецепторы. Физиологической основой ощущения является нервный процесс, возникающий при действии раздражителя на адекватный ему анализатор.

Философы-идеалисты считали, что ощущения отделяют человека от внешнего мира, являясь непреодолимой преградой между ним и внешним миром.

Это положение было выдвинуто философами-идеалистами (Д.Беркли, Д.Юм, Э.Мах), а психологи Мюллер и Г.Гельмгольц на его основе сформулировали теорию "специфической энергии органов чувств". Согласно этой теории, каждый из органов чувств (глаз, ухо, кожа, язык) не отражает воздействия внешнего мира, не дает информации о реальных процессах, протекающих в окружающей среде, а лишь получает от внешних воздействий толчки, возбуждающие их собственные процессы.

Физиологическим механизмом ощущений является деятельность специальных нервных аппаратов, называемых анализаторами. Каждый анализатор состоит из трех частей:

1) периферического отдела, называемого рецептором (воспринимающая часть анализатора, его основная функция - трансформация внешней энергии в нервный импульс);

2) афферентные или чувствительные нервы (центростремительные), проводящие возбуждение в нервные центры (центральный отдел анализатора);

3) корковые отделы анализатора, в которых происходит переработка нервных импульсов, приходящих из периферических отделов.

Корковая часть каждого анализатора включает в себя область, представляющую собой проекцию периферии в коре головного мозга, так как определенным клеткам периферии (рецепторов) соответствуют определенные участки корковых клеток. Для возникновения ощущения необходима работа всего анализатора как целого. Анализатор - не пассивный приемник энергии. Это орган, рефлекторно перестраивающийся под воздействием раздражителей.

Восприятия

Человек воспринимает окружающий его мир и ориентируется в нем при помощи анализаторов. Раздражение анализаторов теми или иными предметами и явлениями внешнего мира обуславливает возникновение восприятий - отражений предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств.

В ходе восприятия происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей. В отличие от ощущений, в которых отражаются отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств. Восприятие (отражение) не является простым суммированием отдельных ощущений. Оно требует выделения из всего комплекса воздействующих признаков (цвет, форма, осязательные свойства, вес, вкус и т.п.) основных и ведущих с одновременным отвлечением (абстракцией) от несущественных. Процесс восприятия объединяет группы основных существенных признаков и сопоставляет воспринятое с прежними знаниями о предмете. Если при таком сопоставлении гипотеза о предлагаемом предмете совпадает с поступающей информацией, возникает узнавание предмета и происходит его восприятие. Если гипотеза не согласуется с реально доходящей до субъекта информацией, поиски нужного решения продолжаются до тех пор, пока субъект не найдет его, т.е. пока он не узнает предмет или не отнесет его к определенной категории.

В процесс восприятия всегда включены двигательные компоненты (ощупывание предметов и движение глаз, выделяющие наиболее информативные точки; проговаривание соответствующих звуков, играющих существенную роль в определении наиболее существенных особенностей звукового потока). В связи с этим, восприятие правильнее обозначать как воспринимающую (перцептивную) деятельность субъекта.

Восприятие тесно связано с прошлым опытом субъекта (сличение новой информации с ранее сложившимися представлениями).

Воспринимающая деятельность не ограничивается пределами одной модальности рецепторов, она складывается в результате совместной работе нескольких органов чувств.

К основным свойствам восприятия относят:

Целостность - это свойство восприятия, состоящее в том, что всякий объект, а тем более пространственная ситуация, воспринимаются как устойчивое системное целое. Структурность - это вычленение из общей структуры предмета его частей и определенных сторон.

Таким образом, восприятие зависит не только от раздражения, но и от самого воспринимающего объекта - конкретного человека. В восприятии всегда сказываются особенности личности воспринимающего, его отношение к воспринимаемому, потребности, устремления, эмоции на момент восприятия и др.

Память - психический процесс накопления, хранения и использования информации, воспринятой человеком в различные периоды жизни. Изучением механизмов памяти занимались многие известные психологи. В 80-х годах прошлого века немецкий психолог Г.Эббингауз предложил прием, с помощью которого, по его мнению, можно было изучить закономерности памяти, независимо от деятельности мышления (заучивание бессмысленных слогов). Классические исследования Г.Эббингауза сопровождались работами немецкого психиатра Э.Крепелина, использовавшего сходные приемы при изучении нарушений процессов запоминания у психически больных, а также немецкого психолога Г.Э.Мюллера, чье фундаментальное исследование посвящено основным законам закрепления и воспроизведения следов памяти у человека.

В конце XIX и в начале XX вв. появились исследования известного американского психолога Торндайка, который изучал формирование навыков у животных в процессе выхода из лабиринта.

В начале XX в. исследования процессов памяти были продолжены И.П.Павловым, которым были описаны условия, при которых возникают и удерживаются новые условнорефлекторные связи. Учение о высшей нервной деятельности стало в дальнейшем основой представлений о физиологических механизмах памяти.

Высшие формы памяти у детей впервые изучил выдающийся отечественный психолог Л.С.Выготский, который показал, что высшие формы памяти являются сложной формой психической деятельности, социальной по своему происхождению.

Исследования А.А. Смирнова и П.И. Зинченко раскрыли новые и существенные законы памяти как осмысленной человеческой деятельности, установили зависимость запоминания от поставленной задачи и выделили основные приемы запоминания сложного материала.

В последнее время появились исследования, которые показали, что запечатление, сохранение и воспроизведение следов памяти связаны с глубокими биохимическими изменениями, в частности, с модификацией РНК. Было установлено, что следы памяти можно переносить гуморальным, биохимическим путем. В сложном процессе памяти П. Линдсей и Д. Норман выделяют 3 совершенно различных типа или системы.

1) "Непосредственный отпечаток" сенсорной информации, воспринимаемой органами чувств в виде полной картины окружающего мира, существующей непродолжительное время. Непосредственные отпечатки сенсорной памяти невозможно повторять, они сохраняются лишь несколько десятых долей секунды и продлить их нет возможности.

2) Кратковременная память сохраняет информацию в виде непосредственной интерпретации событий. Как правило, запоминается лишь 5-6 последних единиц из предъявленного материала, а при наличии сознательного усилия, при многократном повторении материала, можно удерживать его в кратковременной памяти долгое время.

3) Долговременная память - наиболее важная и наиболее сложная систем памяти. В отличие от первых двух систем, ее емкость практически неограниченна. Информация, которая удерживается в памяти в течение нескольких минут и дольше, находится в системе долговременной памяти.

Когнитивная психология рассматривает память как развивающуюся, многоуровневую систему хранилищ (сенсорный регистр, кратковременная память, долговременная память), и, вместе с тем, как систему процессов организации информации в целях запоминания, сохранения и воспроизведения. В деятельности человека в той или иной мере проявляются все основные виды памяти.

-Кратковременная память характеризуется очень кратким сохранением после однократного очень непродолжительного восприятия и немедленным воспроизведением (в первые же секунды после восприятия) материала. В кратковременной памяти информация хранится не более 20 с. Кратковременная память связана прежде всего с первичной ориентировкой в окружающей среде и поэтому направлена главным образом на фиксацию общего числа вновь появляющихся сигналов вне зависимости от их информационного содержания.

-Оперативная память представляет собой способность человека сохранять текущую информацию, необходимую для выполнения того или иного действия; длительность хранения определяется временем выполнения данного действия. При переводе информации из кратковременной в оперативную происходит ее отбор по критериям, определяемым задачей, которую решает человек. Оперативная память направлена на сохранение текущей информации в рамках конкретной деятельности или конкретного действия.

-Долговременная память хранит информацию впрок, для предстоящей деятельности. Информация в долговременной памяти может храниться дни, месяцы и годы. При переводе информации из кратковременной памяти в долговременную происходит ее дальнейшая селекция и вместе с тем реорганизация. Долговременная память ориентирована на будущее, на сохранение индивидуального опыта личности.

Соотношение между кратковременной, оперативной и долговременной видами памяти зависит от задач, решаемых субъектом данной деятельности, и от структуры самой деятельности. В одних случаях ведущая роль принадлежит кратковременной памяти, в других - долговременной. Соотношение между кратковременной, оперативной и долговременной видами памяти зависит от задач, решаемых субъектом данной деятельности, и от структуры самой деятельности. В одних случаях ведущая роль принадлежит кратковременной памяти, в других - долговременной. Одним из принципиальных различий между человеческой психикой и психикой животных является существенная взаимосвязь не только с чувственным познанием, но и с языком - речью.

Мышление

Окружающий мир человек познает с помощью ощущений, восприятий, представлений (чувственное, непосредственное познание) и при помощи мышления в словесно оформленных понятиях и суждениях (абстрактное познание). Неразрывно связанный с речью процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением действительности в ходе ее анализа и синтеза, представляет собой мышление. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы.

В отличие от восприятия и ощущения, которые получают информацию при помощи чувств, мышление является рациональной формой познания реальности. Источником мыслительной деятельности является чувственное познание, но в процессе мышления, используя данные ощущений, восприятия и представлений, человек выходит за пределы чувственного познания. С помощью мышления человек способен познавать такие явления окружающего мира, которые не даны непосредственно в восприятии, о которых можно только мыслить. Отталкиваясь от ощущений и восприятий, мышление, выходя за пределы чувственного данного, расширяет границы нашего познания в силу своего характера, позволяющего опосредственно - умозаключением - раскрыть то, что непосредственно - восприятием - не дано. Ощущение и восприятие отражают отдельные стороны явлений, тогда как мышление соотносит данные ощущений и восприятий, сопоставляет, сравнивает, различает их, раскрывает отношения между ними. Раскрывая эти отношения, мышление раскрывает новые, абстрактные свойства, выявляет взаимосвязи и постигает действительность в этих взаимосвязях.

На уровне восприятия различные свойства и предметы действительности даны в некоторых взаимоотношениях, сочетаниях, связях, и мышление исходит из них в своем познании действительности. Предметы и явления воспринимаются нами обычно в определенных ситуациях, в тех или иных соотношениях с другими явлениями. Кроме того, каждый предмет имеет различные свойства, которые воспринимаются нами в определенных, характерных соотношениях, сочетаниях, связях. Основная задача мышления - выявить эти существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений.

