# Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

# «Волгоградский государственный педагогический университет»

#

# Факультет физической культуры и безопасности жизнедеятельности

# Кафедра психологии

# Психологические условия развития и формирования познавательных процессов в младшем школьном возрасте

# *Курсовая работа*

# «Допущен к защите» Исполнитель:

#    студент 3 курса гр БЖ-31

# Бурмако Андрей Константинович

#  Научный руководитель:

#  старший преподаватель

#  кафедры психологии:

#  Марокова Марина Викторовна

г. Волгоград, 2010 г.

Содержание

Введение………………………………………………………………………….3

ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения младшего школьного возраста и психических процессов……………………………………………5

* 1. Проблема взаимосвязи обучения и умственного развития школьников…5
	2. Младший школьный возраст и его психологические особенности...….....9

ГЛАВА 2. Психологические условия развития и формирования познавательных процессов в младшем школьном возрасте……………..16

2.1 Психологические условия развития и формирования восприятия и ощущения в учебной деятельности ……………………………………………16

2.2 Психологические условия развития памяти и внимания младших школьников………………………………………………………………………18

2.3 Психологические условия развития воображения, мышления и речи младших школьников в учебной деятельности ………………………..……..24

Заключение……………………………………………………………………..31

Список литературы……………………………………………………………33

Введение

Формирование и развитие психических процессов в младшем школьном возрасте происходят в большей степени в учебной деятельности, так как сама учебная деятельность является ведущей в этот период.

В наше время, большой поток информации поступает в сознание детей, это сказывается на восприятии детьми учебного материала, который им необходимо «перерабатывать». Мы хотим сказать, что дело не в том, сколько информации перерабатывает любой ученик, хотя это то же немаловажный аспект, в нашем мире, а в том, какие условия создаются для «переработки» этой информации, будь то это какие-нибудь методики или просто практические способы, основанные на бесспорных трудах Д.Б. Эльконина или же Л.С. Выготского.

Если обобщить актуальность проблемы, то можно сказать, что, определяя образ жизни детей по-разному, для младенца и преддошкольника, для дошкольника и школьника, взрослые, должны считываться с объективными условиями, в число которых в единстве с внешними условиями входят и внутренние, в частности физиологические, связанные с сознанием ребенка. С другой стороны, само созревание, та или иная степень зрелости уже предполагает определенный образ жизни, определенные внешние требования и условия, которыми эта зрелость определяется; вне отношения к этим внешним условиям зрелость, созревание утрачивает свое внутреннее содержание. Таким образом, в развитии ребенка нет места для внешних по отношению друг к другу факторов. Само развитие определяется единством внутренних и внешних условий, данных во внутренних связи и взаимопонимании, следовательно и влияние не только общеобразовательных предметов будет влиять на развитее ребенка но и условия которые создаст учитель на уроке. Как говорил Д.Б. Эльконин: «Эффективность обучения, как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем, которого достигают способности учащихся, т. е. тем, насколько развиты у учащихся основные формы их психической деятельности, позволяющие быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях окружающей действительности». [Эльконин, 198. с. 251]

*Главный итог исследования* мы видим в проведении анализа работ различных педагогов, педагогов-психологов, психологов по теме исследования и изучении на их основе тех способов преподавания, способов передачи информации, знаний умений и навыков, которые будут способствовать развитию и формированию познавательных процессов у детей в младшем школьном возрасте. Анализ будет браться из многих источников, но самыми популярным, мы думаем, будут являться работы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а так же П.Я. Гальперина.

Объект*:* познавательная деятельность младших школьников.

Предмет: психологические условия развития и формирования познавательных процессов в младшем школьном возрасте на уроке.

Цель работы*:* выявить психологические условия для формирования познавательной деятельности младших школьников.

Задачи:

1. изучить литературу по данной теме;
2. раскрыть особенности развития познавательной деятельности учащегося младшего школьного возраста;
3. составить рекомендации для учителей по развитию психических процессов младших школьников на уроках в школе.

ГЛАВА 1 Теоретические основы изучения младшего школьного возраста и психических процессов

* 1. Проблема взаимосвязи обучения и умственного развития школьников

Как отмечает В.В. Давыдов, «младший школьный возраст - это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Содержание среднего образования и его задачи еще окончательно не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста как начального звена школьного детства также нельзя считать окончательными и неизменными». По мнению В.В. Давыдова, можно говорить лишь о наиболее характерных чертах этого возраста.[Обухова, 2000 с.261]

К концу дошкольного возраста у ребенка, как отмечал Д. Б. Эльконин, формируется стремление к общественно оцениваемой деятельности, которая является основной предпосылкой готовности ребенка к школьному обучению. [Эльконин, 1989, с.72], Поступление в школу знаменует начало нового возрастного периода в жизни ребенка - младшего школьного возраста.

