КУРСОВАЯ РАБОТА

по психологии

На тему:

«Познавательные процессы в младшем школьном

возрасте»

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ 3

1. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ 4

2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ 5  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3. РАЗВИТИЕ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО 9  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Речь 9
2. Мышление 14

4. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ, ПАМЯТИ И ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 19  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Внимание 19
2. Память 22
3. Воображение 24

5. РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО 26  
ВОЗРАСТА

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 29

Список использованной литературы 30

ВВЕДЕНИЕ:

Младший школьный возраст - один из благоприятных периодов для развития психических познавательных процессов. Большинство ученых убеждены в огромной роли данного возрастного отрезка в формировании, развитии и совершенствовании познавательных процессов - восприятия, памяти, внимания; формирование высших психических функций - речи, чтения, письма, счета, что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить уже более сложные (по сравнению с дошкольником), мыслительные операции. Речь ребенка становится более свободной, произвольной, увеличивается словарный запас, становятся доступными обобщение и абстракция. Поскольку в этом возрасте происходит активное развитие всех этих функций, то со стороны взрослых ребенку требуется непосредственная помощь в становлении их.

Младший школьный возраст - ребенок становится школьником, что приводит к перестройке всей его системы жизненных отношений.

У него появляются новые обязанности, которые определяются теперь не только взрослыми, но и окружающими сверстниками.

Если в предшествующие периоды возрастного развития основным видом деятельности ребенка была игра, то теперь на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность, в процессе которой ребенок получает и перерабатывает огромные объемы информации.

Успешность обучения зависит от развития отдельных психических процессов. И если у младших школьников развивают память, внимание, воображение, мышление (развитие которых, кстати, можно осуществлять в игре), они гораздо легче приспосабливаются к учебному процессу. Если готовность к школьному обучению представить в виде цветка, то для того чтобы этот цветок распустился, ему необходимы крепкие корни. Такими корнями являются, хороший уровень развития памяти. Сегодня мы часто сталкиваемся с фактами, когда интеллектуально подготовленные дети не умеют долго на чем-либо задерживать внимание, не обладают воображением. Такие дети не справляются с заданиями, требующими образного мышления. Они не умеют мечтать, придумывать, фантазировать, а ведь это главное условие творчества и познавательной деятельности.

Я считаю, что актуально на сегодняшний день изучать и исследовать познавательные процессы в младшем школьном возрасте, для создания условий, необходимых для их развития у детей.

Целью моей работы является изучение формирования и развития познавательных процессов в младшем школьном возрасте.

Предметом исследования являются познавательные процессы. Объект исследования - младшие школьники.

Для достижения данной цели требуется решение следующих задач:

1. Изучить факторы развития познавательных процессов;
2. Дать общую психологическую характеристику детей младшего школьного возраста;
3. Изучить развитие речи, мышления, внимания, памяти, воображения и восприятия у детей младшего школьного возраста

1. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

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.

У дошкольника процесс усвоения является непроизвольным, он запоминает, поскольку материал как бы сам оседает в нем. Запечатление не цель, а непроизвольный продукт активности ребенка: он повторяет привлекающее его действие или требует повторения заинтересовавшего его рассказа не для того, чтобы его запомнить, а потому, что ему это интересно, и в результате он запоминает. Запоминание строится в основном на базе игры как основного типа деятельности.

Основное преобразование в функциональном развитии памяти, характеризующее первый школьный возраст, - превращение запечатления в сознательно направленный процесс заучивания. В школьном возрасте заучивание перестраивается на основе обучения. Заучивание начинает исходить из определенных задач и целей, становится волевым процессом. Иной, плановой, становится и его организация: сознательно применяются расчленение материала и его повторение. Следующим существенным моментом является дальнейшая перестройка памяти на основе развивающегося у ребенка отвлеченного мышления. Сущность перестройки памяти у школьника заключается не столько в переходе от механической памяти к смысловой, сколько в перестройке самой смысловой памяти, которая приобретает более опосредованный и логический характер.

Детское воображение также сначала проявляется и формируется в игре, а также лепке, рисовании, пении и др. Собственно творческие и даже комбинаторные моменты в воображении сначала не столь значительны, они развиваются в процессе общего умственного развития ребенка. Первая линия в развитии воображения - возрастающая свобода по отношению к восприятию. Вторая, еще более существенная, приходит в более поздние годы. Она заключается в том, что воображение переходит от субъективных форм фантазирования к объективирующимся формам творческого воображения, воплощающегося в объективных продуктах творчества. Если фантазирование подростка отличается от детской игры тем, что оно обходится для своих построений без опорных точек в непосредственно данных, осязаемых объектах действительности, то зрелое творческое воображение отличается от юношеского фантазирования тем, что оно воплощается в объективных, осязательных для других, продуктах творческой деятельности.

Существенной предпосылкой развития здорового, плодотворного воображения является расширение и обогащение опыта учащегося. Также важно ознакомление его с новыми сторонами объективной действительности, которые на основе его узкого повседневного опыта должны представляться ему необычными; надо, чтобы ребенок почувствовал, что действительным может быть и необычное, в противном случае воображение ребенка будет робким и стереотипным. Очень важно развивать у ребенка способность к критике и, в частности, критическое отношение к самому себе, к собственным мыслям, иначе его воображение будет лишь фантастикой. Следует приучать учащегося к тому, чтобы воображение его включалось в учебную работу, в реальную деятельность, а не превращалось в оторванное от жизни праздное фантазирование, создающее лишь дымовую завесу от жизни.

Мыслительные процессы первично совершаются как подчиненные компоненты какой-либо «практической» (хотя бы - у ребенка - игровой) внешней деятельности и лишь затем - мышление выделяется в качестве особой, относительно самостоятельной «теоретической» познавательной деятельности. По мере того как ребенок в процессе систематического обучения начинает овладевать каким-нибудь предметом - арифметикой, естествознанием, географией, историей, т. е. совокупностью знаний, хотя бы и элементарных, но построенных в виде системы, мышление ребенка неизбежно начинает перестраиваться. Построение системы знаний любого научного предмета предполагает расчленение того, что в восприятии сплошь и рядом слито, сращено, но существенно между собой не связано, выделение однородных свойств, существенно между собой связанных. В процессе овладения предметным содержанием знания, построенного на новых началах, у ребенка формируются и развиваются формы рассудочной деятельности, свойственные научному мышлению. Мышление овладевает новым содержанием - систематизированным и более или менее обобщенным содержанием опыта. Систематизированный и обобщенный опыт, а не единичные ситуации, становится основной опорной базой его мыслительных операций.

В первый период систематического школьного обучения, овладевая первыми основами системы знаний, ребенок входит в область абстракции. Он проникает в нее и преодолевает трудности обобщения, продвигаясь одновременно с двух сторон - и от общего к частному, и от частного к общему. В процессе обучения совершается овладение научными понятиями. Усваивая в ходе обучения систему теоретического знания, ребенок на этой высшей ступени развития научается «исследовать природу самих понятий», выявляя через их взаимоотношения все более абстрактные их свойства; эмпирическое по своему содержанию, рассудочное по форме, мышление переходит в теоретическое мышление в абстрактных понятиях.

2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6 до 11 лет и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка - его поступлением в школу. В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В основе такой перестройки (ее еще называют вторым физиологическим кризом) лежит отчетливый эндокринный сдвиг -включаются в действие «новые» железы внутренней секреции и перестают действовать «старые». Хотя физиологическая сущность этого криза еще полностью не определена, по мнению ряда ученых примерно в возрасте 7 лет прекращается активная деятельность вилочковой железы, в результате чего снимается тормоз с деятельности половых и ряда других желез внутренней секреции, например, гипофиза и коры надпочечников, что дает старт выработке таких половых гормонов, как андрогены и эстрогены. Такая физиологическая перестройка требует от организма ребенка большого напряжения для мобилизации всех резервов.

В этот период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость. Ярко выражение протекал данный криз у юного Пушкина. В своей книге «Жизнь А. Пушкина» Б. Мейлах пишет, что когда мальчику минуло 7 лет, в самом его облике произошел неожиданный перелом: прежняя сонливость сменилась вдруг резвостью и шалостями, переходящими всякие границы. Из робкого, неповоротливого, молчаливого он вдруг превратился в необузданного, темпераментного, насмешливо-остроумного. Мальчик постоянно вызывал упреки, порицания, нервные вспышки родителей и гувернеров.