Таким образом, мышление - это психический процесс, который заключается в отражении человеческим мозгом, общих свойств предметов и явлений внешнего мира, установлении связей между ними.

Мышление животных всегда остается лишь наглядно-действенным; оно не может быть отвлеченным, опосредованным познанием. Такое примитивное мышление оперирует с предметами в наглядно-действенной форме.

Речь является психологическим процессом формирования и передачи мысли средствами языка. Речь без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением.

Все высшие психические функции человека формировались в процессе его общественно-трудовой практики, неразрывном единстве с возникновением и развитием языка. Выражаемые в языке смысловые категории и образуют содержание сознания человека. Мысль формируется посредством ее речевого формулирования, а мышление индивида опосредуется его речью. Между понятиями "язык" и "речь" существует такое же отношение, как между понятиями "общественное сознание" и "индивидуальное сознание". В языке проявляется общественное сознание, а в речи - индивидуальное сознание. Речь представляет собой индивидуальное использование общественно выработанных обозначений, языковых знаков. Речь подразделяется на внешнюю и внутреннюю.

Внимание - это сосредоточенность сознания и его направленность на что-либо, имеющее то или иное значение для человека. Под направленностью понимается избирательный характер этой деятельности и ее сохранение, а под сосредоточением - углубление в данную деятельность и отвлечение от остального. Внимание неотделимо от других психических процессов и состояний. Внимание не имеет своего собственного познавательного содержания и лишь обслуживает деятельность других познавательных процессов.

Внимательное отношение к какому-либо предмету сопровождается тем, что он оказывается в центре нашего сознания, тогда как все остальное воспринимается в этот момент слабее. Внимательного слушателя легко отличить от невнимательного по мимике, позе, движениям.

Часто внимание направлено не на окружающие объекты, а на мысли и образы, находящиеся в сознании человека. В данном случае говорят об интеллектуальном внимании, которое несколько отличается от внимания сенсорного (внешнего).

1.2. Развитие познавательных психических процессов в ходе обучения в школе

Познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение) входят как составная часть в любую человеческую деятельность и обеспечивают ту или иную ее 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.

Когда говорят об общих способностях человека, то также имеют в виду уровень развития и характерные особенности его познавательных процессов, ибо, чем лучше развиты у человека эти процессы, тем более способным он является, тем большими возможностями обладает. От уровня развития познавательных процессов учащегося зависит легкость и эффективность его учения.

Человек рождается с достаточно развитыми задатками к познавательной деятельности, однако познавательные процессы новорожденный осуществляет сначала неосознанно, инстинктивно. Ему еще предстоит развить свои познавательные возможности, научиться управлять ими. Поэтому уровень развития познавательных возможностей человека зависит не только от полученных при рождении задатков (хотя они играют значительную роль в развитии познавательных процессов), но в большей мере от характера воспитания ребенка в семье, в школе, от собственной его деятельности по саморазвитию своих интеллектуальных способностей.

Познавательные процессы осуществляются в виде отдельных познавательных действий, каждое из которых представляет собой целостный психический акт, состоящий нераздельно из всех видов психических процессов. Но один из них обычно является главным, ведущим, определяющим характер данного познавательного действия. Только в этом смысле можно рассматривать отдельно такие психические процессы, как восприятие, память, мышление, воображение[[3]](#footnote-3).

Осуществляясь в различных видах деятельности, психические процессы в ней же и формируются.

Совершенствование чувственного восприятия ребенка связано, во- первых, с умением лучше использовать свои сенсорные аппараты в результате их упражнения, во- вторых, существенную роль играет умение все более осмысленно истолковывать чувственные данные, что связано с общим умственным развитием ребенка.

Одна из серьезных психологических, а вместе с тем философских и гносеологических проблем – соответствие того, что дано человеку в ощущениях, в его восприятии и знаниях, тому, что действительно существует в мире. Есть факты, которые позволяют сомневаться в возможности правильного и полного познания человеком окружающего мира. Это, во– первых, то, что в мозг человека попадает не сама энергия, а только информация о ней, закодированная в нервных импульсах, и нет никакой гарантии того, что ощущения соответствуют реальному миру- тому, который они отражают. Известно немало иллюзий в сфере ощущений и восприятия, которые возникают под влиянием процессов в организме человека (например, галлюцинации, сновидения, просто зрительные иллюзии). Они не представляют собой отражение внешнего мира.

Однако вряд ли можно без оговорок допустить и противоположное: что человек живет только в мире иллюзий и ему природой не дано узнать, что представляет собой окружающий его мир на самом деле. Те сведения, которые человек получает в виде ощущений, восприятия, памяти, мышления, должны ведь чему–то в мире соответствовать. Если бы это было не так, то человек просто не смог бы жить и ориентироваться в этом мире.

Обсуждаемая проблема до сих пор остается не решенной до конца, но это нисколько не мешает человеку жить и трудиться, а ученым – решать и экспериментально исследовать проблему соответствия наших знаний и представлений о мире самому этому миру. Психологи, изучая познавательные процессы человека, полагают все же – и не без оснований – что они более или менее адекватно отражают действительно существующий мир[[4]](#footnote-4).

Внимание является главным условием осуществления познавательного процесса. Оно не выступает как самостоятельный процесс. И в самонаблюдении, и во внешнем наблюдении оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности на своем объекте, лишь как сторона или свойство этой деятельности.

Внимание не имеет своего, отдельного и специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется[[5]](#footnote-5).

Непроизвольное внимание устанавливается и поддерживается независимо от сознательного намерения человека. Произвольное внимание – это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором субъект сознательно избирает объект, на который оно направляется. Произвольное внимание развивается из непроизвольного. В то же время произвольное внимание переходит в непроизвольное, уже не требуя специальных усилий. Непроизвольное внимание обычно обусловлено непосредственным интересом. Произвольное внимание требуется там, где такой непосредственной заинтересованности нет, и мы сознательным усилием направляем наше внимание в соответствии с задачами, которые перед нами встают, с целями, которые мы ставим.

Развитие внимания у детей совершается в процессе обучения и воспитания.

Дети значительно различаются по показателям объема, устойчивости и распределения внимания. В целом внимательные дети учатся лучше, однако у невнимательных детей успеваемость больше связана с показателями произвольного внимания, особенно его распределенностью. Низкий уровень развития этого свойства внимания ограничивает возможности детей при выполнении учебных задач. Поэтому тренировка распределенности внимания может способствовать улучшению успеваемости.

Высокий уровень развития произвольного внимания является необходимым условием реализации других факторов успешности обучения, в частности индивидуального моторного темпа. При этом, чем выше индивидуальный темп у внимательных учащихся, тем лучше они учатся. А у невнимательных учащихся высокий индивидуальный темп может сочетаться с низкой успеваемостью.

На успеваемость по математике особое влияние оказывает объем внимания и индивидуальный темп. Устойчивость внимания может коррелировать с низкими способностями к математике. На успеваемость по русскому языку большее влияние оказывает уровень развития распределенности внимания и меньшее – объем внимания. Успешность чтения больше всего связана с устойчивостью внимания, обеспечивающей точность воссоздания звуковой формы слов[[6]](#footnote-6).

С проблемой невнимательности чаще всего сталкиваются родители, чьи дети приступили к систематическому школьному обучению. И это вполне понятно, поскольку учебная деятельность требует от ребенка новых, более высоких форм произвольного поведения, способности управлять своими психическими процессами, в том числе и вниманием.

Не найти пожалуй ни одного младшего школьника, в тетрадях которого время от времени не встречались бы так называемые ошибки по «невнимательности». На протяжении обучения в начальной школе в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: резко (более чем в 2 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения,

К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий. Считается, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для целенаправленного развития внимания ребенка.

Самыми распространенными причинами недостаточного внимания школьника могут являться:

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Дети, имеющие подобный диагноз, отличаются избыточной двигательной активностью, импульсивностью, слабой концентрацией внимания, высокой отвлекаемостью. Трудности с организацией их поведения и удержанием внимания, как правило, ярко обнаруживаются задолго до поступления в школу. Ситуация же школьного обучения лишь усугубляет их проблемы.

Хронические соматические заболевания, болезненность ребенка. Дети, имеющие слабое здоровье, отличаются высокой утомляемостью, низкой работоспособностью. Сниженная функция их внимания может быть обусловлена общим ослаблением организма.

Индивидуальные особенности нервной системы. Свойства высшей нервной деятельности влияют на развитие всех свойств внимания: для учащихся с сильной и подвижной нервной системой более характерно внимание устойчивое. Учащимся с инертной и слабой нервной системой более свойственно неустойчивое, плохо переключаемое и распределяемое внимание.

Переутомление и перегрузки. Жизнь современного ребенка наполнена множеством обязанностей. Обычно рабочий день школьника не ограничивается рамками собственно учебных занятий, а включает в себя посещение разнообразных кружков, секций, студий и пр. Нередко график функционирования школьника расписан с утра до вечера столь плотно, что ученик едва – едва успевает подготовить домашнее задание. Времени на полноценный отдых при этом практически не остается, дети плохо высыпаются. Физические, психологические, информационные перегрузки неизбежно приводят к снижению работоспособности, повышению невнимательности и рассеянности детей.

Возрастные ограничения в развитии внимания. Внимание детей младшего школьного возраста может быть недостаточно совершенным в силу возрастных особенностей общего психического развития. Внимание в этом возрасте действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяем и неустойчиво. Причина этого - недостаточная зрелость нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания, контроль за выполнением деятельности[[7]](#footnote-7).

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Дети, имеющие подобный диагноз, отличаются избыточной двигательной активностью, импульсивностью, слабой концентрацией внимания, высокой отвлекаемостью. Трудности с организацией их поведения и удержанием внимания, как правило, ярко обнаруживаются задолго до поступления в школу. Ситуация же школьного обучения лишь усугубляет их проблемы.