Когда ребенок приходит в школу происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. Система «ребенок – взрослый» дифференцируется на «ребенок – учитель» и «ребенок – взрослый».

Система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и к детям, становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условии. Впервые отношение «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество».

Эта социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности. Эта деятельность называется учебной. Она является ведущей для младшего школьного возраста.

Проблема взаимосвязи обучения и умственного развития — одна из старейших психолого-педагогических проблем. Нет, пожалуй, ни одного сколько-нибудь значительного теоретика дидактики или детского психолога, который не пытался бы ответить на вопрос, в каком соотношении находятся эти два процесса. Вопрос осложнен тем, что категории обучения и развития разные. Эффективность обучения, как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем, которого достигают способности учащихся, т. е. тем, насколько развиты у учащихся основные формы их психической деятельности, позволяющие быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях окружающей действительности.

Давно замечено, что можно много знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей, т. е. не уметь самостоятельно разобраться в новом явлении, даже из относительно хорошо известной сферы науки.

Прогрессивные педагоги прошлого, прежде всего К. Д. Ушинский, ставили и по-своему решали этот вопрос. К. Д. Ушинский особенно говорил за то, чтобы обучение было развивающим.

Во времена К. Д. Ушинского проникновение собственно научных знаний в программы начальной школы было до крайности ограничено. Именно поэтому тогда появилась тенденция развивать ум ребенка на основе усвоения не научных понятий, а специальных логических упражнений, которые и были введены в начальное обучение К. Д. Ушинским. Этим он стремился хоть в какой-то мере компенсировать недостаток умственного развития на базе существующих программ, ограничивавших обучение чисто эмпирическими понятиями и практическими навыками.

И по сей день при обучении языку применяются такие упражнения. Сами по себе они никакого развивающего значения не имеют. Обычно логические упражнения сводятся к упражнениям в классификации. Так как при этом классификации подвергаются окружающие ребенка предметы обихода, то в основе ее, как правило, лежат чисто внешние признаки. Например, дети делят предметы на мебель и посуду или на овощи и фрукты. При отнесении предмета к мебели существенное значение имеет то, что это предметы обстановки, а к посуде — они служат для приготовления пищи или ее употребления. К понятию «овощи» относятся одновременно плоды и корни; тем самым снимаются существенные признаки этих понятий, основывающиеся на внешних свойствах или способах употребления. Подобная классификация может оказывать тормозящее действие при последующем переходе к собственно научным понятиям, фиксируя внимание ребенка на внешних признаках предметов.

По мере насыщения программ начального обучения современными научными знаниями значение таких формально-логических упражнений падает. Хотя и до сей поры есть еще педагоги и психологи, считающие, что возможны упражнения в мыслительных операциях самих по себе, безотносительно к содержательному материалу.

Разработка системы развивающего обучения опирается как на свое основание на решение более общей проблемы обучения и развития. Хотя сама постановка вопроса о развивающем обучении уже предполагает, что обучение имеет развивающее значение, однако конкретное содержание взаимоотношений между обучением и развитием требует своего раскрытия.

В настоящее время существуют две основные в определенном смысле противоположные точки зрения на соотношение обучения и развития. Согласно одной из них, представленной главным образом в работах Ж. Пиаже, развитие, умственное развитие не зависят от обучения. Обучение рассматривается как внешнее вмешательство в процесс развития, которое может оказывать влияние лишь на некоторые особенности этого процесса, несколько задерживая или ускоряя появление и время протекания отдельных закономерно сменяющихся стадий интеллектуального развития, но не изменяя ни их последовательности, ни их психологического содержания. При этой точке зрения умственное развитие происходит внутри системы взаимоотношений ребенка с окружающими его вещами как физическими объектами.

Если даже предположить, что существует такое непосредственное столкновение ребенка с вещами, происходящее без всякого участия взрослых, то и в этом случае имеет место своеобразный процесс приобретения индивидуального опыта, носящий характер стихийного, неорганизованного самообучения. В действительности такое предположение — абстракция. Дело в том, что на вещах, окружающих ребенка, не написано их общественное назначение, и способ их употребления не может быть открыт ребенком без участия взрослых. Носители общественных способов использования и употребления вещей — взрослые, и только они могут передать их ребенку.