К 7 годам морфологически созревают лобные отделы больших полушарий головного мозга, что создает основу для большей, чем у дошкольников, гармонии процессов возбуждения и торможения, необходимой для развития целенаправленного произвольного поведения. Поскольку мышечное развитие и способы управления им не идут синхронно, то у детей этого возраста есть особенности в организации движения. Развитие крупных мышц опережает развитие мелких, в связи с чем дети лучше выполняют сильные и размашистые движения, чем мелкие и требующие точности (например, при письме). Вместе с тем растущая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной повышенная утомляемость и нервно-психическая ранимость. Это проявляется в том, что их работоспособность обычно резко падает через 25-30 минут после начала урока и после второго урока. Дети утомляются в случае посещения группы продленного дня, а также при повышенной эмоциональной насыщенности уроков и мероприятий. Физиологические трансформации вызывают большие изменения в психической жизни ребенка. В центр психического развития выдвигается формирование произвольности (планирования, выполнения программ действий и осуществления контроля). Происходит совершенствование познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания), формирование высших психических функций (речи, письма, чтения, счета), что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить уже более сложные, по сравнению с дошкольником, мыслительные операции. При благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития на этой основе возникают предпосылки к развитию теоретического мышления и сознания. Под руководством учителя дети начинают усваивать содержание основных форм человеческой культуры (науки, искусства, морали) и учатся действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей. Именно в этом возрасте ребенок впервые отчетливо начинает осознавать отношения между ним и окружающими, разбираться в общественных мотивах поведения, нравственных оценках, значимости конфликтных ситуаций, то есть постепенно вступает в сознательную фазу формирования личности.

С приходом в школу изменяется эмоциональная сфера ребенка. С одной стороны, у младших школьников, особенно первоклассников, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие их, события и ситуации. Дети чувствительны к воздействиям окружающих условий жизни, впечатлительны и эмоционально отзывчивы. Они воспринимают прежде всего те объекты или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше всего. С другой стороны, поступление в школу порождает новые, специфические эмоциональные переживания, т. к. свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинением новым правилам жизни. Ситуация школьной жизни вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, требуя от него организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей успеваемости. Ужесточая условия жизни, новая социальная ситуация у каждого ребенка, поступившего в школу, повышает психическую напряженность. Это отражается и на здоровье младших школьников, и на их поведении.

Поступление в школу - это такое событие в жизни ребенка, в котором обязательно приходят в противоречие два определяющих мотива его поведения: мотив желания («хочу») и мотив долженствования («надо»). Если мотив желания всегда исходит от самого ребенка, то мотив долженствования чаще инициируется взрослыми. В книге «Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников» мы постарались проследить, как дети могут разрешить этот конфликт между «хочу» и «надо», какие пути выхода из ситуации могут избрать. По логике, которая не раз использовалась в русских сказках, этих путей может быть по крайней мере четыре: вперед, назад, налево и направо.

Первый путь, «надо», - это прямая дорога «вперед» во взрослую жизнь с ее нормами, требованиями и обязательствами. Второй путь, «хочу», -своеобразное отступление «назад», защитная регрессия к ранним детским формам поведения. Третий путь, «налево», используют так называемые «рациональные» дети, которые всеми силами стараются преобразовать школьную ситуацию таким образом, чтобы в ней вместо взрослых «надо» хозяйничали детские «хочу». Такие дети открыто сомневаются в самом содержании взрослых норм и требований, вечно что-то предлагают, изменяют исходные правила, протестуют и быстро выключаются из работы, если за ними не пошли и их не послушались. Эти дети достаточно неудобны взрослым, так как всегда имеют свое мнение и склонны противоречить взрослым (конфликтовать). Четвертый путь, «направо», - самый для нас интересный. Ребенок, выбирающий этот путь, всеми силами стремится соответствовать всем тем «надо», которые следуют из конкретной ситуации. Но его не совсем удовлетворяет то, как у него это получается. В результате он уходит в себя и очень глубоко все переживает. У него возникают яркие, эмоционально окрашенные состояния. Его раздирают противоречия между самыми разными стремлениями, желаниями и хотениями. Ребенок не может принять себя в ситуации и поэтому более или менее осознанно стремится преобразовать не внешний, а свой внутренний психический мир, хоть как-то снять внутреннее напряжение и дискомфорт, т. е. защититься с помощью психологических механизмов. И здесь что-то у него получается, а что-то нет. И если какие-то переживания останутся плохо осознанными и неотреагированными, они могут превратиться в психологические комплексы, которые мы часто наблюдаем и у взрослых людей. Какую бы стратегию ни избрал ребенок, неспособность соответствовать новым нормам и требованиям взрослых неизбежно заставляет его сомневаться и переживать. Поступивший в школу ребенок становится крайне зависимым от мнений, оценок и отношений окружающих его людей. Осознание критических замечаний в свой адрес влияет на его самочувствие и приводит к изменению самооценки. Если до школы некоторые индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, принимались и учитывались взрослыми людьми, то в школе происходит стандартизация условий жизни, в результате чего эмоциональные и поведенческие отклонения личностных свойств становятся особенно заметными. В первую очередь обнаруживают себя сверхвозбудимость, повышенная чувствительность, плохой самоконтроль, непонимание норм и правил взрослых. Все больше растет зависимость младшего школьника не только от мнения взрослых (родителей и учителей), но и от мнения сверстников. Это приводит к тому, что он начинает испытывать страхи особого рода: что его посчитают смешным, трусом, обманщиком или слабовольным. Как отмечает

A. И. Захаров, если в дошкольном возрасте преобладают страхи,  
обусловленные инстинктом самосохранения, то в младшем школьном  
возрасте превалируют социальные страхи как угроза благополучию индивида  
в контексте его отношений с окружающими людьми.

В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к новой жизненной ситуации, и в этом ему помогают разнообразные формы защитного поведения. В новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексию на себя и других. При этом, добиваясь успеха или терпя поражение, он может, по образному выражению

B. С. Мухиной, попасть «в капкан сопутствующих негативных образований»,  
испытывая чувство превосходства над другими или зависть. В то же время  
развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять  
напор негативных образований и развить принятые позитивные формы общения.

Таким образом, поступление в школу ведет не только к формированию потребности в познании и признании, но и к развитию чувства личности. Ребенок начинает занимать новое место внутри семейных отношений: он - ученик, он - ответственный человек, с ним советуются и считаются. Усвоение норм поведения, выработанных обществом, позволяет ребенку постепенно превратить их в свои собственные, внутренние, требования к самому себе.

3. РАЗВИТИЕ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕж kj ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ЗЛ. Речь

Развитие речи определяется потребностью ребенка в общении. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. Развивающаяся речь в фонетическом и грамматическом периодах еще не отделена от неречевого поведения, т. е. ситуативна: она может быть понята только с учетом ситуации, в которую включен ребенок. В это время эквивалентом предложения может являться отдельное слово, отражающее ту или иную предметную ситуацию. Особенность ситуативной речи - в ее изобразительном характере. Ребенок больше изображает, чем высказывает. Он широко использует мимику, пантомиму, жесты, интонацию и другие выразительные средства. Позднее, когда перед ребенком встает новая задача: говорить о предмете, находящемся за пределами непосредственной ситуации, в которой он находится, так, чтобы его понял любой слушатель, - он овладевает формой речи, целиком понятной из ее контекста.

Первая форма речи, возникающая у ребенка, - диалог; это громкая внешняя речь. Затем развивается другая форма - та, которой сопровождаются действия; она тоже громкая, но служит не для общения, а является скорее «речью для себя», «эгоцентрической». Объем этой формы речи в три года достигает наибольшей величины (75% всей речи), от трех до шести лет постепенно убывает, а после семи лет она практически исчезает. Эгоцентрическая речь тоже имеет социальный характер. Это видно из экспериментов, когда ребенка, речь которого находилась на стадии эгоцентризма, помешали в группу не понимавших его детей (глухонемых или иноязычных), так что какое бы то ни было речевое общение исключалось. Оказалось, что в этой ситуации у наблюдаемого ребенка возникал регресс — эгоцентрическая речь практически исчезала (ребенок переставал говорить и сам с собой).

