**Содержание**

ВВЕДЕНИЕ 3

Познавательные процессы в младшем школьном возрасте 4

1. Развитие внимания 4

2. Развитие восприятия 6

3. Развитие памяти 8

4. Развитие мышления 9

5. Развитие воображения 11

6. Развитие речи 12

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 14

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 16

**ВВЕДЕНИЕ**

Процесс обучения в школе включает не только усвоение сложной системы знаний, становление многих учебных и интеллектуальных навыков, но также развитие самих познавательных процессов — внимания, памяти, мышления, способностей и личности ребенка. Однако в большинстве случаев именно сами знания и навыки рассматриваются как конечный итог успешного обучения. В результате на каждом новом, более высоком этапе обучения учащийся испытывает большие затруднения в усвоении и использовании нового учебного материала. Главная причина таких затруднений состоит не только в пробелах предшествующего этапа обучения, но и в неразвитости самих познавательных процессов, неподготовленности к постановке и решению новых, более сложных проблем, пониманию нового учебного материала, обоснованию найденного решения, выражению собственной мысли. Для того чтобы способствовать на каждом возрастном этапе и в каждом учебном предмете успешному усвоению учебного материала, необходимо достичь на предшествующем этапе развития системы познавательных процессов, обеспечивающих возможность успешного усвоения. Это относится в равной степени к развитию восприятия, внимания, памяти, воображению, мышлению и речи.

Все познавательные процессы составляют единую систему, которую в целом можно назвать интеллектуальной системой и которая одновременно обеспечивает и внимание к новому, и понимание, и запоминание учебного материала.

В настоящей работе мы рассмотрим, как развиваются в младшем школьном возрасте вышеназванные познавательные процессы, каковы их возрастные особенности и характеристики.

**ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**1. Развитие внимания**

Преобладающим видом внимания в начале обучения является непроизвольное внимание, физиологической основой которого служит ориентировочный рефлекс павловского типа — «что такое?». Ребенок еще не может управлять своим вниманием; реакция на новое, необычное настолько сильна, что он отвлекается, оказываясь во власти непосредственных впечатлений. Даже при сосредоточении внимания младшие школьники часто не замечают главного и существенного, отвлекаясь на отдельные, броские, заметные признаки в вещах и явлениях. Кроме того, внимание детей тесно связано с мышлением, и поэтому им бывает трудно сосредоточить внимание на неясном, непонятном, неосмысленном материале.

Но такая картина в развитии внимания не остается неизменной, в I—III классах происходит бурный процесс формирования произвольности в целом и произвольного внимания в частности. Это связано с общим интеллектуальным развитием ребенка, с формированием познавательных интересов и развитием умения работать целенаправленно. [3, с.21]

Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми он начинает руководить собственным сознанием. Например, при целенаправленном выполнении фонетического анализа используются картонные фишки. Точная последовательность их выкладывания организует внимание детей, помогает сосредоточиться.

Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми, учителем. Общее направление в развитии произвольности внимания состоит в переходе ребенка от достижения цели, поставленной взрослым, к постановке и достижению собственных целей.

Но и произвольное внимание младшего школьника еще неустойчиво, так как он еще не имеет внутренних средств саморегуляции. Эта неустойчивость обнаруживается в слабости умения распределять внимание, в легкой отвлекаемости и насыщаемости, быстрой утомляемости, затрудненной переключаемое внимания с одного объекта на другой. В среднем ребенок способен удерживать внимание в пределах 15-20 минут, поэтому учителя прибегают к разнообразным видам учебной работы, чтобы нивелировать перечисленные особенности детского внимания. Кроме того, психологи обнаружили, что в I-II классах внимание более устойчиво при выполнении внешних действий и менее устойчиво при выполнении умственных действий.[5, с.73]

Эту особенность тоже используют в педагогической практике, чередуя умственные занятия с материально-практическими (рисование, лепка, пение, физкультура). Обнаружено также, что дети чаще отвлекаются, если выполняют простую, но монотонную деятельность, чем при решении сложных задач, требующих применения разных способов и приемов работы.