Трудно представить себе, чтобы ребенок самостоятельно, без всякого вмешательства со стороны взрослых, прошел путь всех изобретений человечества за тот срок, который предоставлен ему детством. Срок, который по сравнению с историей человечества определяется мгновением. Нет ничего более ложного, чем понимание ребенка как маленького Робинзона, предоставленного самому себе в необитаемом мире вещей. Мораль замечательного романа о Робинзоне Крузо как раз и заключается в том, что интеллектуальную мощь человека составляют те приобретения, которые он принес с собой на необитаемый остров и которые получил до того, как попал в исключительную ситуацию; пафос романа — в демонстрации общественной сущности человека даже в обстановке почти полного одиночества.

Согласно второй точке зрения, психическое развитие происходит внутри взаимоотношений ребенка и общества, в процессе усвоения обобщенного опыта человечества, фиксированного в самых разных формах: в самих предметах и способах их употребления, в системе научных понятий с фиксированными в них способами действий, в нравственных правилах отношений между людьми и т. п. Обучение есть специально организуемый путь передачи отдельному индивиду социального опыта человечества. Будучи индивидуальным по своей форме, оно всегда социально по содержанию. Только эта точка зрения может служить основанием для разработки системы развивающего обучения.

Признание ведущей роли обучения для психического развития в целом, для умственного развития в частности вовсе не есть признание того, что всякое обучение определяет развитие. Сама постановка вопроса о развивающем обучении, о соотношении обучения и развития предполагает, что обучение может быть разным. Обучение может определять развитие и может быть совершенно нейтральным по отношению к нему.

* 1. Младший школьный возраст и его психологические особенности

Одним из актуальных вопросов психологии и педагогики является вопрос об выявлении определяющей умственное развитие в младшем школьном возрасте стороне обучения. Для ответа на этот вопрос прежде всего надо выяснить, что главное в умственном развитии младшего школьника, т. е. какую сторону его умственного развития надо совершенствовать, чтобы все оно поднялось на новую, более высокую ступень.

Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов. Это — развитие наблюдательности и восприятия, памяти, мышления и, наконец, воображения. Как следует из специальных психологических исследований, каждый из этих процессов связан с остальными. Однако связь не неизменна на всем протяжении детства: в каждом периоде ведущее значение для развития остальных имеет какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве главное значение приобретает развитие восприятия, в дошкольном возрасте — памяти. Хорошо известно, с какой легкостью дошкольники запоминают различные стихи и сказки.

К началу младшего школьного возраста и восприятие, и память уже прошли довольно длинный путь развития. Теперь для их дальнейшего совершенствования необходимо, чтобы мышление поднялось на новую, более высокую ступень. К этому времени и мышление уже прошло путь от практически действенного, при котором решение задачи возможно только в ситуации непосредственных действий с предметами, к наглядно-образному, когда задача требует не реального действия с предметами, а прослеживания возможного пути решения в непосредственно данном наглядном поле или в плане наглядных представлений, сохранившихся в памяти.

Дальнейшее развитие мышления состоит в переходе от наглядно-образного к словесно-логическому рассуждающему мышлению. Следующий шаг в развитии мышления, который происходит уже в подростковом возрасте и заключается в возникновении гипотетико-рассуждающего мышления (т. е. мышления, которое строится на основе гипотетических предположений и обстоятельств), может произойти только на основе относительно развитого словесно-логического мышления.

Переход к словесно-логическому мышлению невозможен без коренного изменения содержания мышления. Вместо конкретных представлений, имеющих наглядную основу, должны сформироваться понятия, содержанием которых выступают уже не внешние, конкретные, наглядные признаки предметов и их отношения, а внутренние, наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. Необходимо иметь в виду, что формы мышления всегда находятся в органической связи с содержанием.

Многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют, что вместе с формированием новых, более высоких форм мышления происходят существенные сдвиги в развитии всех других психических процессов, особенно в восприятии и памяти. Новые формы мышления становятся средствами осуществления данных процессов, и перевооружение памяти и восприятия подымает их продуктивность на большую высоту.

Так, память, опиравшаяся в дошкольном возрасте на эмоциональное сопереживание герою сказки или на вызывающие 'положительное отношение наглядные образы, превращается в смысловую память, в основе которой лежит установление связей внутри запоминаемого материала, связей смысловых, логических. Восприятие из анализирующего, базирующегося на очевидных признаках, превращается в устанавливающее связи, синтезирующее. Главное, что происходит с психическими процессами памяти и восприятия,— их вооружение новыми средствами и способами, которые формируются прежде всего внутри задач, решаемых словесно-логическим мышлением. Это приводит к тому, что и память, и восприятие становятся значительно более управляемыми, впервые оказывается возможным выбор средств для решения специфических задач памяти и мышления. Средства теперь можно выбирать в зависимости от конкретного содержания задач.