Эгоцентрическая речь программирует выход из затруднительного для ребенка положения, а в дальнейшем включается в процессы мышления, выполняя роль планирования действий и организации поведения. Она представляет собой переходную ступень от внешней речи к внутренней. Уходя внутрь, интериоризируясь, речь существенно меняет свой синтаксис. Как показали эксперименты Л. С.

Выготского, внутренняя речь не содержит подлежащего, а лишь указывает, что нужно выполнить, в какую сторону направить действие.

Подавляющее большинство детей в возрасте до 6 лет вначале воспринимает предложение как единое смысловое целое. Отдельные слова в предложении выделяются ребенком лишь постольку, поскольку они связаны с наглядными представлениями.

Лене П. (6 лет) говорят: «Дерево упало. Сколько здесь слов'?» Она отвечает: «Одно слово».— «Почему?» — «Потому, что оно одно упало».

Начиная расчленять предложения, ребенок, прежде всего, выделяет конкретные категории слов - существительные и глаголы. Позднее всего он выделяет более абстрактные категории — предлоги и союзы, поскольку они лишены предметной значимости и выражают лишь отношения между предметами. Дети в возрасте до 6 лет плохо вычленяют отношения, поэтому запас активно употребляемых ими слов характеризуется резким преобладанием существительных и глаголов над прилагательными и числительными и тем более над предлогами и союзами. Естественно, что при этом во время восприятия речи у ребенка возникает конкретный образ ситуации, соответствующей буквальному значению словосочетания. Вот несколько примеров:

Ребенку говорят: «Идет кино». Он спрашивает: «Куда?».— «Часы отстают».— «От кого?» — «А почему говорят, что на войне люди убивают друг друга? Разве они не друзья ?».

Слово наполняется значением не сразу, а в процессе накопления у ребенка собственного опыта. В первые полтора года жизни значения предмета, действия и признака для ребенка эквивалентны. В этот период, по наблюдениям А. Р. Лурия, например слово «тпру» может означать и лошадь, и кнут, и поехали, и остановились. Лишь в тот момент, когда к этому аморфному слову присоединяется суффикс, значение слова резко сужается: «тпру» превращается в «тпрунька» и начинает обозначать только определенный предмет (лошадь), перестав относиться к действиям или качествам.

Сужение значений отдельного слова требует расширения словарного запаса, поэтому с появлением первых суффиксов связан скачок в обогащении словаря ребенка. Выделение новых частей слова (например суффикса) направляет категоризацию, поскольку каждая из них помещает слово в новое смысловое поле. Так, слово «чернильница» не просто обозначает предмет, а сразу же вводит его в целую систему смысловых полей. Корень «черн-», обозначающий цвет, включает этот признак в смысловое поле цвета, т. е. в ряд других обозначений цвета (белый, желтый, светлый, темный). Суффикс «-ил-» указывает на функцию орудия и вносит слово «чернила» в смысловое поле предметов, обладающих тем же признаком (белила, зубило, мыло). Суффикс «-ниц-» выделяет еще один существенный признак — вместилища (сахарница, перечница, кофейница, мыльница).

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если трехлетний нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний - от 3000 до 7000 слов. Словарь ребенка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов. Наряду с расширением словаря расширяется и смысловая наполненность слов. Значение слова уточняется в детском возрасте постепенно. Вначале за словом стоит случайное объединение тех впечатлений, которые ребенок получает от внешнего мира в момент звучания этого слова. Затем в слове объединяются отдельные, не обязательно существенные, наглядные признаки конкретных практических ситуаций, и значительно позже, только подростком, человек начинает обозначать словами отвлеченные категории. Слово - сосуд, который дан ребенку готовым, но наполняет он его содержанием самостоятельно, поэтому значения слов у ребенка иные, чем у взрослого человека. Ребенок ориентируется, главным образом, на свой личный опыт. Объединяя предметы в классы, он исходит не из существенных, а из наиболее бросающихся в глаза признаков. На первых порах слово у него обозначает не понятие, а комплекс, в котором предметы собраны по произвольным признакам.

Младший школьник Антон Клинушков пишет собственную книгу. В нее он записывает свои мысли. Например, такую: «Мои мысли - стать фантасьтером. Фантасьтер - это тот, кто все придумывает». Интересно, «фантасьтер» - это от слова «фантазия» или «фантастика»?

Постепенно ребенок перестает формировать такие комплексы, но вплоть до подросткового возраста мыслить продолжает ими, а не истинными понятиями. Вследствие этого, хотя речь ребенка и подростка может совпадать с речью взрослого по употреблению слов, однако по своему внутреннему наполнению эти слова нередко бывают совсем другими. Надо понимать, что использование ребенком определенных речевых форм отнюдь не означает, что он осознал содержание, для выражения которого они служа!., т. е. владеет достаточно полным смысловым полем слова.

Как-то раз мы попросили младших школьников ответить на вопрос: «Кого ты считаешь самым умным на свете?». Вот какие ответы нам дали дети:

* бабушку, потому что она много прожила,
* маму, потому что она покупает шоколадки, балует и хорошо умеет ругать,
* Бога, потому что он придумал людей, зверей и природу — никакой бы человек до этого не догадался,
* Катю, потому что она лучше меня рисует,
* нашу учительниц, потому что она нас учит чтению, математике, письму и физкультуре,
* Майкла Джексона, потому что он победил робота,
* ученых, они в школе хорошо учились.

Получается, что в детском осознании смысл выражения «быть умным» - это то же самое, что «побеждать робота», «учить физкультуре» и «долго жить на свете».

Конечно, это не может не заставить взрослого задуматься о том, какими критериями пользуются дети, ориентируясь в окружающем мире. Речевое общение предполагает не только разнообразие используемых слов и осмысленность того, о чем идет речь. Для культурной речи важны также конструкция предложения, ясность излагаемой мысли и то, как обращается ребенок к другому человеку, как произносит сообщение, насколько его речь экспрессивна и выразительна.

Речь ребенка может быть весьма выразительной. Но может быть и небрежной, чрезмерно быстрой или замедленной, вялой или тихой. Интересно, что дети 7-9 лет нередко позволяют себе говорить не только для того, чтобы выразить мысль, но иногда просто для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или со сверстниками во время игры. В этом случае ребенок спрашивает у взрослого: «Интересно я тебе рассказываю?» или «Тебе нравится, какую историю я сочинил?». Подобные вопросы, задаваемые ребенком, есть показатель того, что у него существуют трудности в построении осмысленной контекстной речи.

В младшем школьном возрасте ребенок постепенно начинает овладевать письменной речью. Она более абстрагирована от ситуации. Иначе мотивирована. Значительно произвольнее, чем устная речь. Письменная речь - это особый способ общения и становления мысли. Д. Б. Эльконин выделяет несколько специфических особенностей письменной речи по сравнению с устной. Во-первых - это большая произвольность. Умение расчленить слово на составляющие его звуки - первая произвольная операция, которой должен овладеть ребенок при письме. Затем следует умение придать мысли синтаксически развитую форму, что требует расчленения самой мысли, представляющей в момент своего возникновения нерасчлененное смысловое целое. Приучая ребенка к расчленению потока мысли, к ее оформлению и развернутому выражению, письменная речь тем самым дисциплинирует мышление. Письменные структуры ребенок воспринимает и запоминает главным образом благодаря чтению. Чтение является тем предметом школьного обучения, который пробивает дорогу самостоятельному овладению письменной речью. Запоминаемые при чтении структуры письменной речи постепенно становятся структурными формами собственной мысли ребенка и ее оформления. Однако это возможно только в том случае, если у ребенка формируется способность ориентироваться на общение с воображаемым читателем, способного понять его авторскую точку зрения.

Действительно, обучение чтению знаменует собой принципиальный прогресс в умственном развитии ребенка. Овладев чтением, ребенок впервые может регулировать свое поведение независимо от неизбежной ограниченности непосредственных контактов; теперь он способен сам активно впитывать опыт человечества, обобщенный в текстах. На первых этапах овладения чтением дети нередко предпочитают тексты, знакомые им до обучения. Это обстоятельство иногда даже тревожит некоторых родителей

* не отстает ли их отпрыск в умственном развитии? А между тем это нормальный и необходимый этап его совершенствования. Допустим, ребенок знает какой-то стишок наизусть. Теперь, когда он его прочитывает, задача понимания сводится только к процессу узнавания. Здесь осмысления не требуется, поскольку оно было достигнуто ранее, когда ребенку прочли и объяснили этот стишок, помогли соотнести смысл стишка с доступным ему личным опытом. Коль скоро понимать стишок теперь не надо - задача существенно упрощается и при чтении незнакомого текста можно использовать этот прием и соотнести смысл прочитанного с личным опытом
* только самостоятельно. Постепенно исходный способ анализа текста, который осуществлялся на основании только личного опыта, изменяется. Он дополняется новым и теперь может производиться двумя способами: как раньше - на базе своего опыта, и на основе усвоенного при чтении обобщенного опыта человечества. Однако и потом, когда чтение станет автоматическим, только соотнесение читаемого с личным опытом будет осознаваться как понимание.