Хронические соматические заболевания, болезненность ребенка. Дети, имеющие слабое здоровье, отличаются высокой утомляемостью, низкой работоспособностью. Сниженная функция их внимания может быть обусловлена общим ослаблением организма.

Индивидуальные особенности нервной системы. Свойства высшей нервной деятельности влияют на развитие всех свойств внимания: для учащихся с сильной и подвижной нервной системой более характерно внимание устойчивое. Учащимся с инертной и слабой нервной системой более свойственно неустойчивое, плохо переключаемое и распределяемое внимание.

Переутомление и перегрузки. Жизнь современного ребенка наполнена множеством обязанностей. Обычно рабочий день школьника не ограничивается рамками собственно учебных занятий, а включает в себя посещение разнообразных кружков, секций, студий и пр. Нередко график функционирования школьника расписан с утра до вечера столь плотно, что ученик едва – едва успевает подготовить домашнее задание. Времени на полноценный отдых при этом практически не остается, дети плохо высыпаются. Физические, психологические, информационные перегрузки неизбежно приводят к снижению работоспособности, повышению невнимательности и рассеянности детей.

Возрастные ограничения в развитии внимания. Внимание детей младшего школьного возраста может быть недостаточно совершенным в силу возрастных особенностей общего психического развития. Внимание в этом возрасте действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяем и неустойчиво. Причина этого - недостаточная зрелость нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания, контроля за выполнением деятельности.

Будучи важнейшей характеристикой всех психических процессов, память обеспечивает единство и целостность человеческой личности.

К концу младшего школьного возраста складываются три качественно различные формы непроизвольной памяти. Только одна из них обеспечивает осмысленное и систематическое запоминание учебного материала. Две другие, которые проявляются более чем у 80% школьников, дают неустойчивый мнемический эффект, в значительной мере зависящий от особенностей материала или от стереотипных способов действий, а не от фактических задач деятельности.

Средний школьный возраст – переход от детства к юности, период «полуребенкаполувзрослого». Возраст от 10 – 11 до 15 лет, что соответствует возрасту учащихся 5 – 8 классов.

У школьника подростка этот переход связан с включением его в доступные ему формы общественной жизни. Вместе с тем меняется и реальное место, которое ребенок занимает в повседневной жизни окружающих его взрослых, в жизни своей семьи. Теперь его физический силы, его знания и умения ставят его в некоторых случаях на равную ступень с взрослыми, а кое в чем он даже чувствует свое преимущество. Иногда он признанный «чинильщик» механизмов, иногда он оказывается главным домашним «комментатором» общественных событий.

В этом возрасте происходит бурный рост и развитие всего организма. Значительно возрастает сила мышц. А вот развитие внутренних органов происходит неравномерно, что приводит к различным нарушениям: учащение сердцебиения, учащенное дыхание. Характерная особенность подросткового возраста – половое созревание организма. Продолжается развитие нервной системы, мыслительной деятельности.

Мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы, которыми школьник руководствуется в своем поведении, еще не приобрели устойчивость, их легко разрушают мнения товарищей, противоречия жизни.

Правильно организованному воспитанию принадлежит решающая роль. В зависимости от того, какой нравственный опыт приобретает подросток, будет складываться его личность.

Когда ребенок вступает в подростковый возраст (7 класс), в развитии его самосознания происходит очень важный сдвиг. Он связан с возникновением чувства взрослости. Это чувство выражает совершенно новое отношение к миру и себе.

**1.3. Анализ известных коррекционных программ развития познавательных процессов школьников**

В практике детской психодиагностики должны применяться только валидные, точные и надежные методы, так как в противном случае возникает серьезная опасность получения недостоверных данных и совершения ошибок в выводах.

С большинством методик, применяемых в практической психодиагностике, связано понятие возрастной нормы, которая характеризует средний уровень развития изучаемого свойства у большой группы психологически и физически здоровых детей, отобранных на случайной основе.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач возрастной и педагогической психологии.

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 них наличия новых психологических качеств. Также существенно возрастают индивидуальные различия по уровню психологического развития. Эти различия, прежде всего, проявляются в том, что дети отличаются друг от друга по интеллектуальному, моральному, межперсональному развитию. Они уже могут по-разному реагировать на одни и те же инструкции и психодиагностические ситуации. Некоторым детям, поступающим учиться в школу, практически уже вполне доступны тесты, предназначенные для психодиагностики взрослых людей, другим – менее развитым – только методики, рассчитанные на детей 4-6-летнего возраста, т.е. на дошкольников. Поэтому, прежде чем применять ту или иную психодиагностическую методику к детям младшего школьного возраста, необходимо удостовериться в том, что она им интеллектуально доступна и вместе с тем не слишком проста для того, чтобы оценить реальный уровень психологического развития ребенка.

Известно, что в психологии существуют два основных подхода к диагностике индивидуальных особенностей: количественный, основанный на идее повторяемости, возможности измерения, выявления статистических закономерностей, и качественный, ориентирующийся на индивида как на уникального, неповторимого человека и основанный на предпосылке о множественной детерминации психических явлений и многозначности каждого получаемого психологического факта.

Тестовые методики обладают целым рядом достоинств: по существу, хороший тест аккумулирует в себе богатый клинический опыт, накопленный в психологии и смежных дисциплинах, и дает четкий инструментарий в руки психолога.

Проблема заключается не только в том, использовать или не использовать тесты, сколько в том, с какой целью они применяются. Принципиально недопустимо использовать тесты для жесткого отбора, селекции учащихся, и другое дело, когда использование этих методов направлено на то, чтобы с их помощью выявить психологические особенности, причины отдельных нарушений или недостатков с целью их коррекции.

Психодиагностика в школе сама по себе бессмысленна, но ее данные необходимы для того, чтобы:

Обеспечить контроль за динамикой психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось как можно раньше;

Дать возможность психологу определить программу дальнейшей работы с ребенком с целью создания оптимальных условий развития как для слабых, так и для сильных учащихся, «подтягивая» их на более высокий уровень;

Установить направление продуктивного развития учащихся, обнаруживающих особые способности;

Проверить, насколько эффективной оказывается психопрофилактическая работа, проводимая психологом;

Провести сравнительный психологический анализ различных систем, подходов, методов воспитания и обучения с целью выявления их развивающего эффекта и выработки соответствующих рекомендаций;

Выбрать наиболее актуальную для данной школы тематику психологического просвещения и т.д. и т.п.

Поэтому в рамках школьной психологической службы речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о коррекции или развитии. Они существуют в деятельности школьных психологов как единый по самой сути своей вид работы: диагностико–коррекционный, или диагностико–развивающий. При этом школьный психолог не просто ставит диагноз и разрабатывает программу дальнейшего развития тех или других сторон личности, способностей учащегося, но и следит за выполнением данных им рекомендаций, а в значительной части случаев сам осуществляет психологическую часть коррекционной, воспитательной (развивающей) работы .

Приступая к диагностике и планируя коррекционную деятельность необходимо рассмотреть существующие методики, отобрать наиболее подходящие (валидные, точные и надежные методы). Также, необходимо учесть возраст испытуемых, так как, не каждую психодиагностическую методику целесообразно использовать.

Одними из основных способностей подросткового возраста являются способность оперировать гипотезами при решении интеллектуальных задач и способность анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях. Однако данные способности могут формироваться и развиваться только в процессе школьного обучения, при овладении знаковыми системами. К старшему школьному возрасту дети должны характеризоваться сформированностью теоретического, или словесно-логического мышления.

Таким образом, в процессе обучения ребенка важно активизировать его психический потенциал, развить заинтересованность в освоении сложного учебного материала.

В связи с этим коррекционная работа с учащимися средних и старших классов по развитию и коррекции познавательных процессов и интеллектуальных способностей имеет ряд особенностей. С одной стороны, эта работа проводится с подростками и старшеклассниками, испытывающими трудности в учении: понимании и осмыслении нового материала, усвоении и обобщении, установлении связей между понятиями, выражении собственных мыслей. С другой стороны, поскольку основными формами коррекционной работы являются игры, упражнения, тренинги, ее можно проводить со всем школьным классом. Такие упражнения помогут школьникам: снять усталость на уроке; активизировать учебную работу в классе, повысить активность и инициативу школьников; дать ощущение свободы и раскованности.

В процессе проведения коррекции познавательных процессов основное внимание уделяется обучению школьников через проявление их активности в запоминании, обобщении, усвоении материала. Подобные игровые занятия ведут к повышению творческого потенциала учащихся и, таким образом, к более глубокому, осмысленному и быстрому освоению изучаемой дисциплины

Если игровые упражнения используются для «разрядки» на уроке, то участвует весь класс; длительность игры 5—7 минут; в одном игровом эпизоде могут быть использованы 1-2 игровых упражнения из предлагаемого комплекса. Если учитель проводит специальное игровое занятие для слабых учеников, то полезно подобрать группу из 5—12 школьников; длительность занятия в этом случае — 30-45 минут; на таком «игровом уроке» могут использоваться 5-7 игр. Частота игровых занятий — 1—2 раза в неделю.

**2.Эмпирическое исследование развития психических познавательных процессов в ходе обучения в школе**

2.1 Методики исследования и разработка психодиагностики коррекционной программы развития познавательных процессов школьников

Для исследования долговременной и кратковременной памяти существует достаточно разнообразных методик. Но принимая во внимание возраст испытуемых (учащиеся 1 А класса в возрасте 8 лет) наиболее подходящие из них:

Методика А.Р. Лурия «Заучивание 10 слов».

Одна из наиболее часто применяющихся методик, предложенная А.Р. Лурия, используется для оценки состояния памяти, утомляемости, активности внимания[[8]](#footnote-8).

Не требует специального оборудования. Однако в большей мере, чем при использовании остальных методик, необходима тишина. Перед началом опыта экспериментатор должен записать в одну строчку рад коротких (односложных и двусложных) слов. Слова нужно подобрать простые, разнообразные и не имеющие между собой никакой связи.