Для запоминания стихотворений существенное значение имеет осмысливание каждого слова, употребленного поэтом, а для запоминания таблицы умножения — установление функциональных отношений между произведением и сомножителями при увеличении одного из них на единицу.

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.

Теперь мы можем вернуться к вопросу о том, почему обучение может оказаться не развивающим. Это может происходить в том случае, когда оно ориентировано на уже развитые формы психической деятельности ребенка — восприятие, память и формы наглядно-образного мышления, свойственные предшествующему периоду развития. Обучение, построенное таким образом, закрепляет уже пройденные этапы психического развития. Оно плетется в хвосте развития и поэтому не продвигает его вперед.

Анализ содержания программ нашей начальной школы показывает, что в них не до конца изжиты установки на усвоение детьми эмпирических понятий и элементарных знаний об окружающем, практических навыков чтения, счета и письма, которые были свойственны начальной школе, когда она представляла собой относительно замкнутый цикл, а не являлась начальным звеном в системе всеобщего полного среднего образования.

Вернемся к вопросу, какая же сторона обучения выступает определяющей для умственного развития в младшем школьном возрасте? Где лежит тот ключ, используя который можно значительно усилить развивающую функцию обучения, решить задачу о правильном соотношении обучения и развития в младших классах школы?

Таким ключом становится усвоение уже в младшем школьном возрасте системы научных понятий. Развитие отвлеченного словесно-логического мышления невозможно без коренного изменения содержания, которым оперирует мысль. Содержанием, в котором необходимо присутствуют новые формы мысли и которое их необходимо требует, являются научные понятия и их система.

Из всей совокупности общественного опыта, накопленного человечеством, школьное обучение должно передать детям не просто эмпирическое знание о свойствах и способах действий с предметами, а обобщенный в науке и зафиксированный в системе научных понятий опыт познания человечеством явлений действительности: природы, общества, мышления.

Необходимо особо подчеркнуть, что обобщенный опыт познания включает в себя не только готовые понятия и их систему, способ их логического упорядочивания, но — и это особенно важно — стоящие за каждым понятием способы действий, посредством которых это понятие может быть сформировано. Определенным образом дидактически обработанные свойственные современной науке обобщенные способы анализа действительности, приводящие к формированию понятий, должны входить в содержание обучения, составляя его ядро.

Под содержанием обучения следует видеть подлежащую усвоению систему понятий о данной области действительности вместе со способами действий, посредством которых понятия и их система формируются у учащихся. Понятие — знание о существенных отношениях между отдельными сторонами предмета или явления. Следовательно, для формирования понятия необходимо прежде всего выделить эти стороны, а так как они не даны в непосредственном восприятии, то нужно осуществить совершенно определенные, однозначные, конкретные действия с предметами для того, чтобы свойства проявились. Только выделив свойства, можно определить, в каких отношениях они находятся, но для этого их надо ставить в разные отношения, т. е. уметь менять отношения. Таким образом, процесс формирования понятий неотделим от формирования действий с предметами, открывающих их существенные свойства.

Подчеркнем еще раз: важнейшей особенностью усвоения понятий является то, что их нельзя заучить, нельзя просто привязать знание к предмету. Понятие надо сформировать, и сформировать его должен ученик под руководством учителя.

Когда мы дали ребенку слово «треугольник» и сказали ему, что это фигура, состоящая из трех сторон, мы сообщили ему только слово для называния предмета и самые общие его признаки. Формирование понятия «треугольник» начинается только тогда, когда ребенок научается ставить в отношения его отдельные свойства — его стороны и углы (когда ученик устанавливает, что в этой фигуре сумма двух сторон всегда больше третьей, что сумма углов в нем всегда равна двум прямым, что против большей стороны всегда лежит больший угол, и т. д.). Понятие есть множество определений, совокупность многих существенных отношений в предмете. Но ни одно из этих соотношений не дано в непосредственном наблюдении, каждое из них надо открыть, а открыть его можно только путем действий с предметом.

Действия с предметами, посредством которых открываются их существенные свойства и устанавливаются существенные отношения между ними, и есть способы работы нашего мышления. Уже в начальном обучении особенно важно установление именно соотношений между отдельными сторонами предметов или явлений действительности. Для этого есть бесконечное количество возможностей — как при обучении математике, так и при обучении языку.