Итак, для того чтобы выразить свою мысль письменно, ребенок предварительно должен создать воображаемую ситуацию. Сначала переход в воображаемую ситуацию для детей труден, поэтому они используют ряд облегчающих приемов: составляют текст, опирающийся на конкретную ситуацию своей жизни, конкретизируют диалог, внося в него описательно-ситуативные моменты и реплики, ориентированные на читателя. Поэтому такое большое значение для развития письменной речи имеет работа с детьми над планом прочитанного и над планом детского рассказа. До тех пор пока нет внутреннего плана, они пытаются строить сочинение по принципам организации внешней речи, а это неудобно. Положение меняется, и построение рассказа облегчается, только когда внешний план станет внутренним. Переход от устной к письменной речи на первых порах обычно рекомендуют осуществлять с помощью даваемых детям вопросника или картинок, играющих роль плана. Максимальные возможности письменной речи обнаруживаются (по мнению Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова) в практике свободного письма. Этому в начальной школе надо уделять максимум внимания. Научившись технике письма, дети обычно начинают писать самостоятельно. Они оформляют журналы, пишут объявления, письма, дневники, сценарии к кинофильмам. Это вплетается в ткань детской игры и нередко занимает довольно большое место в жизни младшего школьника.

Еще один источник письменной речи - устные ответы учащихся перед классом, которые строятся по канонам письменной речи: они подробны, адресованы коллективному слушателю, насыщены абстрактным содержанием школьных знаний, рассуждениями, обоснованиями. В условиях школьного урока, когда учитель предлагает ребенку отвечать на вопросы или просит пересказать услышанный текст, от ученика требуют работы над словом, предложением и связной речью.

В письменной речи чаще, чем в устной, встречается логически развернутая мотивировка ответа на вопрос. Ассоциация в письменной речи в основном ориентирована на смысл слова-раздражителя и стимулирует главным образом процессы внутреннего внимания, в то время как устная речь в целом ряде случаев осложнена ситуативными моментами, которые она не в силах преодолеть. Это убедительно свидетельствует о том, что мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной.

Предложенная нами технология изучения и коррекции защитного поведения включает использование письменных и, реже, устных диалогов с детьми с опорой на рисунки, выполненные на эмоционально значимые темы. Такое систематическое взаимодействие дает ребенку младшего школьного возраста возможность развивать внутреннее внимание, учиться более четко представлять и выражать свои мысли, переживая и осознавая при этом личные проблемы и трудности.

3.2. Мышление

Мышление - процесс познания действительности на основе установления связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира. Познавательная активность и любознательность ребенка постоянно направлены на познавание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Мышление неразрывно связано с речью. Чем активнее ребенок в умственном отношении, тем больше он задает вопросов и тем эти вопросы разнообразнее.

Младшие школьники используют самую широкую типологию вопросов. Например, на одном из наших уроков они задали вопросы таких типов: что это такое?., кто такой?., зачем?., почему?., за что?., из чего?., есть ли?., бывает ли?., у кого?., откуда?., как?., кого?., что?., что будет, если?., где?., сколько?., вы умеете?..

Как правило, при формулировке вопроса дети младшего школьного возраста представляют себе реальную ситуацию и как бы действуют в этой ситуации. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами восприятия или представления, называется наглядно-образным. Наглядно-образное - основной вид мышления в младшем школьном возрасте. Словесно выраженную мысль, не имеющую опоры в наглядных представлениях, этим детям понять бывает трудно. Конечно, младший школьник может мыслить и логически, но следует помнить, что этот возраст более чувствителен к обучению, опирающемуся на наглядность.

Что отличает логику ребенка?

Конкретность. Суждения детей обычно единичны и опираются на личный опыт. Поэтому они категоричны и обычно относятся к наглядной действительности. Поскольку мышление ребенка конкретно - неудивительно, что он предпочитает при объяснении чего-либо все свести к частному и любит читать книжки с сюжетом, насыщенным всякими приключениями.

Суждения по сходству. В этом возрасте еще редко используется цепь суждений - умозаключения. Главную роль в мышлении в этот период играет память, очень широко используются суждения по аналогии, поэтому самой ранней формой доказательства является пример. Учитывая эту особенность, убеждая или что-либо объясняя ребенку, необходимо подкреплять свою речь наглядным примером.

Эгоцентризм рассматривается как центральная особенность допонятийного мышления. Вследствие эгоцентризма ребенок не попадает в сферу своего собственного отражения. Он не может посмотреть на себя со стороны, поскольку не способен свободно производить преобразования системы отсчета, начало которой жестко связано с ним самим, с его «Я». Яркими примерами эгоцентризма детского мышления являются факты, когда дети при перечислении членов своей семьи себя в их число не включают. Они не всегда правильно понимают ситуации, требующие некоторого отрешения от собственной точки зрения и принятия чужой позиции. Фразы вроде «А если бы ты был на его месте?» или «Хорошо было бы тебе, если бы с тобой так поступили?» - часто не оказывают должного воздействия на детей дошкольного и младшего школьного возраста, т. к. не вызывают желаемой реакции сопереживания.

Эгоцентризм не позволяет детям принять близко к сердцу чужой опыт, выраженный чисто словесно (без эмпатии). Преодоление детского эгоцентризма предполагает усвоение обратимых операций. Только формирование Децентрации и погружения познавательных процессов позволяет взглянуть на себя со стороны. Большую роль в становлении децентрации играют сказки. Покажем это на примере норвежской сказки.

Маленький цыпленок, гуляя, почувствовал себя одиноким, ему стало скучно, и он решил подыскать себе приятеля для игры. Первый, кого он встретил, был земляной червь. В ответ на приглашение цыпленка поиграть с ним он ответил: «Ну как же я могу с тобой играть, когда ты такой большой!». Расстроился цыпленок, что он такой большой, и побрел дальше и встретил теленка. В ответ на просьбу поиграть тот сказал: «Как я могу с тобой играть, когда ты такой маленький?». «Какой же я на самом деле?» - спросил себя озадаченный цыпленок и после размышлений догадался, что относительно червяка он большой, а относительно коровы - маленький.

Игра способствует преодолению эгоцентризма, поскольку она выступает как реальная практика смены позиций, как практика отношения к партнеру по игре с точки зрения той роли, которую ребенок выполняет. Этой цели служат разнообразные ролевые игры (в «дочки-матери», «больницу», «школу», «магазин» и т. д.). Однако не только игра, но и любое общение со сверстниками способствует децентрации, т. е. соотнесению своей точки зрения с позициями других людей.

Пока у ребенка интеллектуальные операции сцентрированы на самом себе, это не дает ему возможности отличать субъективную точку зрения от объективных отношений. Децентрация, свободный перенос системы координат, снимает эти ограничения и стимулирует формирование понятийного мышления. Тогда происходит расширение мыслительного поля, которое позволяет построить систему отношений и классов, не зависимых от позиции собственного «Я». Развивающаяся децентрация позволяет осуществлять переход из будущего в прошлое и обратно, что дает возможность взглянуть на свою жизнь с любой временной позиции и даже с момента за пределами собственной жизни. Децентрация создает предпосылки к формированию идентификации, т. е. способности человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, принять точку зрения другого. На допонятийном же уровне прямые и обратные операции не объединяются еще в полностью обратимые композиции, и это предопределяет дефекты понимания. Основной из них нечувствительность к противоречию, приводящий к тому, что дети много раз повторяют одну и ту же ошибку.

Специфика допонятийного мышления проявляется и в такой характерной черте, как отсутствие представлений о сохранении количества. Мышление детей, опирающееся на очевидность, приводит их к ошибочным выводам.