Инструкция состоит из нескольких этапов.

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе крестики под этими словами (см. приложение 1). Затем экспериментатор продолжает снова повторять те же слова и отмечать крестиками слова, повторенные испытуемым (второй этап).

Затем опыт снова повторяется 2, 4 и 6 раз, но уже без каких–либо инструкций.

После шестикратного повторения слов экспериментатор переходит к другим экспериментам, а в конце исследования, т.е. примерно спустя 50–60 минут, снова просит воспроизвести эти слова (уже без напоминания). Число слов, удержанных и воспроизведенных испытуемым час спустя после повторения, в большей мере свидетельствует о памяти в узком смысле слова[[9]](#footnote-9).

Методика «Память на числа»

Методика предназначена для оценки кратковременной зрительной памяти, ее объема и точности. Задание заключается в том, что обследуемому в течение 20 секунд демонстрируется таблица (см. приложение 1) с 12 двузначными числами, которые нужно запомнить и после того, как таблица убрана, назвать запомненные числа[[10]](#footnote-10).

Обе методики отличаются простотой использования, достаточно валидны, точны и надежны. И немаловажный факт – интересны детям. Они с удовольствием соглашаются поучаствовать в исследовании, принимая методики за игру, что также является значительным «плюсом» в пользу использования данных методик. И что также важно – проведение методик не отнимает много времени и не является утомительным занятием для детей.

Планируя коррекционную деятельность необходимо рассмотреть существующие методики, отобрать наиболее подходящие. При этом, необходимо учесть возраст испытуемых, так как, коррекционная программа не должна быть утомительной, скучной. Оптимальный вариант – игровая форма.

Развитие внимания ребенка, его способности к целенаправленной, организованной деятельности – процесс достаточно длительный, но необходимый для полного психического развития. Существует достаточно способов, специальных упражнений и заданий, направленных на тренировку различных свойств внимания. Вот некоторые из них:

Развитие концентрации внимания.

Основной тип упражнений – корректуальные задания, в которых ребенку предлагается находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным», и развить состояние внутреннего сосредоточения. Рекомендуется также использовать задания, требующие выделения признаков предметов и явлений; упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого – либо образца (последовательность букв, цифр, геометрических узоров, движений и пр.).

Увеличение объема внимания.

Упражнения основаны на запоминании числа и порядка расположения ряда предметов, предъявляемых для разглядывания на несколько секунд.

Тренировка распределения внимания.

Основной принцип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий (например, чтение рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, выполнение корректуального задания и прослушивание пластинки с записью сказки и т.п.).

Развитие навыков переключения внимания.

Для развития этого свойства внимания предлагается, например, выполнение корректуальных заданий с чередованием правил вычеркивания букв.

Разнообразные игры и упражнения на развитие внимания широко представлены в психолого-педагогической литературе. Основное условие, которое необходимо соблюдать в ходе проведения такой работы, состоит в том, что занятия с ребенком должны носить систематический характер[[11]](#footnote-11).

Задания на развитие внимания можно предлагать детям в форме игр, соревнований. Желательно, чтобы занятия были насыщены разнообразными, непохожими упражнениями, очень важно в таких занятиях заинтересованность детей. Оптимальное время для проведения таких занятий - промежуточные и летние каникулы. Это позволит проводить групповую работу с учащимися параллельных классов. Также, в это время дети не так загружены учебными делами. Очень важно во время коррекционной работы не допустить переутомления учащихся и этот факт необходимо учитывать при составлении программы. Нужно учитывать возраст, допустимую нагрузку и количество времени, необходимого для занятий.

Итак, учитывая все вышеизложенное, изучив дополнительно психолого–педагогическую литературу, составлена коррекционно–развивающая программа, которая в дальнейшем была использована для работы с группой учащихся 2 – А класса средняя школа №4 г. Балтийска на период с 23.03.10 по 31.03.10 во время промежуточных каникул.

2.2. Сбор эмпирических данных на основании проведенных исследований.

I этап исследования: констатирующий эксперимент.

Была проведена индивидуальная психодиагностическая работа с учащимися 2 «А» класса. Всего в исследовании приняли участие 23 ученика, в возрасте 8 лет.

Экспериментальное исследование включало в себя методики А.Р. Лурия «Заучивание 10 слов»[[12]](#footnote-12) и «Память на числа»[[13]](#footnote-13) для исследования долговременной и кратковременной памяти школьника. Полученные данные были также внесены в специальные графы Индивидуальной психолого–педагогической карты личности учащегося.

На рис. 1. представлены результаты исследования долговременной памяти учащихся 2 "А" класса.

**УРОВЕНЬ**

**НИЖЕ**

**СРЕДНЕГО**

**21,5*%***

**43%**

**30,1%**

**НОРМА**

**УРОВЕНЬ**

**ВЫШЕ СРЕДНЕГО**

Рис. 1. Результаты исследования долговременной памяти учащихся 2 "А" класса

На рис. 1 видно, что количество учащихся 2 «А» класса, имеющих уровень развития долговременной памяти выше среднего - составляет 21, 5% от общего количества учащихся класса.

Количество учащихся, имеющих уровень развития долговременной памяти в пределах нормы – 43% от общего количества учащихся класса.

Количество учащихся, имеющих уровень развития долговременной памяти ниже нормы – 30, 1% от общего количества учащихся класса.

На рис. 2 представлены результаты исследования кратковременной памяти учащихся 2 «А» класса.

УРОВЕНЬ НИЖЕ

СРЕДНЕГО

НОРМА

4,3%

39%

47,3%

УРОВЕНЬ

ВЫШЕ

СРЕДНЕГО

Рис. 2. Результаты исследования кратковременной памяти учащихся 2 «А» класса

На рис. 2 видно, что количество учащихся 2 «А» класса, имеющих уровень развития кратковременной памяти выше среднего - составляет 4, 3% от общего количества учащихся класса.

Количество учащихся, имеющих уровень развития кратковременной памяти в пределах нормы – 39% от общего количества учащихся класса.

Количество учащихся, имеющих уровень развития кратковременной памяти ниже нормы – 47, 3% от общего количества учащихся класса.

Для создания экспериментальной группы, проанализировав индивидуальные данные (рис. 3), полученные с помощью психодиагностики, были отобраны 9 учеников 2 «А» класса, имеющие уровень развития долговременной и кратковременной памяти ниже среднего. С ними была проведена коррекционная работа по развивающей программе во время промежуточных каникул в конце III учебной четверти (с 23.03.10 по 31.03.10).

***4***

***4***

***4***

***3***

***2***

***3***

***2***

***4***

***4***

***3***

***3***

***2***

***2***

***2***

***3***

***1***

***3***

***3***

Кирил

Карина

Вика

**Лариса**

**Влад**

**Саша**

**Слава**

**Егор**

**Аня**

Рис. 3. Данные исследования уровня развития долговременной (1-й столбик) и кратковременной (2-й столбик) памяти

кратковременной (2-й столбик) памяти учащихся 2 А класса

Краткие характеристики учащихся экспериментальной группы:

Кирилл – хорошист, отношение к учению положительное. Застенчив, замкнут в себе, необщителен. Способностей или склонностей к отдельным учебным предметам не имеет. Испытывает трудности во время чтения. Самооценка адекватная.

Карина – отличница, отношение к учению положительное. Общительна. Нуждается в поощрении со стороны учителя. Испытывает трудности в изучении русского языка. Самооценка завышенная.

Вика- – отличница, отношение к учению положительное. Общительна. Любопытна. Легко идет на контакт. Испытывает трудности в изучении предмета «Познание мира». Самооценка завышенная.

Лариса - низкая успеваемость, отношение к учению отрицательное. Избегает общения. Испытывает трудности в изучении математики, языков, чтения. Самооценка завышенная.

Влад - хорошист, отношение к учению положительное. Необщителен. Имеет склонность к изучению математики. Самооценка завышенная.

Саша – низкая успеваемость, отношение к учению равнодушное. Плохо выговаривает отдельные звуки. В разговоре немногословна. Нуждается в поощрении. Испытывает трудности в изучении математики, языков, чтении. Самооценка

Слава - троечник, отношение к учению нейтральное. Необщителен, немногословен, обидчив. Нуждается в поощрении. Испытывает трудности в письме, так, как имеет плохой почерк. Самооценка заниженная.

Егор - троечник, отношение к учению равнодушное. Неусидчив, гиперактивен, постоянно направлен на общение. Испытывает трудности в изучении математики, языков. Самооценка завышенная.

9) Аня - хорошистка, отношение к учению положительное. Спокойная, застенчивая, легко идет на контакт. Испытывает трудности в изучении языков. Самооценка адекватная.

Эти учащиеся отличаются друг от друга учебной успеваемостью, отношением к учению, учебными интересами и трудностями, личностными качествами и др. Объединяет их лишь то, что уровень развития долговременной и кратковременной памяти этих учащихся находится на отметке «ниже нормы».

II этап исследования: формирующий эксперимент

Для проведения коррекционной работы с экспериментальной группой учащихся были созданы необходимые условия:

Проведена консультация с классным руководителем 2 «А» класса и родителями учащихся, разъяснены цели и задачи планируемой работы, составлен график работы.

Проведена беседа с учащимися, вошедшими в экспериментальную группу.

Составлена коррекционная программа, подготовлен раздаточный материал; заведены дневники наблюдения.

Выделен просторный светлый кабинет, обеспечена его ежедневная уборка.

Дневник практических занятий с учащимися.

23.03.10.

Занятие № 1 (затрачено времени: 1 час)

«Картинки-загадки»

Процедура игры. Из группы детей выбирается один водящий, остальные – садятся на стулья, они должны угадывать.

Из коробки ребенок- ведущий достает картинку с изображением животного, не показывая ее остальным детям, описывает предмет, нарисованный на картинке. Дети из группы отгадывают, что изображено на картинке.

2. Работа с раздаточным материалом (приложение 1, задание №1). Тренировка избирательности внимания. Поиск и вычеркивание цифр на бланке за 1 минуту.