Если мы учим детей числовому ряду, то необходимо добиться понимания и установления отношений между входящими в него числами, а может быть, вывести и общую формулу его построения. Если мы знакомим ребенка с десятичной системой счисления, то необходимо выявить существенное отношение, на основе которого она построена, и показать, что она не единственно возможная. Когда мы знакомим детей с арифметическими действиями, то особенно важно установить существенные отношения между элементами, входящими в их структуру. Если мы учим ребенка грамоте, то самое существенное — установление отношений между фонемной структурой языка и ее графическими обозначениями. Когда мы знакомим детей с морфологической структурой слова, то надо выяснить систему отношений между основными и дополнительными значениями в слове. Количество таких примеров можно было бы умножить до бесконечности.

Существенно важно, однако, не просто формирование отдельных понятий, а создание их системы. Правда, в этом помогает сама наука, которая и есть обязательно система понятий, где каждое понятие связано с другими. Логическое рассуждение,— с одной стороны, рассуждение по поводу соотношения отдельных сторон в предмете, а с другой — рассуждение по поводу связей между понятиями. Движение в логике этих связей и есть логика мышления. Таким образом, мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ — содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы стало развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания, т. е. о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий и способы их получения. Развитие мышления детей в этот период и есть ключ к их умственному развитию в целом. [Эльконин, 1989, с.251]

ГЛАВА 2. Психологические условия развития и формирования познавательных процессов в младшем школьном возрасте

2.1 Психологические условия развития и формирования восприятия и ощущения в учебной деятельности

Восприятие является одним из ведущих развивающихся познавательных процессов у детей в младшем школьном возрасте. Как замечет И.В. Шаповаленко [Шаповаленко, 2005, с.236] «Восприятие из процесса узнавания, различения, опирающегося на очевидные признаки, становится деятельностью наблюдения. Наблюдение сначала осуществляется под руководством учителя, который ставит задачу обследования предметов или явлений, знакомит учеников с правилами восприятия, обращает внимание на главные и второстепенные признаки, обучает способам регистрации результатов наблюдений (в виде записей, рисунка, схемы). Восприятие становится синтезирующим, устанавливающие связи преднамеренным, целенаправленным наблюдением за объектом».

Следовательно, отсюда можно выявить:

* учителю необходимо выбрать ученику объект наблюдения;
* указать на главные и второстепенные признаки;

Поставить ребенку задачу нарисовать объект или какой либо его признаки в кокой либо последовательности, так же можно выбрать какую-либо формулу (например, в начале самый большой признак, а потом маленькие; что нравится ребенку в этом объекте, а потом что не нравится; что он находит главное в объекте или явлении, а что нет; выделить, к примеру, в математической формуле A/B=C, где A-делимое, B-делитель, C-частное и показать на каком либо примере);

Попросить рассказать ребенку о том, что он нарисовал или написал. (На этом уровне как раз нужно прислушается к речевым изложениям ребенка, поскольку здесь будет раскрываться самое важное для оценки и выявления воспринятого ребенком материала);

Попросить ребенка указать на явление или объект, среди других качественно похожих явлений или объектов (так как уже говорилось, что к восприятию относится процессы узнавания, различения, опирающегося на очевидные признаки).

Здесь ребенку не стоит давать очень сложные признаки, поскольку даже немного усложненная система, может тяжело сказаться на школьном обучении, поскольку ребенок не сможет раскрыть сложные признаки и это может вызвать у него негативное отношение к учебу в школе.

Примером может служить урок ОБЖ, на котором детям показывается респиратор:

* Показать ребенку респиратор, дать его примерить, внимательно изучить его;
* Показать на самые важные ее детали (съемный клапан, фильтр, рассказать из какого материала он состоит и д.р.);
* Попросить нарисовать его, схематично или отдельные его части;
* Попросить рассказать ребенка о респираторе. (Здесь хотелось бы еще раз выделить речевое изложение, поскольку как отмечает Рубинштейн: «Как речь, в которой мышление формируется, в свою очередь участвует в его формировании, так и художественное изображение воспринятого не только вы­ражает, но и формирует восприятие художника»). [Рубинштейн, 2009, с222];
* Дать ребенку картинку с изображением респираторов и противогазов, попросив указать среди этих «объектов» именно респираторы.

2.2 Психологические условия развития памяти и внимания младших школьников

В ходе анализа работ Д.Б. Эльконина, мы обратили внимание на то, как автор описывает возможность организации учителем учебной деятельности учащихся[Эльконин, 1989]. Так Эльконин отмечает*: «*Дело в том, что навыки или умения — а именно они часто составляют основную заботу учителя — могут приобретаться разными способами. В одном случае внимание преимущественно обращается на упражнения, которые подбираются таким образом, чтобы, выполняя их, ребенок в конце концов пришел к установлению того правила, которое лежит в основе заданного действия. Например, дети учатся сложению чисел в пределах первого десятка. Они заучивают таблицу сложения, решают массу примеров и, наконец, приобретают навык быстрого и безошибочного решения примеров данного типа. Обычно на такое обучение тратится масса времени, а сформировавшийся навык неустойчив.