Детям семи лет показывали два одинаковых по объему шарика из теста и на вопрос: «Равны ли они?» - получали ответ: «Равны». Затем, на их глазах, один из шариков сплющивали, превращая его в лепешку. Дети видели, что к этому расплющенному шарику не прибавили ни кусочка теста, а просто изменили его форму. Следовал вопрос: «Где больше теста?». И дети отвечали: «В лепешке». Они видели, что лепешка занимает на столе больше места, чем шарик. Их мышление, следуя за наглядным восприятием, приводило их к выводу, что в лепешке теперь больше теста, чем в шарике.

Дети не понимают, что при трансформировании шарика происходят одновременно два изменения, взаимно компенсирующие друг друга. Ребенок сначала учитывает только одно из них, затем внезапно открывает другой параметр, но тут же забывает о первом. Ребенок постарше колеблется, перекося внимание с одного изменения на другое, и наконец начинает связывать их. В этот момент наступает понимание, что оба параметра связаны обратными отношениями и что они уравновешивают друг друга. С момента, когда дети открывают компенсацию отношений, у них возникает понятие сохранения количества вещества при изменении формы. Подобные примеры показывают, что способность осознания некоей тождественности объекта изменяющегося, но воспринимаемого в различных проявлениях, приобретается постепенно. Дети уверены, что равенство нарушается, если предметы различаются какими-либо заметными и легко воспринимаемыми свойствами. Когда форма предмета, например, шарика, изменяется, ребенок не может понять, что шарику можно придать прежнюю форму, поэтому ему недоступны такие фундаментальные понятия, как, например, сохранение массы. Вследствие этого, вещи представляются ему тяжелыми или легкими в соответствии с непосредственным восприятием: большие веши ребенок всегда считает тяжелыми, маленькие - легкими.

Трансакция - это особенность допонятийного мышления, связанная с оперированием единичными случая ми. Она осуществляется ребенком и вместо индукции, и вместо дедукции, приводя к смешиванию существенных свойств объектов с их случайными особенностями.

Ребенка семи лет спросили: «Живое ли солнце?» - «Да».- «Почему?» -«Оно двигается». Из этого ответа видно, что ребенок не пользуется ни индуктивным, ни дедуктивным методом, а производит трансдукцию.

Синкретизм тоже является существенной особенностью допонятийного мышления. Эта операция связывания всего со всем используется детьми и для анализа, и для синтеза. Вместо того чтобы классифицировать объекты, дети уподобляют их более или менее грубо и, переходя от одного объекта к другому, приписывают последнему все свойства прежнего. Вследствие синкретизма два явления, воспринятые одновременно, сразу включаются в общую схему, а причинно-следственные связи подменяются субъективными связями, навязываемыми восприятием.

Первоклассница Рэчел поздно пришла домой из школы. Отвечая на вопрос мамы о том, что случилось, она рассказала, что по дороге домой проходила мимо дома Салли и увидела, что Салли сидит во дворе и плачет, потому что потеряла куклу. «А, - сказала мама, - и ты остановилась, чтобы помочь Салли искать куклу?» - «Нет, мамочка, - ответила Рэчел, - я остановилась, чтобы помочь Салли плакать».

Таким образом, для объяснения некоторого свойства объекта дети используют другие свойства этого же объекта. Синкретизм ответственен за то, что ребенок не может систематически исследовать объект, произвести сопоставление его частей и уяснить их отношения.

Приведенные примеры показывают, что детям нельзя отказать в логике, но она существенно отличается от логики взрослых. Полезно подчеркнуть, что особенности допонятийного мышления не являются жестко предопределенными возрастом, их преодоление может быть ускорено специально организованным обучением.

При нормальном возрастном развитии наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, компонентами которого служат конкретные образы, мышлением понятийным, где компонентами служат уже понятия и применяются формальные операции. Понятийное мышление возникает не сразу, а постепенно, через ряд промежуточных этапов. Так, Л. С. Выготский выделял пять этапов. Первый (ребенку 2-3 года) проявляется в том, что на просьбу положить вместе похожие, подходящие друг к другу предметы ребенок складывает вместе любые, считая, что те, которые положены рядом, и есть подходящие. Это синкретизм раннего детского мышления. На втором этапе (4-6 лет) дети используют элементы объективного сходства двух предметов, но уже третий может быть похож только на один из первой пары: возникает цепочка попарного сходства. Третий этап проявляется в школьном возрасте (6-8 лет): дети могут объединить группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу. У подростков, когда умственные действия становятся обратимыми, появляется понятийное мышление, но оно еще несовершенно, поскольку первичные понятия сформированы на базе субъективного житейского опыта и не подкреплены социально-обобщенными данными. Совершенные понятия формируются лишь на пятом этапе, в юношеском возрасте, когда использование унифицированных теоретических положений позволяет выйти за пределы собственного опыта и объективно определить границы класса - понятия.

Обучение, направленное на ускоренное развитие мышления, нацелено на выяснение природы отношений и связей между предметами, а лучший способ понять отношения - это получить возможность их изменять и наблюдать результаты. Поэтому для обучения используются направленные изменения, производимые ребенком во внешней среде - в процессе игры, эксперимента, труда.

Передовые педагоги прекрасно это понимают, и именно поэтому, когда в 1986 году начался бум в области сверхпроводимости, в Японии сразу же выпустили в продажу набор, позволяющий ребенку самому синтезировать сверхпроводящее вещество. На собственном опыте он убеждался, что магнит «зависает» над сверхпроводником, охлажденным до температуры жидкого азота, как бы вопреки силе земного притяжения.

Доступный ребенку управляемый эксперимент - это игра. Она позволяет развивать мышление, вскрывая отношения между целями и средствами их достижения, и тем самым расширяет субъективный опыт. Кроме того, следует помнить, что ребенок не способен глубоко усвоить теоретические знания, преподнесенные ему в готовом виде, но может прийти к ним через собственную активность. Для того чтобы изучить разнообразные объекты, необходимо действовать с ними самостоятельно: трансформировать, перемещать, связывать, комбинировать. Для этого ребенок должен научиться группировать - объединять действия и объекты по их сходству и различию.

Когда ребенок сам наливает воду из двух стаканов равного диаметра в два стакана разного диаметра, сначала он думает, что при этом количество воды зависит от диаметра стакана. Если дать ребенку возможность снова и снова переливать воду из двух равных в два разных стакана, то у него постепенно меняется понимание происходящего. Появляются объяснения, связанные с идеей тождества, со ссылкой на исходное состояние. Тогда ребенок становится способным концентрировать внимание на исходной операции уравнивания и делает ключевое открытие: «Но ведь сначала там было налито одинаково, значит, и потом будет одинаково».

Итак, мышление развивается от конкретных образов к понятиям, обозначенным словом. Образы и представления у разных людей индивидуальны. Сильно различаясь, они не обеспечивают надежного взаимопонимания. Этим объясняется, почему взрослые не могут достигнуть высокого уровня взаимопонимания при общении с детьми, находящимися на уровне допонятийного мышления.

Понятия - это общие имена, которыми человек называет целую совокупность вещей. Поэтому они уже в существенно большей мере совпадают по содержанию у различных людей, что ведет к облегчению взаимопонимания. Благодаря присущей понятийному мышлению обратимости логических операций, вместо операции трансдукции (движения от частного к частному) доступными ребенку становятся две новые операции: движение от частного к общему и обратно с помощью индукции и дедукции.

Одновременно с преодолением ребенком ограничений допонятийного мышления идет развитие операций. Сначала операции формируются как структуры внешних материальных действий, затем как конкретные операции, т. е. системы действий, выполняемых уже в уме, но еще с опорой на непосредственное восприятие, после чего возникают внутренние структуры формальных операций, логики и понятийного мышления. Применяемые операции ограничивают уровень доступных ребенку представлений о пространстве и времени, причинности и случайности, количестве и движении. Развитие операций ведет к появлению такого важного элемента понятийного мышления, как умозаключение. Учителя постепенно развивают способность детей к словесно-логическому мышлению, рассуждению, выводам и умозаключениям. Если первоклассники и второклассники обычно подменяют аргументацию и доказательство простым указанием на реальный факт или опираются на аналогию, то ученики третьего класса под влиянием обучения уже способны дать обоснованное доказательство, развернуть аргументацию, построить простейшее дедуктивное умозаключение.

4. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ, ПАМЯТИ И ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

4.1. Внимание

Внимание осуществляет отбор актуальных, лично значимых сигналов из множества всех доступных восприятию и за счет ограничения поля восприятия обеспечивает сосредоточенность в данный момент времени на каком-либо объекте (предмете, событии, образе, рассуждении). Внимание есть простейший вид самоуглубления, за счет которого достигается особое . \_ .тояние: созерцаемый предмет или мысль начинает занимать все поле сознания целиком, вытесняя из него все остальное. Тем самым обеспечивается устойчивость процесса и создаются оптимальные условия для обработки этого объекта или мысли «здесь и сейчас».

Учебная деятельность требует хорошего развития произвольного внимания. Ребенок должен уметь сосредоточиться на учебном задании, в течение длительного времени сохранить на нем интенсивное (концентрированное) внимание, с определенной скоростью переключаться, гибко переходя с одной задачи к другой. Однако произвольность познавательных процессов у детей 6-8 и 9-11 лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. В обычной обстановке ему еще трудно так организовать свою психическую деятельность. Возрастная особенность младших школьников - сравнительная слабость произвольного внимания. Значительно лучше развито у них непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само по себе привлекает внимание учеников безо всяких усилий с их стороны. Дети могут упустить существенные детали в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают внимание. Кроме преобладания непроизвольного внимания к возрастной особенности относится также его сравнительно небольшая устойчивость. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна; их внимание легко отвлекается. В результате дети могут не выполнить задание в срок, потерять темп и ритм деятельности, пропустить буквы в слове и слова в предложении. Только к третьему классу внимание может сохраняться непрерывно уже в течение всего урока.

Слабость произвольного внимания - одна из основных причин школьных трудностей: неуспеваемости и плохой дисциплины. В связи с этим важно рассмотреть, как формируется этот вид внимания и с помощью каких приемов его можно развить и скорректировать. Показано, что в отличие от непроизвольного внимания произвольное внимание не продукт созревания организма, а результат общения ребенка со взрослыми и формируется в социальном контакте. Когда мать называет предмет и указывает на него ребенку, выделяя тем самым его из среды, происходит перестройка внимания. Оно перестает откликаться только на естественные ориентировочные реакции ребенка, которые управляются либо новизной, либо силой раздражителя, и начинает подчиняться речи или жесту взаимодействующего с ним взрослого.

Например, ребенок, который учится писать, вначале двигает всей рукой, глазами, головой, частью туловища и языком. Обучение состоит в усилении только одной части движений, координации их в группы и исключении ненужных движений. Произвольное внимание и направляется на торможение ненужных движений.

В своем развития произвольное внимание проходит определенные стадии. Исследуя среду, ребенок сначала выделяет лишь ряд предметов обстановки. Затем дает целостное описание ситуации и наконец -интерпретацию случившегося. При этом вначале развитие произвольного внимания обеспечивает у детей реализацию только тех целей, которые ставят перед ними взрослые, а затем и тех, которые ставятся детьми самостоятельно.

Развитие устойчивости произвольного внимания изучают, определяя максимальное время, которое дети могут провести, сосредоточившись на одной игре. Если максимальная длительность одной игры у полугодовалого ребенка составляет всего 14 минут, то к 6-7 годам она возрастает до 1,5-3-х часов. Так же долго ребенок может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности (рисовании, конструировании, изготовлении поделок). Однако такие результаты сосредоточения внимания достижимы только при наличии интереса к этой деятельности. Ребенок будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным к той деятельности, которая ему безразлична или вовсе не нравится. Аналогично развивается и концентрация внимания. Если в 3 года за 10 минут игры ребенок отвлекается от нее в среднем 4 раза, то в 6 лет - всего один раз.

Это - один из ключевых показателей готовности ребенка к обучению в школе.

На ранних фазах развития произвольное внимание разделено между двумя людьми - взрослым и ребенком. Взрослый выделяет объект из среды, указывая на него жестом или словом; ребенок отвечает на этот сигнал, фиксируя взглядом названный предмет или беря его в руки. Указание на предмет жестом или словом организует внимание ребенка, принудительно меняя его направление. Тем самым заданный предмет выделяется для ребенка из внешнего поля. Когда у ребенка развивается собственная речь, он может сам назвать предмет и, таким образом, произвольно выделить его из остальной среды. Функция анализа среды, которая раньше была разделена между взрослым и ребенком, становится для ребенка внутренней и выполняется им самостоятельно. Из сказанного ясно, насколько тесно произвольное внимание связано с речью. Поначалу оно проявляется в подчинении своего поведения словесным указаниям взрослых («Дети, откройте тетради!»), а затем - в подчинении своего поведения собственной речевой инструкции. Последнее положение очень ярко иллюстрирует известное стихотворение С. Михалкова «Дает корова молоко»: Писать красиво нелегко:

«Да-ет ко-ро-ва мо-ло-ко!» За буквой буква, к слогу слог. Ну хоть бы кто-нибудь помог!

Еще одну страничку вон! А за окном со всех сторон: И стук мяча, и лай щенка, И звон какого-то звонка,

* А я сижу, в тетрадь гляжу
* За буквой букву вывожу: «Да-ет ко-ро-ва мо-ло-ко»... Да! Стать ученым не легко!

Суть влияния устной инструкции на организацию произвольного внимания состоит в том, что она не только выделяет объект из среды, но и создает возможность продлить состояние активации следов, не допустить их преждевременного угасания. Организуя специальную деятельность с сигналами (например, их счет), словесное предписание вносит фактор новизны и тем самым способствует удержанию объекта в поле внимания до завершения действия с ним, т. е. сохранению контроля за протекающим действием. На эту существенную роль внимания сделан акцент в концепции П. Я. Гальперина.

Произвольное внимание полностью развивается к 12-16 годам. Таким образом, несмотря на некоторую способность детей начальных классов произвольно управлять своим поведением, непроизвольное внимание у них все же преобладает. Из-за этого младшим школьникам трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них работе или на работе интересной, но требующей умственного напряжения. Это приводит к необходимости включать в процесс обучения элементы игры и достаточно часто менять формы деятельности.

4.2. Память

Память - это процесс запечатления, сохранения и воспроизведения следов прошлого опыта. У дошкольников память считают ведущим психическим процессом. В этом возрасте запоминание происходит главным образом непроизвольно, что обусловлено недостаточно развитой способностью к осмыслению материала, меньшей возможностью использования ассоциаций и недостаточным опытом и незнакомством с приемами запоминания. Если события имели эмоциональную значимость для ребенка и произвели на него впечатление, непроизвольное запоминание отличается особой точностью и устойчивостью. Известно, что дети дошкольного возраста легко запоминают бессмысленный материал (например, считалки) или объективно осмысленные, но недостаточно понятные или вовсе непонятные им слова, фразы, стихотворения. В качестве причин, лежащих в основе такого запоминания, называют интерес, который вызывается у детей звуковой стороной этого материала, особое эмоциональное к нему отношение, включение в игровую деятельность. Кроме того, сама непонятность информации может стимулировать любознательность ребенка и привлекать к ней особое внимание. Дошкольный возраст считают периодом, освобождающим детей от амнезии младенчества и раннего возраста. Память дошкольника уже сохраняет представления, которые интерпретируют как «обобщенные воспоминания». По мнению Л. С. Выготского, такие «обобщенные воспоминания» способны вырвать предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и установить между общими представлениями связь такого порядка, которой в опыте ребенка еще не было.

Ведущие виды памяти у младших школьников - эмоциональная и образная. Дети быстрее и прочнее запоминают все яркое, интересное, все то, что вызывает эмоциональный отклик. В то же время, эмоциональная память не всегда сопровождается отношением к ожившему чувству, как к воспоминанию ранее пережитого. Так, ребенок, напуганный зубным врачом или директором школы, пугается при каждой встрече с ними, но не всегда осознает, с чем связано это чувство, поскольку произвольное воспроизведение чувств практически невозможно. Таким образом, несмотря на то, что эмоциональная память обеспечивает быстрое и прочное запоминание информации, полагаться на точность ее сохранения можно не всегда. Тем более что если в обычных, спокойных условиях возрастание силы и яркости впечатления повышает четкость и прочность запоминания, то в экстремальных ситуациях (например, на контрольной) сильное потрясение ослабляет или даже полностью глушит то, что было воспроизведено.