3. Подвижная игра «Четыре стихии» (развитие внимания, связанного с координацией слухового и двигательного анализаторов).

Процедура игры. Дети сидят на стульях. По команде ведущего дети

|  |  |
| --- | --- |
| Команда. | Движение руками. |
| «Земля» | Дети опускают руки вниз |
| «Вода» | Дети вытягивают руки вперед |
| «Воздух» | Дети поднимают руки вверх |
| «Огонь» | Дети хлопают в ладоши |

4. Рефлексия.

Детям предлагается в своих рабочих тетрадях письменно ответить на следующие вопросы: что тебе понравилось больше всего? Какое задание было самым трудным? Чем бы ты хотел заняться на следующем занятии? И т.д.

24.03.10.

Занятие № 2 (затрачено времени: 1 час)

1. Игра «Профессии»

Процедура игры. Ведущий по – очереди бросает участникам мячик и кратко описывает профессии людей. Участники отгадывают профессию и бросают мячик ведущему.

2. Работа с раздаточным материалом (приложение 1, задание №6) Тренировка избирательности внимания. Поиск и обведение кружочком гласных букв. На выполнение задания отводится 1 минута.

3. Работа в тетради «Запомни больше всех»

Методика проведения. Ведущий предлагает детям заслушать 10 слов (слон, окно, игра, лопата, мяч, волк, коза, сапог, гусь, луна), запомнить как можно больше и записать в рабочую тетрадь.

4. Рисование красками с использованием парафиновых свечей.

5. Рефлексия.

25.03.10.

Занятие № 3 (затрачено времени: 1 час)

1. Игра «Понятия»

Процедура игры. Ведущий по–очереди бросает мяч участникам и произносит: «животное» (участник, поймавший мяч называет какое – либо животное); «растения» (участник, поймавший мяч называет какое–либо растение растение) ; «птицы» (участник, поймавший мяч называет какоую-либо (приложение 1, задание №1).

2. Работа с раздаточным материалом (приложение 1, задание №6) (по методике Мюнстенберга). В каждой строке «спрятаны» слова. Необходимо, просматривая строку за строкой, находить слова и подчеркивать их, как это показано в образце. На выполнение задания отводится 1 минута.

3. Игра «Гласные – Согласные»

Процедура игры. Участники выходят к доске парами. Им дается задание вспомнить и записать (одному участнику – гласные (мягкие; твердые; и т.д.), другому согласные (звонкие; глухие; и т.д.) буквы. Затем они проверяют друг у друга ошибки.

4. Рисование красками по образцу с доски.

5. Рефлексия.

26.03.10.

Занятие № 4 (затрачено времени: 1, 5 часа)

1. Игра «Понятия наоборот»

Процедура игры. Ведущий по – очереди бросает мяч участникам и произносит: «учитель»; «врач»; «водитель» и т.п. – участник, поймавший мяч называет понятие: «профессия». «Стул»; «диван»; «тумба» и т.п. - участник, поймавший мяч называет понятие: «мебель». «Красный»; «синий»; «оранжевый» участник, поймавший мяч называет понятие: «цвет».(приложение 1, задание №1).

2. Работа с раздаточным материалом (приложение 1, задание №7). Необходимо, просматривая каждую строку, подчеркивать гласные буквы и зачеркивать согласные. На выполнение задания отводится 1 минута.

3. «Повтори за мной» (развитие внимания, связанного с координацией слухового и двигательного анализаторов).

Процедура игры. Ведущий постукивает определенный ритм по столу. Ритмическая фраза должна быть короткой и четкой. Один из детей повторяет ритм. Затем ведущий спрашивает детей: «Правильно ли Саша повторила?» Если кто-то из детей считает, что не правильно, он предлагает свою версию (простукивает ритм).

4. Работа в тетради «Запомни больше всех»

Методика проведения. Ведущий предлагает детям заслушать 10 слов, (56, весна, 24, огород, 19, 73, корова, лужа, 78), запомнить как можно больше и записать в рабочую тетрадь.

5. Аппликация «Спичечная открытка» ЭТАП I. Наклеивание спичек на картон равносторонними квадратиками.

6. Рефлексия.

29.03.08.

Занятие № 5 (затрачено времени: 1, 5 часа)

1. Работа с раздаточным материалом (приложение 1, задание №8). Необходимо, просматривая каждую строку, обводить цифру «2», вычеркивать цифру «7», подчеркивать «0». На выполнение задания отводится 1 минута.

2. Работа в тетради «Нарисуй больше всех»

Методика проведения. На школьной доске, мелом, нарисованы 12 фигур. Участникам отводится 20 секунд на то, что бы рассмотреть и запомнить как можно больше фигур. Далее, в течение 1 минуты, необходимо зарисовать в рабочей тетради то, что было запомнено.

3. Работа с раздаточным материалом (приложение 1, задание № 1;2). Необходимо, просматривая каждую строку в обоих заданиях, вычеркивать одно лишнее слово.

4. Аппликация «Спичечная открытка» ЭТАП II. Сверху на спички наклеивается аппликация в виде цветов, вырезанных из цветной бумаги.

5. Рефлексия.

30.03.10.

Занятие № 6 (затрачено времени: 1, 5 часа)

1. Игра «Кто быстрее»

Процедура игры. На школьную доску вывешиваются 2 одинаковые таблицы (приложение 1, задание № 8). К доске выходят двое участников и по команде ведущего начинают искать, показывая указкой числа по порядку (от 1 до 25). Победившим считается тот, кто быстрее добрался до 25. Следующая пара участников ведет обратный отсчет (от 25 до 1) и т.д..

2. Аппликация «Пластилиновая открытка». На прямоугольники картона (10 см. х 15 см.) наносится равномерный слой пластилина. На пластилиновый слой наносится контур рисунка, на который затем выкладывается аппликация из пшена, гречихи, гороха, риса и т.п.

4. Рефлексия.

31.03.10.

Занятие заключительное.

Основная цель этого занятия провести повторную индивидуальную психодиагностику, пока остальные ребята занимаются тем, что им нравится делать: рисуют, разукрашивают, лепят, вырезают и т.д.

III этап исследования: сравнительный эксперимент.

В конце III учебной четверти среди учащихся 2-А класса была проведена психодиагностическая работа по изучению качества долговременной и кратковременной памяти.

Экспериментальное психодиагностическое исследование проводилось с помощью методик А.Р. Лурия «Заучивание 10 слов»[[14]](#footnote-14) и «Память на числа»[[15]](#footnote-15) для исследования долговременной и кратковременной памяти школьника. Полученные данные были внесены в протокол (приложение 2) в графу «Протокол контрольного исследования» и выделены на графике пунктирной линией.

Из числа учащихся 2 «А» класса были отобраны те учащиеся, у которых уровень развития долговременной и кратковременной памяти на тот момент был ниже среднего. С ними было решено провести коррекционно-развивающую работу по специально составленной программе, направленной в основном на развитие внимания. Группа этих учащихся, состоящая из 9 учеников одного класса, была названа экспериментальной, т.к. с ее помощью было решено подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что целенаправленная работа по развитию внимания учащегося улучшит качество его памяти.

В процессе коррекционной деятельности за учащимися велось наблюдение, анализировалась успешность выполнения ими корректуальных и других заданий, данные вносились в «Индивидуальные дневники наблюдений», где так же отмечалась утомляемость участников эксперимента. На основе этих данных планировалось последующее занятие, сокращалась или увеличивалась нагрузка и время занятия.

Ежедневно, проверялось качество выполнения задания каждого участника. Подсчитывая % выполнения задания, производились следующие действия: подсчитывалось общее количество возможных правильных вариантов (эти данные принимались за 100%) и уже из этого количества высчитывался % выполнения. Это было необходимо для того, чтобы иметь возможность определить степень сложности индивидуально для каждого.

Немаловажную роль в коррекционной работе играет мотивация достижения успеха, т.е. ребенок, убеждаясь в своих силах и способностях, получая поддержку и похвалу со стороны педагога, старается выполнять задания с еще большим усердием и старанием. Ко всему прочему, это так же подогревает его интерес к занятиям, что является немаловажным аргументам в пользу коррекции. Особенно, в тех случаях, когда ребенок не совсем успешен в обычной или школьной жизни, имеет неадекватную самооценку (научно- обоснованный факт: дети, имеющие слабую школьную успеваемость, нередко становятся «изгоями» в классном коллективе, что существенно сказывается на их самооценке, поведении и учебной мотивации). Очень важно дать ребенку понять, что его не будут оценивать по «пяти бальной шкале», и любое старание с его стороны только приветствуется. Неудачи же, не повлекут за собой «наказания» и насмешек.

Если внести данные успешности выполнения заданий в сводную таблицу, то отчетливо просматривается достаточно высокий процент качества деятельности учащихся. Данные, представленные в таблице 1, свидетельствует о том, что при планировании коррекционной программы были учтены такие важные стороны, как соизмеримость нагрузки и возраста. Высокий процент выполнения заданий также указывает на старание со стороны учащихся. Задания были доступны для каждого участника, нет ни одного, который бы не справился. Ведь в коррекционной работе не столько важно загрузить ребенка всевозможными тренировочными заданиями и упражнениями, сколько помочь ему поверить в свои силы, успех, возбудить в нем интерес к познанию, учению. Для этого очень важно подбирать материал таким образом, чтобы он был доступен ребенку, но не слишком прост; интересен и в меру объемен, а также разнообразен.