В другом случае основное внимание обращается на выяснение отношений между предметами, с которыми должно быть произведено действие (решение примеров на соотношение между слагаемыми и суммой — на то, как изменяется сумма в зависимости от увеличения или уменьшения слагаемых), и тогда на усвоение этого навыка требуется гораздо меньше времени, а сам навык становится более обобщенным и гибким. Так, обучавшийся ученик, даже забыв какой либо случай сложения, легко его восстанавливает, применив соответствующий способ.

Еще один пример. При обучении быстрому и слитному чтению, как правило, просто заставляют детей больше читать, иногда многократно повторяя один и тот же текст. Чтение одного и того же текста несколько раз само по себе бессмысленно. Но есть и другой способ обучения слитному чтению, и его используют некоторые опытные учителя. Они много времени уделяют установлению связи в предложениях, находят в них без применения синтаксической терминологии главные слова и слова, от них зависящие; устанавливают, какие слова в предложении с какими связаны, как осуществляется эта связь, и тогда чтение значительно быстрее становится и быстрым, и осмысленным, и выразительным…». [Эльконин, 1989, с.237]

Следовательно из этого можно выявить некоторую закономерность в развитии памяти у детей в младшем школьном возрасте:

* ознакомление с материалом с его общей формой;
* выяснение отношений между предметам;
* выделение главных связей;
* заучивание этих навыков использования отношения между предметами;
* воспроизведение учеником освоенной информации.

Что бы проверить свою гипотезу, я обращусь к другому примеру из этой же книги: «Можно, однако, построить заучивание наизусть совсем иначе. а) для начала, к примеру, познакомить детей с особенностями поэтической формы, б) обратить внимание на рифму и ритм стихотворения и научить находить их. в) затем предложить им осмыслить каждое слово стихотворения и, сравнивая его с возможными синонимами, выяснять, какой новый оттенок вносит слово, употребленное поэтом; почему именно это слово, а не другое он выбрал. г) можно научить детей устанавливать внутренние логические связи в развертывании темы стихотворения. Все это обобщенные способы анализа стихотворения как особой художественной формы». [Эльконин, 1989 с.246] д) непосредственно воспроизведение самого стихотворения

Конечно, это лишь один способ создания психологических условий, но их мир настолько разнообразен, что учитель может сам, анализируя собственную работу и работу других, создавать собственные способы.

Для формирования памяти так же важно соблюдать и способы воспроизведения выученного материала:

Использовать его в игровой форме (например, если в стихотворении есть диалог между двумя или более людьми, можно распределить роли);

Так же можно устроить соревнования на лучшего рассказчика, (особенно если класс недавно сформировался), но как писал Д.Б Давыдов. «После похвалы они, полные чувства собственного достоинства, отправляются на свое место подчеркнуто, по «правилам»и тихо садятся». [Эльконин, с.233] , что является немаловажным «позитивным» отношением к занятиям в школе. Все это обобщенные способы анализа стихотворения как особой художественной формы».

Самое главное в этом создать атмосферу «соревновательности», а не соперничества – сделать работу не на собственно общую оценку, а расчленить ее отдельные критерии, т.е. выразительность артистичность и т.п.

Говоря о приемах развития и формирования внимания, хочется сказать, что данная работа была нами проанализирована не из учебника по возрастной психологии, а из обыкновенных лекций по психологии которые составил П.Я Галперин [Гальперин, 2002].Мы выбрали именно это пособие из-за раздела о внимании, поскольку на наш взгляд там хорошо охарактеризовано развитие внимания у школьников.

В этой книге П.Я. Гальперин писал: «…дети не замечают этих ошибок потому, что схватывают смысл фразы в целом, не обращая внимания на написание отдельных слов Или они схватывают общий контур и общий смысл этого слова, но не расчленяют его на отдельные слоги или звуки.