Развитие внимания связано также с расширением его объема, умением распределять его. Поэтому в младших классах очень эффективными оказываются задачи с попарным контролем: контролируя работу соседа, ребенок становится более внимательным к своей. Н. Ф. Добрынин установил, что внимание младших школьников бывает достаточно сосредоточенным и устойчивым тогда, когда они полностью заняты работой, когда работа требует максимума умственной и двигательной активности, когда ею захвачены эмоции и интересы. [3, с.24]

**2. Развитие восприятия**

Восприятие также характеризуется непроизвольностью, хотя элементы произвольного восприятия встречаются уже в дошкольном возрасте. Дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия: у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на многие формы и цвета. Но у первоклассников еще отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. При рассматривании картинки, чтении текста они часто перескакивают с одного на другое, пропуская существенные детали. Это легко заметить на уроках рисования предмета с натуры: рисунки отличает редкое разнообразие форм и красок, порой значительно отличающихся от оригинала. [6, с.86]

Восприятие младшего школьника определяется, прежде всего, особенностями самого предмета, поэтому дети воспринимают не самое главное, существенное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов (окраску, величину, форму и т.д.). Процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим называнием предмета, а к тщательному и длительному рассматриванию, наблюдению первоклассники часто неспособны.

Восприятие в I—II классах отличается слабой дифференцированно-стью: часто дети путают похожие и близкие, но не тождественные предметы и их свойства (6 и 9, Э и 3, «зеркальность»), а среди частотных ошибок замечаются пропуски букв и слов в предложениях, замены букв в словах и другие буквенные искажения слов. Чаще всего последнее — результат нечеткого восприятия текста на слух. Но к III классу дети обучаются «технике» восприятия: сравнению сходных объектов, выделению главного, существенного. [6, с.87] Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным.

Говоря об отдельных видах восприятия, следует отметить, что в младшем школьном возрасте нарастает ориентация на сенсорные эталоны формы, цвета, времени. Так, обнаружено, что к форме и цвету дети подходят как к отдельным признакам предмета и никогда их не противопоставляют. В одних случаях для характеристики предмета они берут форму, в других — цвет.

Но в целом восприятие цветов и форм становится более точным и дифференцированным. Восприятие формы лучше дается в плоскостных фигурах, а в назывании объемных фигур (шар, конус, цилиндр) долго встречаются затруднения и попытки опредметить незнакомые формы через конкретные знакомые предметы (цилиндр = стакан, конус = крышка и т.д.). Дети часто не узнают фигуру, если она необычно расположена (например, квадрат уголком вниз). Это связано с тем, что ребенок схватывает общий вид знака, но не его элементы, поэтому в этом возрасте очень полезны задачи на расчленение и конструирование (пентамино, геометрическая мозаика и т.п.). [10, с.127]

Восприятие цвета идет по пути все более точного различения оттенков и смешения цветов.

Восприятие пространства и времени в младшем школьном возрасте сопряжено со значительными трудностями, хотя от класса к классу становится более правильным. Большинство детей, например, преувеличивают длительность минуты, а при восприятии больших промежутков времени (5, 10, 15 минут) преувеличивают действительную длительность времени. Это связано с отсутствием рефлекса на время и с тем, чем заполнено время ребенка. [10, с.128]

В восприятии сюжетной картинки обнаруживается тенденция к истолкованию, интерпретации сюжета, хотя не исключено и простое перечисление изображенных предметов или их описание.

В целом развитие восприятия характеризуется нарастанием произвольности. И там, где учитель учит наблюдению, ориентирует на разные свойства объектов, дети лучше ориентируются и в действительности в целом, и в учебном материале в частности.