Таблица 1

Анализ качества выполнения заданий участниками эксперимента (в %)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники  | Занятие 1; задание № 2  | Занятие 2;задание № 2 | Занятие 2;задание № 3 | Занятие 3;задание № 2 | Занятие 4;задание № 2 | Занятие 4;задание № 4 | Занятие 5;задание № 1  | Занятие 5;задание № 2  | Занятие 5;задание № 3  |
| Кирилл | 34, 7% | 44, 1% | 40% | 72% | 65% | 60% | 82% | 60% | 70% |
| Карина | 46, 9% | 51, 2% | 50% | 27% | 10% | 70% | 50, 3% | 48, 3% | 80% |
| Вика | 91, 3% | 61, 7% | 60% | 90, 9% | 96, 8% | 70% | 76% | 58, 3% | 80% |
| Лариса | 51, 3% | 44, 1% | 60% | 42, 3% | 56% | 70% | 64% | 66, 6% | 80% |
| Влад | 91, 3% | 61, 7% | 40% | 36, 3% | 97, 8% | 40% | 61% | 66, 6% | 60% |
| Саша  | 60, 8% | 14, 7% | 80% | 9% | 14% | 50% | 32% | 58, 3% | 50% |
| Слава | 91, 3% | 20, 5% | 70% | 9% | 96% | 50% | 68% | 50% | 70% |
| Егор | 56, 9% | 27, 6% | 60% | 12% | 56% | 60% | 57% | 48, 3% | 70% |
| Аня | 71, 1% | 56, 2% | 50% | 27, 3% | 56% | 70% | 48% | 47, 7% | 80% |

По окончании коррекционно-развивающей работы было проведено контрольное исследование (приложение 2) качества долговременной и кратковременной памяти участников эксперимента и проведен сравнительный анализ, который показал наличие улучшения качества долговременной и кратковременной памяти у всех ее участников (в большей или меньшей степени). Уровень качества долговременной и кратковременной памяти у всех участников экспериментальной группы увеличился до отметки «норма» или выше ее.

На рис. 5 приведены результаты исследования долговременной и кратковременной памяти участников экспериментальной группы до начала проведения коррекционной работы. Необходимо добавить, что отметка «норма» находится в пределах (5–6, жирная линия) для долговременной памяти и (4–5, пунктирная линия) для кратковременной памяти.

На данном графике видно, что уровень долговременной памяти (1-й столбик синего цвета) и кратковременной памяти (2-й столбик желтого цвета) у всех учащихся находятся в пределах «ниже нормы».

На рис. 6 приведены результаты повторного исследования долговременной и кратковременной памяти после проведения коррекционной работы с экспериментальной группой учащихся.

На графике видно, что уровень долговременной памяти (1-й столбик синего цвета) и кратковременной памяти (2-й столбик желтого цвета) находятся в пределах «нормы» (5–6, жирная линия) для долговременной памяти и (4–5, пунктирная линия) для кратковременной памяти или же выше.

Внеся данные первичного и повторного исследований качества памяти в сводную таблицу можно сравнить, как и на сколько улучшилось качество долговременной и кратковременной памяти у участников экспериментальной группы.

Сводная таблица результатов первичного и повторного исследований качества долговременной и кратковременной памяти у участников экспериментальной группы представлена в таблице 2.

Таблица 2

Сводная таблица результатов первичного и повторного исследований качества долговременной и кратковременной памяти у участников экспериментальной группы.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники | Первичное исследование качества долговременной памяти | Повторное исследование качества долговременной памяти | УРОВЕНЬ «НОРМА» | Разница (кол-во ед.) | Первичное исследование качества кратковременной памяти | Повторное исследование качества кратковременной памяти | УРОВЕНЬ «НОРМА» | Разница (кол-во ед.) |
| Кирилл | 4 ед. | 8 ед. | В ПРЕДЕЛАХ 5 - 6 ЕД.для долговременной памяти  | +4 ед. | 3 ед. | 6 ед. | В ПРЕДЕЛАХ 4 - 5 ЕД. для кратковременной памяти | +3 ед. |
| Карина | 4 ед. | 8 ед. | +4 ед. | 3 ед. | 7 ед. | +4 ед. |
| Вика | 4 ед. | 7 ед. | +3 ед. | 2 ед. | 5 ед. | +3 ед. |
| Лариса | 3 ед. | 6 ед. | +3 ед. | 2 ед. | 5 ед. | +3 ед. |
| Влад | 2 ед. | 6 ед. | +4 ед. | 2 ед. | 5 ед. | +3 ед. |
| Саша | 3 ед. | 10 ед. | +7 ед. | 3 ед. | 7 ед. | +4 ед. |
| Слава | 2 ед. | 5 ед. | +3 ед. | 1 ед. | 4 ед. | +3 ед. |
| Егор | 4 ед. | 7 ед. | +3 ед. | 3 ед. | 5 ед. | +2 ед. |
| Аня | 4 ед. | 7 ед. | +3 ед. | 3 ед. | 5 ед. | +2 ед. |

Вывод: сравнительный анализ результатов двух исследований показал, следующее: коррекционно–развивающая работа с участниками экспериментальной группы была достаточно эффективной и способствовала улучшению качества долговременной и кратковременной памяти участников.

Также необходимо провести сравнительный анализ качества долговременной и кратковременной памяти участников контрольной группы, для того, чтобы подтвердить целесообразность коррекционной работы, и отмести вероятность того, что качество долговременной и кратковременной памяти учащихся может улучшиться без специальной работы.

Сводная таблица результатов первичного и повторного исследований качества долговременной и кратковременной памяти у участников контрольной группы представлена в таблице 3.

Таблица 3

Сводная таблица результатов первичного и повторного исследований качества долговременной и кратковременной памяти у участников контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники | Первичное исследование качества долговременной памяти | Повторное исследование качества долговременной памяти | УРОВЕНЬ «НОРМА» | Разница (кол-во ед.) | Первичное исследование качества кратковременной памяти | Повторное исследование качества кратковременной памяти | УРОВЕНЬ «НОРМА» | Разница (кол-во ед.) |
| Ира | 4 ед. |  3 ед. | В ПРЕДЕЛАХ 5 - 6 ЕД. для долговременной памяти | -1 ед. | 3 ед. | 3 ед. | В ПРЕДЕЛАХ 4 - 5 ЕД. для кратковременной памяти | б/изм. |
| Дима |  4 ед. |  3 ед. | -1 ед. |  2 ед. |  3 ед. | +1 ед. |
| Полина |  2 ед. |  2 ед. | б/изм. |  3 ед. |  3 ед. | б/изм. |
| Мария |  3 ед. |  6 ед. | +3 ед. |  3 ед. |  5 ед. | +2 ед. |
| Александр |  4 ед. |  4 ед. | б/изм. |  3 ед. |  4 ед. | +1 ед. |
| Максим |  3 ед. |  4 ед. | +1 ед. |  1 ед. |  2 ед. | +1 ед. |
| Никита |  4 ед. |  3 ед. | -1 ед. |  2 ед. |  3 ед. | +1 ед. |
| Даша |  4 ед. |  4 ед. | б/изм. |  3 ед. |  2 ед. |  - 1ед. |

Вывод: сравнительный анализ результатов двух исследований показал, следующее: качество долговременной и кратковременной памяти участников контрольной группы также претерпело изменения, но незначительные. Так, результаты исследования долговременной и кратковременной памяти, улучшенные в пределах «нормы» были обнаружены только у одного участника – Марии (как выяснилось в последствии, девочка во время каникул усиленно занималась математикой с репетитором). Остальные дети отдыхали.

2.3. Рекомендации на основании проведенного исследования

Уровень долговременной и кратковременной памяти у всех участников находятся в пределах «ниже нормы», что непосредственно влияет на процесс усваеваемости школьной программы.

Рекомендовано педагогам и родителям продолжить занятия со специалистами по дальнейшему развитию психических познавательных процессов у детей.

Диагностика проведенная, в конце III четверти 2009-2010 учебного года с учащимися 2 «А» класса МОУ средняя школа №4 г.Балтийска показала что из 23 учащихся, среди которых у 17 школьников, в возрасте 8 лет обнаружились недостатки качества долговременной и кратковременной памяти.

Из этих учащихся были сформированы две группы: экспериментальная (для коррекционной работы во время промежуточных каникул) в количестве 9 учащихся и контрольная группа из 8 учащихся 2 «А» класса.

В течение промежуточных каникул, на период с 23.03.10 по 31.03.10 с участниками экспериментальной группы была проведена коррекционно–развивающая работа по специально разработанной развивающей программе, после чего было проведено повторное исследование качества долговременной и кратковременной памяти участников.

Сравнительный анализ результатов первичного и повторного исследований показал значительное улучшение качества долговременной и кратковременной памяти у всех участников экспериментальной группы. Полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что, разработав и реализовав специальную методику развития внимания, можно улучшить качество долговременной и кратковременной памяти.

Чтобы не возникало сомнений относительно целесообразности коррекционно-развивающей работы с учащимися, также была проведена диагностическая работа с участниками контрольной группы. Результаты первичного и повторного исследований показали: качество долговременной и кратковременной памяти незначительно изменяется, но эти результаты нельзя считать удовлетворительными, т.к. они не улучшились настолько, чтобы соответствовать среднему уровню (уровню «норма»: для долговременной памяти 5–6 ед; для кратковременной памяти 4–5 ед).

Разработанная методика достаточно проста в использовании и достаточно эффективна. Подходит для развивающей работы с учащимися во время промежуточных или летних каникул, не занимает большого количества времени, не требует значительных финансовых затрат.

Особо хотелось бы отметить следующее: спустя 2 недели после проведения коррекционно–развивающей работы состоялись беседы с классным руководителем 2 «А» класса. Классный руководитель 2 «А» класса сообщила, что у учащихся, посещавших коррекционно-развивающие занятия улучшилась техника чтения и в целом учебная успеваемость.

Исследование познавательных процессов младшего школьника является важным аспектом в понимании личности учащегося, его успешности, учебных трудностей. Ряд трудностей в обучении младшего школьника и возможные психологические причины данных трудностей напрямую связаны с недостатками познавательных процессов. Если недостатки познавательных процессов не связаны с микропоражениями в коре головного мозга и поддаются коррекции, необходимо эту самую коррекцию проводить. Необходимо, потому, что, благодаря коррекции, совершенствуются возможности школьника в осуществлении учебной деятельности.