Образная память тоже имеет свои ограничения. Дети, действительно, лучше удерживают в памяти конкретные лица, предметы и события, чем определения, описания, объяснения. Однако в период удержания в памяти образ может претерпеть определенную трансформацию. Типичными изменениями, происходящими со зрительным образом в процессе его хранения, являются: упрощение (опускание деталей), некоторое преувеличение отдельных элементов, приводящее к преобразованию фигуры и ее превращению в более однообразную.

Таким образом, надежнее всего воспроизводятся образы, включающие в себя эмоциональный компонент: неожиданные и редко встречающиеся. Однажды мы предложили детям сделать рисунки на тему: «Так интересно, что даже удивительно». Внимание привлек «неожиданный», с нашей точки зрения, и действительно единственный в своем роде сюжет: «Кошка ела тараканов». Однако ответ первоклассницы на вопрос: «Что же здесь удивительного?», - заданный нейтральным тоном, оказался для нас еще более неожиданным. Девочка буквально «возмутилась» непониманием взрослых: «Но это же неприлично - есть тараканов!».

Когда мы отмечаем хорошую образную память детей, надо иметь в виду, что образная память (как зрительная, так и слуховая) плохо поддается произвольному управлению, а помнить отчетливо только особенное, экстраординарное, - еще не значит иметь хорошую память. Хорошая память традиционно связывается с памятью на слова, а при запоминании словесной информации у младших школьников, особенно в первых двух классах, отмечается склонность к механическому запечатлению, без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала. Это объясняется распространенным способом оценивания усилий ученика. Близкое к тексту воспроизведение учебного задания, с точки зрения взрослых, свидетельствует о добросовестном выполнении детьми домашней работы и обычно оценивается высоким баллом. Это побуждает ребенка отвечать как можно ближе к тексту. Кроме того, дети еще не умеют пользоваться разными способами обобщения. Не владея развернутой речью, дети еще не могут свободно, своими словами, излагать содержание прочитанного. Поэтому, опасаясь допустить неточность, они прибегают к дословному воспроизведению.

Основным направлением развития памяти в младшем школьном возрасте является стимулирование словесно-логического запоминания. Словесно-логическую (символическую) память подразделяют на словесную и логическую. Словесная память связана с речью и полностью формируется только к 10-13 годам. Ее отличительными чертами являются точность воспроизведения и большая зависимость от воли. Особенностью логической памяти является запоминание только смысла текста. В процессе его вычленения происходит переработка информации в более обобщенных понятиях, поэтому логическая память самым тесным образом связана с мышлением. Один из приемов логического запоминания - смысловая группировка материала в процессе заучивания. Младшие школьники самостоятельно к этому приему еще не прибегают, т. к. еще плохо анализируют текст, не умеют выделять главное и существенное. Однако если детей специально обучать смысловой группировке текста, то даже первоклассники смогут успешно справиться с этой задачей.

Постепенно произвольная память становится той функцией, на которую опирается вся учебная деятельность ребенка. Ее преимущества - в надежности и уменьшении количества ошибок при воспроизведении. Она опирается на создание установки на заучивание, т. е. на изменение мотивации этой деятельности. Активная мотивация, а также установка, уточняющая деятельность, ставят произвольное запоминание в более благоприятное положение по сравнению с непроизвольным. Учитель организует установку, дает ребенку указания, каким образом можно запомнить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсуждает содержание и объем материала, распределяет его на части (по смыслу, по трудности запоминания), учит контролировать процесс запоминания, подкрепляет его. Необходимым условием запоминания служит понимание - учитель фиксирует внимание ребенка на необходимости понимать то, что надо запомнить, дает мотивацию запоминания: запомнить, чтобы сохранить знание, приобрести навыки не только для решения школьных заданий, но и для всей последующей жизни.

4.3. Воображение

Воображение - это процесс преобразования имеющихся в памяти образов с целью создания новых, которые раньше никогда человеком не воспринимались. У ребенка воображение формируется в игре и вначале неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. У детей 6-7 лет воображение уже может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые. Родители и, особенно, бабушки и дедушки, которые так любят дарить своим внукам больших мишек и громадных кукол, часто невольно тормозят их развитие. Они лишают их радости самостоятельных открытий в играх. Большинство детей не любит очень натуралистические игрушки, предпочитая символические, самодельные, дающие простор фантазии. Детям, как правило, нравятся маленькие и невыразительные игрушки - их проще приспособить к разным играм. Большие или «совсем как настоящие» куклы и зверюшки мало способствуют развитию воображения. Дети интенсивнее развиваются и получают значительно больше удовольствия, если одна и та же палочка выполняет в различных играх и роль ружья, и роль лошадки, и еще много других функций. В книге Л. Кассиля «Кондуит и Швамбрания» дано яркое описание отношения детей к игрушкам: «Точеные лакированные фигурки представляли неограниченные возможности использования их для самых разнообразных и заманчивых игр... Особенно же были удобны обе королевы: блондинка и брюнетка. Каждая королева могла работать за елку, извозчика, китайскую пагоду, за цветочный горшок на подставке и за архиерея».

Постепенно необходимость во внешней опоре (даже в символической фигуре) исчезает и происходит интериоризация - переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, к игровому преобразованию предмета, к приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реального действия. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса.

Особенностью воображения младших школьников, проявляющегося в учебной деятельности, вначале тоже является опора на восприятие (первичный образ), а не на представление (вторичный образ). Например, учитель предлагает на уроке детям задачу, требующую представить себе ситуацию. Это может быть такая задача: «По Волге плыла баржа и везла в трюмах ... кг арбузов. Была качка, и ... кг арбузов лопнуло. Сколько арбузов осталось?». Конечно, такие задачи запускают процесс воображения, но нуждаются в специальных орудиях (реальных предметах, графических образах, макетах, схемах), иначе ребенок затрудняется продвинуться в произвольных действиях воображения. Для того чтобы понять, что произошло в трюмах с арбузами, полезно дать рисунок баржи в разрезе.

На уроках с детьми часто предлагаются детям задания на развитие воображения. При этом материал, который используется в учебном процессе, надо применить строго заданным образом. Например, с помощью цифр предлагаем воображать все что угодно. Для этого достаточно задать детям вопрос: «На что похожа единица?». И тут же получить ответы: «На человека, который дарит цветы», «На крокодила, стоящего на задних лапах». А еще -на трамплин, самолет, жирафа, змея... Это задание дает детям возможность увидеть, что одни и те же цифры могут быть очень строгими, подчиняющиеся математическим правилам (линия «надо», «одинаково для всех», «правильно»), и одновременно живыми, создающими собственные возможности (линия «хочу», «не так, как у всех», «здорово»). Такие игры с цифрами или другим учебным материалом не только стимулируют развитие воображения, но и служат своеобразным мостиком между двумя видами мышления, абстрактно-логическим и образным.

Наиболее яркое и свободное проявление воображения младших школьников можно наблюдать в игре, в рисовании, сочинении рассказов и сказок. В детском творчестве проявления воображения многообразны: одни воссоздают реальную действительность, другие - создают новые фантастические образы и ситуации. Сочиняя истории, дети могут заимствовать известные им сюжеты, строфы стихотворений, графические образы, порой совсем не замечая этого. Однако нередко они специально комбинируют известные сюжеты, создают новые образы, гиперболизируя отдельные стороны и качества своих героев. Неустанная работа воображения - эффективный способ познания и усвоения ребенком окружающего мира, возможность выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития творческого подхода к миру. Нередко активность воображения лежит в основе формирования личностных качеств, актуальных для конкретного ребенка. Стихотворение А. Барто «По дороге в класс» служит прекрасной иллюстрацией этого последнего положения:

Спешил Никита на урок. Шел, не сбавляя шага. Вдруг на него рычит щенок, Кудлатая дворняга.

Никита взрослый! Он не трус! Но шла Танюша рядом, Она сказала: — Ой, боюсь!

— И сразу слезы градом.

Но тут ее Никита спас, Он проявил отвагу, Сказал: — Иди спокойно в класс! — И отогнал дворнягу.

Его Танюша по пути Благодарит за смелость. Еще разок ее спасти Никите захотелось.

— Ты можешь в речке утонуть! Вот утони когда-нибудь! —

Ей предложил Никита.

— Не дам тебе пойти ко дну!

— Я и сама не утону!

— Она в ответ сердито.

Она его не поняла... Но ведь не в этом дело! Он всю дорогу до угла Спасал Танюшу смело.