Когда мы это установили, то у нас возникло и представление о том, как нужно построить контрольную деятельность наших испы­туемых, чтобы воспитать у них отсутствующее умение. Нужно было, во-первых, четко разделить два вида контроля: контроль по смыслу и контроль по написанию. Во-вторых, для каждого из этих видов контроля нужно было выработать умение расчленять целое на со­ставные части. И затем проверять каждую часть в отдельности. Если, скажем, это был контроль по смыслу, то ребенку сначала предлага­ли прочесть фразу в целом, выяснить ее общий смысл, затем разде­лить эту фразу на слова и проверить, подходит ли каждое слово к смыслу предложения в целом. Если речь идет о написании отдельно­го слова, то предлагалось сначала прочесть слово и установить его смысл. Потом нужно было разбить это слово на отдельные слоги и проверить каждый слог в отдельности, подходит ли он к смыслу слова в целом или не подходит. Это была общая задача, и соответ­ственно этому составлялось правило, которое так и называлось «правилом». Это очень важно: не только иметь это правило, но и назвать его. В данном случае было введено простое название: «пра­вило». Потом вы увидите, что это создает для нас дополнительные возможности по управлению действием контроля. Итак, было со­ставлено правило, которое заключалось в следующем.

Первое положение. Что надо делать сначала — проверять по смыслу или по написанию? Ребенок мог свободно выбрать, что он будет делать сначала, а что — потом. Скажем, сначала будем прове­рять по смыслу. Тогда надо, во-первых, прочитать предложение в це­лом, выяснить его смысл. Во-вторых, разделить предложение на от­дельные слова В-третьих, прочитать каждое слово в отдельности и установить, подходит ли оно по смыслу к предложению в целом. То же самое повторялось и при проверке по написанию. Прочитать слово в целом: разделить слово на отдельные слоги; прочитать каж­дый слог и проверить, подходит ли он к слову в целом.

Итак, правило составлялось и предъявлялось учащимся в рель­ефной форме на карточке, где фиксировалась такая последователь­ность шагов:

— что будешь делать сначала, что будешь делать затем;

— проверка по смыслу;

— прочти предложение в целом и установи, какой смысл оно имеет;

— раздели предложение на отдельные слова;

— прочти каждое слово в отдельности и установи, подходит ли оно к предложению;

— проверка по написанию;

— прочти слово в целом;

— раздели слово на отдельные слоги;

— прочти каждый слог и проверь, подходит ли он к слову в целом.

Ну а затем шла поэтапная отработка этого действия. Она заклю­чалась в том, что когда ребенок приступал к проверке предложенно­го ему текста, то устанавливал для себя порядок и затем начинал действовать согласно установленному порядку. Если надо было раз­делить предложение на отдельные слова, то они для облегчения ана­лиза разделялись карандашом вертикальной черточкой, а если надо было разделить слово на слоги, то каждый слог отделялся от друго­го вертикальной черточкой. Затем надо было прочитать вслух каж­дое слово или каждый слог, одновременно проверяя их правиль­ность.

Оказалось, что при пользовании таким правилом дети не про­пускали ошибок по невнимательности, если им предлагался текст с ошибками, или сами не делали ошибок при написании текста. Так мы убеждались, что выработанное правило действительно обеспе­чивает нужный контроль.

Затем начиналось поэтапное формирование действия контро­ля как умственного. Оно заключалось в том, что сначала дети отчер­кивали и произносили раздельно слова и слоги, затем отчеркивание прекращалось и дети только читали, голосом разделяя отдельные слова или слоги и проводя эту проверку. Потом они уже не делали акцента на каждом слове (слоге), а просто делали остановку на од­ном слове, на другом слове. Потом они просто читали текст «про себя» и говорили, скажем: «первое слово — правильно, второе — правильно» и т. д. или: «первый слог — правильно, второй слог — правильно и т. д.». Или: «здесь ошибка» и исправляли. Значит, на этом этапе они выполняли действие в идеальном поле, т. е. только взором, и вслух давали результат только по отдельным звеньям.

Последняя стадия формирования заключалась в том, что они прочитывали предложенную фразу и давали результат по фразе в целом. Скажем, по смыслу ошибок нет; по написанию — ошибка такая-то или ошибок нет. Таким образом, мы довели правило до того, что оно стало умственным достоянием и идеальное действие взора следовало этому правилу без того, чтобы дети вспоминали об этом правиле, так что они просто читали, но несколько в замедлен­ном темпе, но без разделения отдельных слов или слогов и сразу говорили: есть или нет ошибки по смыслу или по написанию.»[Гальперин, 2002, с.282]

Таким образом П.Я. Гальперин получил действие контроля в идеальном и сокращенном виде. Ошибки по написанию и по смыслу исчезли.