Деятельность (учебная, трудовая, спортивная и т.п.), которой овладевает человек, предъявляет высокие требования к его психологическим качествам (особенностям интеллекта, эмоционально–волевой сфере, уровню развития познавательных процессов). Этим требованиям, не может удовлетворить одно какое-либо качество, даже если оно достигло очень высокого уровня развития. Мнение, что одно отдельно взятое психическое свойство может обеспечить высокую продуктивность деятельности, выступить как эквивалент всех способностей, лишено научной достоверности.

Заключение

Функциональные возможности в обучении познавательной деятельности:

вооружает знаниями, умениями, навыками;

содействует воспитанию мировоззрения, нравственных, эстетических качеств учащихся;

развивает их познавательные силы, личностное образование, активность, самостоятельность, познавательный интерес выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся;

приобщает к поисковой и творческой деятельности.

Игра:

содействует развитию познавательных сил учащихся;

стимулирует творческие процессы их деятельности;

способствует разрядке напряженности;

снимает утомление;

создает благополучную атмосферу учебной деятельности, отслеживает учебную деятельность;

содействует развитию интереса к учению;

Художественная деятельность:

содействует эстетическому воспитанию и освоению действительности;

развивает художественный кругозор;

формирует ценностные ориентации в области искусства

обогащает эмоциональную сферу школы

выявляет и развивает творческие способности учащихся.

В конце III четверти 2009-2010 учебного года с учащимися 2 «А» класса МОУ средняя школа №4 г. Балтийска была проведена психодиагностическая работа с целью исследования особенностей развития долговременной и кратковременной памяти.

В результате диагностики были обследованы 23 учащихся, среди которых у 17 школьников, в возрасте 8 лет обнаружились недостатки качества долговременной и кратковременной памяти.

Из этих учащихся были сформированы две группы: экспериментальная (для коррекционной работы во время промежуточных каникул) в количестве 9 учащихся и контрольная группа из 8 учащихся.

В течение промежуточных каникул, на период с 23.03.10 по 31.03.10 с участниками экспериментальной группы была проведена коррекционно–развивающая работа по специально разработанной развивающей программе, после чего было проведено повторное исследование качества долговременной и кратковременной памяти участников.

Сравнительный анализ результатов первичного и повторного исследований показал значительное улучшение качества долговременной и кратковременной памяти у всех участников экспериментальной группы. Полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что, разработав и реализовав специальную методику развития внимания, можно улучшить качество долговременной и кратковременной памяти.

Чтобы не возникало сомнений относительно целесообразности коррекционно-развивающей работы с учащимися, также была проведена диагностическая работа с участниками контрольной группы. Результаты первичного и повторного исследований показали: качество долговременной и кратковременной памяти незначительно изменяется, но эти результаты нельзя считать удовлетворительными, т.к. они не улучшились настолько, чтобы соответствовать среднему уровню (уровню «норма»: для долговременной памяти 5–6 ед; для кратковременной памяти 4–5 ед).

Разработанная методика достаточно проста в использовании и достаточно эффективна. Подходит для развивающей работы с учащимися во время промежуточных или летних каникул, не занимает большого количества времени, не требует значительных финансовых затрат.

Исследование познавательных процессов младшего школьника является важным аспектом в понимании личности учащегося, его успешности, учебных трудностей. Ряд трудностей в обучении младшего школьника и возможные психологические причины данных трудностей напрямую связаны с недостатками познавательных процессов. Если недостатки познавательных процессов не связаны с микропоражениями в коре головного мозга и поддаются коррекции, необходимо эту самую коррекцию проводить. Необходимо, потому, что, благодаря коррекции, совершенствуются возможности школьника в осуществлении учебной деятельности.

Деятельность (учебная, трудовая, спортивная и т.п.), которой овладевает человек, предъявляет высокие требования к его психологическим качествам (особенностям интеллекта, эмоционально–волевой сфере, уровню развития познавательных процессов). Этим требованиям, не может удовлетворить одно какое-либо качество, даже если оно достигло очень высокого уровня развития. Мнение, что одно отдельно взятое психическое свойство может обеспечить высокую продуктивность деятельности, выступить как эквивалент всех способностей, лишено научной достоверности.

Глоссарий

|  |  |
| --- | --- |
| Анализ | операция мысленного или реального расчленения целого (вещи, свойства, процесса или отношения между предметами) на составные части, выполняемая в процессе познания или предметно-практической деятельности человека. |
| Внимание | избирательная направленность на тот или иной объект, сосредоточение на нем. |
| Задача | проблемная ситуация с явно заданной целью которую необходимо достичь |
| Игра | вид деятельности, направленной на удовлетворение потребностей в развлечении, удовольствии, снятия напряжения, а также на развитие определенных навыков и умений |
| Исследование | может быть также определено, как развитие знаний или систематическое расследование с целью установления фактов. |
| Память | Одна из психических функций и видов умственной деятельности, предназначенная сохранять, накапливать и воспроизводить информацию |
| Память долговременная | блок обработки информации, характеризующийся практически неограниченными временем хранения и объемом хранимой информации. |
| Память кратковременная  | вид памяти, характеризующийся относительно коротким временем хранения информации (до 30 с.), которая теряется в силу действия временного фактора или из–за поступления новой информации |
| Слух | способность органом слуха воспринимать звуки; специальная функция слухового аппарата, возбуждаемая звуковыми колебаниями окружающей среды |
| Структурность | это вычленение из общей структуры предмета его частей и определенных сторон. |
| Тест | испытание, проверка |
| Раздаточный материал | являются одним из средств наглядности, используемых для обучения.  |
| Целостность  | это свойство восприятия, состоящее в том, что всякий объект, а тем более пространственная ситуация, воспринимаются как устойчивое системное целое.  |

**Список литературы**

Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учебное пособие для вузов.–М.: Академический Проект, 2007.

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения.–М.: ПРОГРЕСС, 2008.

Безруких М.М. Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика?–М.: Просвещение, 2006.

Вачков И. Память // Школьный психолог. 2006. - № 4.

Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: 2007.

Гильбух Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия.– К., 2007.

Гуревич П.С. Психология: учебное пособие. – М.: Знание, 2008.

Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. – М., 2006.

Данилова Е. Поможем ребенку сосредоточиться // Школьный психолог. 2007. - № 18.

Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога– М.: Просвещение, 2008.

Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы (2-е изд.) / серия Справочники. – Ростов на Дону: Феникс, 2007.

Карелин А.А. Психологические тесты. Том 2. – М.: ВЛАДОС, 2006.

Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей младшего школьного возраста: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2008.

Кудайбергенова А.Т. Характеристика возрастных особенностей первоклассников // Воспитание школьника, 2007. № 5.

Марютина Т.М., Мешкова Т.А., Гавриш Н.В. О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов //Вопросы психологии. 2006. - № 3.

Немов Р.С. Психология: пособие для учащихся 10-11 классов.–М.: Просвещение, 2007.

Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед.учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. – М.: Гуманит.изд центр ВЛАДОС, 2007.- кн. 2: Психология образования.

Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога.– М.: ТЦ «Сфера», 2008.

Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 2007.

Ратанова Т.А. Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. – М.: Просвещение, 2008.

Репкина Н.В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии, 2007. - № 1.

Римская Р., Римский С., Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ - ПРЕСС КНИГА, 2007.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Издание 5-е доработанное. – М.: Приора, 2006.

Сапогова Е.Е Психология развития человека: Учебное пособие. М., Аспект Пресс, 2008. 460 с.

Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2007.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебник.– М.: Прогресс, 2007.

Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Том 1.– М.: Педагогика, 2008.

Фридман Л.М. Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 2008.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.– М., 2007.

Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.:Институт практической психологии;–Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007.

Фридман Л.М. Пушкина Т.А. Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2008.

Приложение 1

Протокол эксперимента

Ф.И. учащегося \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кол-воповторов | лес | хлеб | окно | стул | вода | брат | конь | гриб | игла | мед |  |
| 1 | + |  | + |  | + | + |  |  |  |  |  |
| 2 | + |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | + | + |  |  | + | + |  | + |  |  |  |
| 4 | + | + |  |  |  | + |  | + |  | + |  |
| 5 | + | + |  |  | + | + |  | + |  |  |  |
| 6 | + | + |  |  |  | + |  | + | + | + |  |
| Спустя час | 0 | 0 |  |  |  | 0 |  | 0 |  | 0 |  |

Примечание: 5-6 слов спустя час – норма.

По этому протоколу может быть составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси откладываются номера повторения, а по вертикальной – число правильно воспроизведенных слов.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 13 | 91 | 47 | 39 |
| 65 | 83 | 19 | 51 |
| 23 | 94 | 71 | 87 |

Примечание:4 - 5 чисел – норма.

Оценка кратковременной зрительной памяти производится по количеству правильно воспроизведенных чисел.

ЗАДАНИЕ №1.

СОБАКА, КОШКА, КОРОВА, МЕДВЕДЬ, КОЗА.

ВЕДРО, КАСТРЮЛЯ, СТАКАН, БОЧКА, ТАРЕЛКА.

КОШЕЛЕК, КНИГА, ТЕТРАДЬ, БЛОКНОТ, АЛЬБОМ.

РУКА, НОГА, ПЕЧЕНЬ, ГОЛОВА, СПИНА.

СОРОКА, ГОЛУБЬ, КУРИЦА, СОКОЛ, КУКУШКА.

ЗАДАНИЕ №2.

КРАСНЫЙ, СИНИЙ, ПРЕКРАСНЫЙ, ФИОЛЕТОВЫЙ, РОЗОВЫЙ.

БОЛЬШОЙ, МАЛЕНЬКИЙ, УЗКИЙ, ШИРОКИЙ, ДОБРЫЙ.

ПЕШКОМ, БЕГОМ, ВПРИПРЫЖКУ, ЛЕЖА, ПЕРЕБЕЖКАМИ.

УХАЖИВАТЬ, ЗАБОТИТЬСЯ, ОПЕКАТЬ, ЛЮБИТЬ, НЕНАВИДЕТЬ.

УРАГАН, ГРАБЕЖ, ЗЕМЛЕТРЯСЕНИЕ, НАВОДНЕНИЕ, ЗАСУХА.