В мечтах ее от волка спас... Но тут пришли ребята в класс.

Нередко в своем воображении дети создают опасные, страшные ситуации. Переживание негативного напряжения в процессе создания и развертывания образов воображения, управления сюжетом, прерывания образов и возвращения к ним не только тренирует воображение ребенка как произвольную творческую активность, но и содержит в себе терапевтический эффект. Вместе с тем, испытывая трудности в реальной жизни, дети в качестве защиты могут уйти в воображаемый мир, выражая сомнения и переживания в мечте и фантазии.

Г. Л. Бардиер приводит следующее наблюдение. Дети рисовали на тему «Я счастлив, я доволен». Люба (8 лет) назвала свой рисунок так: «Мне на день рождения приносят коробку. А в ней - папа. А вокруг - небо со звездами». По-видимому, в данном случае через детскую фантазию проявляется неудовлетворенность девочки своими отношениями с папой, которого она соотносит с очень желанным и счастливым подарком.

5. РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Восприятие - форма целостного отражения предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. Основой его становления как высшей психической функции является активное движение. Именно восприятие больше всего связано с преобразованием информации, поступающей из внешней среды. В результате этого формируются психические образы, которыми в дальнейшем оперируют внимание, память, представление, воображение, мышление, эмоции. Благодаря связям, образующимся между разными анализаторами при восприятии, в психических образах отражаются такие свойства предметов и явлений, для которых нет специфических анализаторов, например величина, вес, форма, регулярность, - что свидетельствует о сложной организации этого психического процесса. В отличие от простейшего психического процесса -ощущения, - восприятие зависит не только от раздражителя, но и от самого воспринимающего субъекта (воспринимает не глаз, а живой человек), поэтому в восприятии обязательно сказываются особенности личности воспринимающего. Отсюда следует, что внешняя среда воспринимается нами под углом зрения наших потребностей, интересов, под давлением необходимости выбирать адекватную форму поведения. Можно сказать, что восприятие - это прижизненно формирующаяся система перцептивных действий, с помощью которой дети строят образ окружающей действительности и затем ориентируются в ней. Таким образом, привычный мир - это лишь описание, программа восприятия, которая закладывается в сознание человека с самого детства. Ребенок воспринимает мир в соответствии со сформированным в его сознании описанием, и эти описания и их интерпретации могут быть частично ошибочными.

Важнейшие свойства восприятия - предметность, целостность, константность и обобщенность. Предметность - это отнесенность восприятия к отображаемому объекту, способность выделять предмет из окружающего фона как отдельно взятую вещь. Целостность - органическая взаимосвязь частей и целого в образе. Константность - относительная независимость образа от физических условий восприятия, проявляющаяся в его неизменности. Обобщенность - отнесенность каждого образа к некоторому классу объектов, имеющих название. Все эти свойства не являются врожденными и развиваются в течение всей жизни человека.

Приведем несколько примеров. У маленького ребенка окружающие его предметы не сохраняют константные характеристики, т. е. постоянство размера, веса, объема. Так, у 2-3-летнего ребенка константность восприятия еще очень несовершенна: воспринимаемые размеры предметов уменьшаются с их удаленностью, но к 10-летнему возрасту они устанавливаются на уровне взрослого. Предметность у него тоже еще выражена слабо, поскольку ребенок плохо выделяет себя из среды, он как бы слит с миром внешних объектов. Интересна по этому вопросу позиция Пиаже. Он считает, что константность восприятия размеров и расстояния развивается и достигает высокого уровня уже в период младенчества, но только по отношению к ближнему пространству, в котором ребенок непосредственно действует. Дальнее пространство в младенческом и детском возрасте воспринимается неконстантно вследствие недостатка собственного опыта в этой среде.

У младших школьников восприятие уже хорошо развито. Они не только различают цвет, форму, величину предметов и их положение в пространстве, но и могут правильно назвать предлагаемые формы и цвета, правильно соотнести предметы по их величине. Они могут изобразить простейшие формы и раскрасить их в заданный цвет. Однако в первом и в начале второго класса восприятие еще весьма несовершенно и поверхностно. Дети допускают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. Иногда не отличают и смешивают сходные по начертанию и произношению буквы и слова, изображения сходных предметов и сами сходные предметы. Часто выделяют случайные детали, а существенное и важное не воспринимают. Таким образом, они не умеют еще хорошо рассматривать предметы. Другой особенностью восприятия младших школьников является его тесная связь с действиями. Для младшего школьника воспринять предмет — значит что-то сделать с ним, как-то изменить, взять, потрогать. Вместе с тем, его восприятие отличается остротой и свежестью, своего рода созерцательной любознательностью.

Очень точно такие особенности восприятия детей прослеживаются в стихотворении А. Барто «Я у мальчиков спросила...»:

Я у мальчиков спросила:

* Это что за деревце?
* Говорят они: — Осина.
* Только мне не верится.

Даже елки мы вначале От сосны не отличали: Раз торчат иголочки, Значит, это елочки.

А когда на ветку ели Мы получше поглядели, Оказалось, что она Не такая, как сосна.

Мы в своей тетрадке синей Нарисуем все листы И не скажем об осине: «Ах, береза, это ты!».

Очень важно, чтобы дети в этом возрасте умели устанавливать идентичность предметов тому или иному эталону. Такое умение наблюдается еще не всегда. В природе существует бесконечное разнообразие цветов, форм и звуков, и человечество только постепенно упорядочило их, сведя к сенсорным эталонам - системам цветов, форм, звуков. Эталоны - это выработанные человечеством образцы основных разновидностей качеств и свойств предметов. Если ребенок может правильно назвать цвет и форму предмета, если он может соотнести воспринимаемое качество с эталоном, то он может установить идентичность (мяч круглый), частичное сходство (яблоко круглое, но не настолько, как мяч) и несходство (шар и куб).

В предложенной нами схеме диагностики психологической готовности детей к школе уделяется внимание оценке перцептивного развития ребенка. Известно, что замедленность процессов приема и переработки сенсорной информации, неполноценность пространственной ориентировки, недостаточное овладение образом слова нередко приводит к задержке психического развития у детей. Используя модификацию теста О. М. Дьяченко «Художник», мы просим детей дорисовать восемь изображенных на листе бумаги схожих фигурок так, чтобы не получилось одинаковых рисунков. После завершения рисования ребенку надо дать картинкам названия, то есть воспринять изображения, которые он нарисовал, и соотнести их с каким-либо классом предметов из хранящихся в памяти (с эталоном), а затем обозначить словами свои изображения. Практика показывает, что около трети детей 6-7 лет, проходящих отбор в первый класс, испытывают трудности в вербализации, дают стереотипные названия или вовсе не могут дать название собственному рисунку, то есть соотнести его с эталонами, хранящимися в памяти. Эти проблемы чаще обнаруживаются у мальчиков.

Уже из приведенных выше фактов можно видеть, что такое свойство восприятия, как обобщенность, у многих детей еще несовершенно. В то

же время, именно обобщенность предопределяет становление других психических познавательных процессов - памяти, представления, речи, мышления. Обобщенность связывает индивидуальный и общественный опыт человека, обеспечивая семантическую константность. К сожалению, операции обобщения и классификации у детей этого возраста находятся еще только в стадии формирования, что может отражаться не только на академической успеваемости ребенка, но и на его способности к усвоению норм и требований взрослых. Даже будучи воспринятыми, они по своему смыслу могут оставаться недоступными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень. Это, прежде всего, выражается в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка абстрактно-логических форм мышления и обучении его письменной речи.

В процессе обучения ребенка в начальных классах, когда у него происходит бурное развитие психических познавательных процессов, желательно контролировать особенности формирования у ребенка когнитивной сферы. Для решения этих задач педагоги могут весьма успешно использовать психологические методы, тем более что уровень психического развития ребенка уже позволяет использовать весьма значительное количество тестовых методик.

Список используемой литературы:

1. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана - СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. - 368 с.
2. Л.Ф.Обухова. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М. 1996. 351 с.
3. Ж.Пиаже. Избранные психологические труды. М, 1969.
4. Иващенко Ф. И. "Труд и развитие личности школьника." М. Просвещение. 1994.
5. Коноваленко, СВ. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. - М., 1998.
6. И.М.Никольская Р.М.Грановская "Психологическая защита у детей"