**3. Развитие памяти**

Память тоже характеризуется непроизвольностью. Легче всего ребенку запомнить то, что включено в его активную деятельность, то, с чем он непосредственно действовал, а также то, с чем непосредственно связаны его интересы и потребности.

Изменения в развитии памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Он отделяет эту задачу от всякой другой (а в дошкольном возрасте либо вообще не выделял ее, либо выделял с трудом). Уже в I классе у детей вырабатывается и различение самих мнемических задач: что-то нужно запомнить буквально, что-то выучить механически, что-то пересказать своими словами и т.п. [11, с.383]

Во-вторых, в младшем школьном возрасте ребенок овладевает приемами запоминания. Первоначально школьники пользуются самыми простыми способами – длительным рассматриванием материала, многократным повторением материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания осуществляется на уровне узнавания: первоклассник, например, смотрит в текст и полагает, что заучил его, поскольку испытывает чувство знакомости.

Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания, большинству требуется специальное обучение, главное направление которого — формирование осмысленного запоминания. Оно предполагает расчленение материала на смысловые единицы, смысловую группировку, смысловое сопоставление и т.п., а также использование внешних средств запоминания. Другое направление в развитии памяти детей связано с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля и т.п.

Можно отметить также, что младшие школьники лучше запоминают наглядный материал и значительно хуже — словесный. В словесном материале они лучше запоминают названия предметов и труднее — абстрактные понятия.

В целом и произвольная, и непроизвольная память претерпевают существенные качественные изменения, и к III классу память становится более продуктивной.

**4. Развитие мышления**

Мышление как бы объединяет все познавательные процессы, обеспечивает их развитие, способствует их участию на каждом этапе мыслительного акта. Да и сами познавательные процессы в необходимых случаях приобретают структуру, похожую на интеллектуальный акт. Задачи на внимание, запоминание, воспроизведение — это по существу преобразованные интеллектуальные задачи, решаемые средствами мышления. [8, с.6]

Мышление ребенка младшего школьного возраста переходит от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. Это сообщает мыслительной деятельности двоякий характер: конкретное мышление, которое связанно с реальностью и непосредственным наблюдением, начинает подчиняться логическим принципам, но в тоже время абстрактные, формально-логические умозаключения ребенку этого возраста еще не доступны. Поэтому у ребенка этого возраста формируются разнообразные типы мышления, которые способствуют успешности в овладении учебного материала.

Постепенное формирование внутреннего плана действий приводит к существенным изменениям во всех интеллектуальных процессах. Вначале дети склонны делать обобщения по внешним, как правило, несущественным признакам. Но в процессе обучения учитель фиксирует их внимание на связях, отношениях, на том, что непосредственно не воспринимается, поэтому учащиеся переходят на более высокий уровень обобщений, оказываются способными усваивать научные понятия, не опираясь на наглядный материал.

В начальной школе происходит развитие всех познавательных процессов, но Д.Б. Эльконин, как и Л.С. Выготский, считает, что изменения в восприятии, в памяти являются производными от мышления. Именно мышление становится в центр развития в этот период. В силу этого развитие восприятия и памяти идет по пути интеллектуализации. Учащиеся используют мыслительные действия при решении задач на восприятие, запоминание и воспроизведение. «Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте». [12, с.255]

Необходимо отметить при этом, что, согласно современным психологическим данным, умственное развитие младших школьников имеет большие резервы. В массовой школе эти резервы фактически не используются. Многолетние исследования, проведенные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, показали, что у современных детей, в силу принципиально новых социальных условий их развития, можно сформировать более широкие и более богатые умственные способности, чем это делалось до сих пор. [2]

В начальной школе большое внимание уделяется формированию научных понятий. Выделяют предметные понятия (знания общих и существенных признаков и свойств предметов — птицы, животные, фрукты, мебель и т.п.) и понятия отношений (знания, отражающие связи и отношения объективных вещей и явлений — величина, эволюция и т.п.).