ЗАДАНИЕ №3.(ТВОРЧЕСКОЕ)

ГОЛУБОЙ, ЗЕЛЕНЫЙ, ЖЕЛТЫЙ,

ВОРОНА, СИНИЦА, СОРОКА,

ВОЛК, ЛЕВ, КРОКОДИЛ,

АКУЛА, ЩУКА, КАРАСЬ,

ПАПА, БАБУШКА, МАМА,

ЗАДАНИЕ №4.(ТВОРЧЕСКОЕ)

БУРАТИНО, МАЛЬВИНА, АРТЕМОН,

ЗОЛУШКА, МАЧЕХА, ПРИНЦ,

КОЛОБОК, ЛИСА, ДЕДУШКА,

ЕМЕЛЯ, ЦАРЬ, ПЕЧЬ,

ВОЛК, БАБУШКА, ОХОТНИКИ,

ЗАДАНИЕ № 5.

А Л В К 2 Ь В Й Ю Ж 3 8 Л Ы Й 5 Л А Б Ы Й Х В Ъ Л 6 Т В У Ж Ъ Й 4 Л В Ф Ш У 1 Ю Д Й К Ч З В Ю Д З К У С Т 5 Ж Ы 9 Ж Ф А Ю Ц Ш В Ф Д У З Ч 2 Х Б У Ч Щ Ф Х Ъ Ю 7 Й Б А Щ У Ь Ф Х Ц Б Я К 9 З Ф М С У Ю Л Е В 5 Э Ь К Я Л Ы Ц Щ С 8 Щ О С 0 Э В Ф З Ц Г К С Ф Э 4 Д П Ч 2 Ж Ц Ж Ъ Ц Щ 1 Ю Й О У З С Ы Е Д Ч Е Ю 2 Ъ В Й Ч 4 8 Х В Д Ц П 2 Д Й 9 Л В Й А 5 Ф 9 В

ЗАДАНИЕ № 6.

Ч Е Р Е П А Х А С Р Ы Й О И М П К В Ы Ф Й Т О К И Н О А У В Ч Ф Л Ю Ж З Х М У Л Ь Т Ф И Л Ь М А В У Й Ц Р Н Б Ш К У Р И Ц А М Е Б Л Д Ж Х С О Б А К А И Т Г С Р О Д И Н А Я В Й Т Г Л В О Р О Н А С У Ц Ы Ф Ч Т Л Ш К У В Ы Й Б Ю Щ Э Ш Е Р В У Й Ш К О Л А Т Р У Д П К Б Ю Щ Х О Ю П И Р О Ж О К Ч Ы О Р Е Х Ч В Й Ф А Б Р И К А Б Л Ш Н Б Д М У Х А Ы Ь

ЗАДАНИЕ №7.

О А П С Ч Ц Ь О Е П В 3 Э 8 О Ф Т В К Ж 9 Э В Ф Б К 3 5 Д В Ц И Я 4 Ю Ш У 6 Э Д Й Я Р Ц Р К Д П 9 Э З Н В Ф Т 9 Ю Ш Е В П Р У Ц 5 Ж Щ 8 Ж М В Ц Ф Д О Р А 0 Б Щ 1 Э П Е В Э Ж П Й Щ М С 9 Ж Т М А В Н 2 Д С Г В Ч 5 Х Р Ы Я К И О Г Л Ж М Й Ф Э Х 6 Ь Р А К У Ц Ы Ч С 8 Э Ш Н Т 2 Р А Щ Ц У С П Р Е 5 Э Д В Л У 5 Ж Ы Щ А Ц Б Л Й Ю К Л В Ы З К 7 Э А Ц Р 5 К О 1

ЗАДАНИЕ №8.

1 2 5 8 3 6 4 7 8 9 2 3 0 1 4 6 2 8 6 9 7 1 0 3 6 8 7 2 6 9 8 7 3 1 0 5 9 8 7 1 3 6 5 7 8 9 2 5 4 1 3 0 9 8 7 1 2 3 5 7 0 9 0 1 4 6 3 8 7 9 3 6 5 2 1 0 7 8 9 6 3 2 1 4 5 2 9 3 0 7 8 5 0 2 1 4 9 3 6 9 7 2 3 3 6 4 1 0 7 9 2 5 1 0 1 0 6 9 8 7 2 3 0 1 7 3 9 2 5 4 1 0 9 8 7 1 3 0 8 5 2 0 9 7 3 5 4 0 9 8 7 3 2 5 6 4 0 8 9 0 1 4 7 3 6 8 5 2 0 4 7 3 6 9 1 4 7 3 9 1 5 8 3 6 9 7 0 1 4 7 6 52 5 8 0 1 9 8 7 2 5 4 0 3 6 9 8 7 2 5 1 3 0 6 9 8 2 5 4 0

Приложение 2

Результаты комплексной психодиагностики. Изучение индивидуальных особенностей учащегося

(Заполняется школьным психологом)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Дата заполнения: (класс) |  |  |  |
| ПАМЯТЬ (долговременная) |  |  |  |
| ПАМЯТЬ (кратковременная) |  |  |  |
| ВНИМАНИЕ |  |  |  |
| САМООЦЕНКА |  |  |  |
| МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ |  |  |  |

Психолого–педагогический паспорт класса

2 «А» класса средней школы № 4 г. Балтийска.

2009-2010 учебный год

Общие сведения:

ф.и.о. классного руководителя: Иванова С.А.

Класс: 2- А

Всего в классе учащихся: 24 человека

Из них: 13 девочек, 11 мальчиков.

Карта здоровья класса

|  |  |
| --- | --- |
| Наличие врожденных или хронических заболеваний. | + |
|  Физические дефекты (плохое зрение, слабый слух, малый рост, полнота, и т.п. ). | + |
| Дефекты речи (плохое произношение отдельных звуков, заикание, и т.п.). | + |
| Дефекты зрения (дальнозоркость, близорукость, астигматизм, и т.п.). | + |
| Подвержены частым простудным заболеваниям.  | ++ |
| Общая оценка состояния здоровья: «здоров» | удовлетворительно |

Особенности учебной деятельности учащихся

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Успеваемость учащегося | высокая | средняя | низкая | критическая |
|  | + |  |  |
| Отношение к учению | Положительное+ | нейтральное | равнодушное | отрицательное |
|  Развитие речи | внятная, хорошо развитая+ | скудный словарный запас | не выговаривает отдельные звуки | заикается |
| Развитие мышления | умеет анализировать, сравнивать, доказывать, отстаивать свою точку зрения |  умеет выразить свои мысли; | не умеет выражать свои мысли |
|  Утомляемость во время учебных занятий | низкая | средняя | высокая |
|  |  |  |

Взаимоотношения учащихся в классном коллективе

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Взаимоотношения с одноклассниками | дружеские | нейтральные | избирательные | конфликтные | избегают общения |
|  |  |  |  |  |

Манера, стиль общения ученика с окружающими

|  |  |
| --- | --- |
| Доминантный стиль (уверен в себе, стремится навязать другим свое мнение, нелегко признает свою неправоту, легко перебивает других, но не дает перебить себя). |  |
| Недоминантный стиль (застенчив, уступчив, легко признает себя неправым, нуждается в поощрении ). |  |
| Экстраверт (постоянно направлен на общение, легко входит в контакт, любопытен, открыт, полон внимания к окружающим, часто зависим от мнения большинства). |  |
|  Интроверт (не склонен к контактам, замкнут, в разговоре немногословен, часто «погружен в себя», предпочитает слушать, а не говорить). |  |

Результаты комплексной психодиагностики

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ПАМЯТЬ ДОЛГОВРЕМЕННАЯ  | выше среднего | средний | ниже среднего |
|  |  |  |
| ПАМЯТЬ КРАТКОВРЕМЕННАЯ | выше среднего | средний | ниже среднего |
|  |  |  |
| УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ | внутренняя учебная | внешняя  | социальная |
|  |  |  |
| ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБЕ | осознанное отношение к учебе | неосознанное отношение к учебе |
|  |  |
| САМООЦЕНКА | завышенная | адекватная | заниженная |
|  |  |  |

1. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Том 1.– М.:Педагогика, 2008 [↑](#footnote-ref-1)
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения.–М.: ПРОГРЕСС, 2008. С. 193 [↑](#footnote-ref-2)
3. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 2007. 89с. [↑](#footnote-ref-3)
4. Немов Р.С. Психология: пособие для учащихся 10-11 классов.–М.:Просвещение, 2007.28с. [↑](#footnote-ref-4)
5. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: 2007.88с. [↑](#footnote-ref-5)
6. Марютина Т.М., Мешкова Т.А., Гавриш Н.В. О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов //Вопросы психологии. 2006. - № 3, 42с. [↑](#footnote-ref-6)
7. Данилова Е. Поможем ребенку сосредоточиться // Школьный психолог. 2007. - № 18. [↑](#footnote-ref-7)
8. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Вступительная статья Забродина Ю.М.–М.: ПРОГРЕСС, 2008, 86с. [↑](#footnote-ref-8)
9. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы (2-е изд.) / серия Справочники. – Ростов на Дону: Феникс, 2007, 143с. [↑](#footnote-ref-9)
10. Карелин А.А. Психологические тесты. Том 2. – М.:ВЛАДОС, 2006, 37с. [↑](#footnote-ref-10)
11. Фридман Л.М. Пушкина Т.А. Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: кн. для учителя. – М.:Просвещение, 2008, 12с. [↑](#footnote-ref-11)
12. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы (2-е изд.) / серия Справочники. – Ростов на Дону: Феникс, 2007, 320с. [↑](#footnote-ref-12)
13. Карелин А.А. Психологические тесты. Том 2. – М.:ВЛАДОС, 2006, 35с. [↑](#footnote-ref-13)
14. Гуревич П.С. Психология: учебное пособие. – М.:Знание, 2008, 46с. [↑](#footnote-ref-14)
15. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Вступительная статья Забродина Ю.М.–М.: ПРОГРЕСС, 2008, 115с. [↑](#footnote-ref-15)