Для первых выделяют несколько стадий усвоения:

1) выделение функциональных признаков предметов, т.е. связанных с их назначением (корова — молоко);

2) перечисление известных свойств без выделения существенных и несущественных (огурец — плод, растет в огороде, зеленый, вкусный, с семечками и т.д.);

3) выделение общих, существенных признаков у класса единичных предметов (фрукты, деревья, животные).

Для вторых тоже выделено несколько стадий освоения:

1) рассмотрение конкретных отдельных случаев выражения этих понятий (одно больше другого);

2) обобщение, относящееся к известным, встречавшимся случаям и не распространяемое на новые случаи;

3) широкое обобщение, применяемое к любым случаям. [5, с. 146]

**5. Развитие воображения**

Воображение в своем развитии проходит также две стадии. На первой воссоздаваемые образы весьма приблизительно характеризуют объект, бедны деталями, малоподвижны — это воссоздающее (репродуктивное) воображение. Вторая стадия характеризуется значительной переработкой образного материала и созданием новых образов — это продуктивное воображение. В I классе воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место выступает слово, дающее простор фантазии. [4, с.177]

Основное направление в развитии детского воображения – это переход ко все более правильному и полному отражению действительности на основании соответствующих знаний. С возрастом реализм детского воображения усиливается. Это обусловливается накоплением знаний и развитием критичности мышления.

Воображение младшего школьника на первых порах характеризуется незначительной переработкой имеющихся представлений. Так, в игре дети изображают виденное и пережитое почти в той последовательности, в какой оно имело место в жизни. В дальнейшем появляется творческая переработка представлений.

Характерной особенностью воображения младшего школьника является его опора на конкретные предметы. Так, в игре дети используют игрушки, домашние вещи и т. д. Без этого им трудно создать образы воображения. Точно так же при чтении и рассказывании ребенок опирается на картинку, на конкретный образ. Без этого учащийся не может вообразить, воссоздать описываемую ситуацию.

В результате постоянной работы учителя развитие воображения начинает идти в следующих направлениях. [1, с.203]

1. Сначала образ воображения расплывчат, неясен, далее он становится более точным и определенным.

2. В образе отражается вначале только несколько признаков, а ко второму-третьему классам гораздо больше, причем существенных.

3. Переработка образов, накопленных представлений в I классе незначительна, а к III классу учащийся приобретает гораздо больше знаний и образ становится обобщенней и ярче. Дети могут изменить сюжетную линию рассказа, вводят условность, понимая ее сущность.

4. Вначале всякий образ воображения требует опоры на конкретный предмет (при чтении и рассказе, например, опора на картинку), а далее развивается опора на слово. Именно оно позволяет школьнику создать мысленно новый образ (дети пишут сочинения по рассказу учителя, по прочитанному в книге).

В процессе обучения при общем развитии способности управлять своей умственной деятельностью воображение становится также все более управляемым процессом, и образы его возникают в русле задач, которые ставит перед ними содержание учебной деятельности.

**6. Развитие речи**

Речь является одним из важнейших психических процессов младшего школьника, и овладение речью идет на уроках родного языка по линии ее звуко-ритмической, интонационной стороны; по линии овладения грамматическим строем и лексикой, увеличения словаря и осознания собственных речевых процессов.

Одной из функций речи, которые выступают на первый план, становится коммуникативная. Речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования, но его высказывания весьма непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние, у ребенка может преобладать сжатая, непроизвольная, реактивная (диалогическая) речь. [7, с.141]

Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речь неразрывно связана с мышлением. По мере овладения речью ребенок учится адекватно понимать речь окружающих, связно выражать свои мысли. Речь дает ребенку возможность вербализовать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности.

В младшем школьном возрасте «весьма существенным приобретением речевого развития ребенка является овладение им письменной речью, ... которая имеет большое значение для умственного развития ребенка». [9, с.477] На этот период приходится активное обучение чтению (т.е. пониманию письменной речи) и письму (построению собственной письменной речи). Обучаясь чтению и письму, ребенок учится по-новому – связно, систематически, продуманно, – строить и свою устную речь.

Развитием и коррекцией фонетической стороны речи (звукопроизношения) занимаются специалисты – логопеды.

На уроке в школе учитель может использовать ряд заданий и упражнений, способствующих общему речевому развитию детей: обогащению словарного запаса, совершенствованию грамматического строя речи и др.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Высокая сензитивность младшего школьного возраста определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. Первостепенной задачей педагогов в занятиях с детьми младшего школьного возраста является организация наилучших условий с целью выявления и реализации потенциалов детей с учетом индивидуальности каждого ученика.

Процесс познания начинается с внимания. Для учителя начальной школы проблема развития внимания детей является традиционной. Это во многом обусловлено особенностями психического развития младших школьников. Наиболее характерны «невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» первоклассников. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью регулирующих нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих произвольное управление поведением в целом и вниманием в частности.

Память младшего школьника характеризуется непроизвольностью. Легче всего ребенку запомнить то, что включено в его активную деятельность, то, с чем он непосредственно действовал, а также то, с чем непосредственно связаны его интересы и потребности. Но, как и другие познавательные процессы, память начинает изменяться. Сущность этих изменений состоит в том, что появляются черты произвольности и постепенно память становится сознательно регулируемой и опосредованной.

Мышление ребенка младшего школьного возраста переходит от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. Это сообщает мыслительной деятельности двоякий характер: конкретное мышление, которое связанно с реальностью и непосредственным наблюдением, начинает подчиняться логическим принципам, но в тоже время абстрактные, формально-логические умозаключения ребенку этого возраста еще не доступны. Поэтому у ребенка этого возраста формируются разнообразные типы мышления, которые способствуют успешности в овладении учебного материала.

Своеобразие психического развития младших школьников таково, что примерно до 10 лет у детей активизируется преимущественно правое полушарие и первая сигнальная система. Поэтому большинство младших школьников относятся не к мыслительному, а к художественному типу. Учитывая это, целенаправленное развитие теоретического мышления детей следует сочетать с не менее целенаправленным совершенствованием мышления образного. В этой связи особое внимание должно быть направлено на развитие воображения младших школьников.

Речь дает ребенку возможность вербализовать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности. В младшем школьном возрасте существенным приобретением речевого развития ребенка является овладение им письменной речью, которая имеет большое значение для умственного развития ребенка. На этот период приходится активное обучение чтению (т.е. пониманию письменной речи) и письму (построению собственной письменной речи). Обучаясь чтению и письму, ребенок учится по-новому – связно, систематически, продуманно, – строить и свою устную речь.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /М. В. Матюхина, Т. С. Михальчнк, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В.Гамезо и др.— М.: Просвещение, 1984.—256с.
2. Возрастные возможности усвоения знании / Под ред. Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова. – М., 1966.
3. Ермолаев-Томин, О.Ю. Внимание школьника / О.Ю. Ермолаева, Т.М. Марютина, Т.А. Мешкова. – М.: Знание, 1987. – 79 с.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учеб. пособие / И.Ю. Кулагина; Ун-т Рос. акад. образования. - 4-е изд. – М. : УРАО, 1998. – 177 с.
5. Младший школьник: развитие познавательных способностей: Пособие для учителя / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с.
6. Младший школьный возраст / Г.И. Боровая и др.; Ред.-сост. Сенько В.Г. – 1989. – 86 с.
7. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с.
8. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина. – http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989 – Т. 1. – 485 с.
10. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Семаго, М. Семаго. – СПб: Речь, 2005. – 373 с.
11. Смирнова, Е.О. Психология ребенка: От рождения до семи лет: Учеб. для пед. вузов и училищ. – М.: Школа-пресс, 1997. – 383 с.
12. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.