Но после этого возникла проблема в том, что дети не могли выполнять задания без помощи экспериментатора, а следовательно допускали эти ошибки дома. Что бы решить эту проблему, Петр Яковлевич выявил, как отмечено им, «обобщения по обстоятельствам работы», тут он начал действовать так:

«Чтобы перенести сформирован­ное в эксперименте умение контролировать себя в классные усло­вия, мы сделали следующее. Во-первых, экспериментатор вначале присутствовал на занятиях в классе, персонально напоминая о необ­ходимости проводить такого рода контроль. Во-вторых, учитель, давая задание проверить выполненную в классе письменную рабо­ту, напоминал детям: проверяйте по «правилу». Чтобы перенести это же умение в условия домашней работы, сначала все домашние рабо­ты проводились в присутствии экспериментатора, который напоми­нал, что когда работа сделана, ее нужно проверить по «правилу». И так как он сам при этом присутствовал, было живое напоминание о том, как нужно работать. Потом он уже мог и не присутствовать при выполнении домашнего задания, но ученики сделанную дома работу должны были принести и показать экспериментатору. Над ребенком все равно довлела необходимость показать работу экспе­риментатору, следовательно, проверить ее согласно порядку, уста­новленному во время работы с экспериментатором. Благодаря этим мероприятиям дети начинали работать самостоятельно, без напо­минания и в классе и дома, ну и, конечно, с экспериментатором.» [Гальперин, 2002, с.-286]

После всего вышеуказанного нам осталось только составить план для организации для домашней работы учащихся:

Первое время преподаватель должен присутствовать на занятиях и помогать детям, персонально напоминая о необ­ходимости проводить такого рода контроль;

Давая задание проверить выполненную в классе письменную рабо­ту, напоминал детям: проверяйте по «правилу».

Отсюда мы сделали вывод, что работа по созданию психологических условий для формирования внимания, одна из самых сложных работ в практическом плане как для педагогов так и для психологов, в отличии от формирования восприятия, где необходимо очень глубоко и думаем что можно сказать да же «интроспективно» проникнуть в суть теоретического материала, но здесь нужно четко следовать по определенному правилу не только детям, но и экспериментаторам.

2.3 Психологические условия развития воображения, мышления и речи младших школьников в учебной деятельности

Для того, что бы выяснить, как формировать у школьников воображение мы проанализировали работы В.Д. Шардакова [Шардаков, 1990]

Первое о чем пишет автор книги – это о стимулирующей роли образов. В этой главе сказано, что: «образы вообра­жения стимулируют поведение человека… Мысленное проигрывание си­туаций и сопровождающих их действий позволяет создать опре­деленный эмоциональный настрой: воображение успеха своего со­перника вызывает зависть и ревность; ожидание и программиро­вание действий других людей («Мама придет и сразу увидит, как хорошо я все прибрала») порождает обиды, если реальный результат не всегда соответствует воображаемому (мама пришла расстроенной и не обратила внимания на убранную квартиру)! Фантазии в отношении себя, своего будущего могут стать источ­ником разочарования («Думал, что поступлю в институт, а при­шлось пойти работать»). За всеми этими эмоциями стоят и соот­ветствующие поведенческие реакции. И наоборот, мысленное предвосхищение эмоций заставляет человека поступать опреде­ленным образом: предвкушение радости победы помогает стре­миться к ней несмотря на все преграды и трудности.» [Шардаков, 1990, с.89]

Далее отмечен опор на прошлый опыт. В этом пункте было сказано, что образы представления и воображения обладают способностью замещать действительное восприятие. «Суждения, сделанные в момент отсутствия реальных объектов, ничем не отличаются от суждений, сделанных в момент непосредственного их восприятия. Это позволяет учителю значи­тельно экономить время на уроке, так как для того, чтобы про­изошло восприятие, необходимо время для рассматривания, про­слушивания, ощупывания и т. п., а для возникновения представ­ления или образа достаточно упоминания об объекте (например: представьте себе звук барабанов и т. п.). Однако учителю следу­ет помнить, что можно опираться только на ту информацию, ко­торая имеется в прошлом опыте всех учеников.

В то же время полезно использовать и различия в прошлом опыте школьников. Знания учеников, дополняя друг друга, обра­зуют общий фонд памяти, который позволяет коллективно найти наиболее рациональное решение за самое короткое время, соста­вить наиболее полное представление об изучаемом объекте или явлении или процессе, тем более что информация, полученная от товарищей, воспринимается лучше, чем сведения, сообщенные учителем или прочитанные в учебнике».

Следующим пунктом будет объективация представлений и образов. Тут я бы хотел разделить этот пункт на три составляющие это:

Повторное воссоздание представлений образов при ответе или решении учебных задач, т.е. объективизация своих представлений, попытка сделать их более наглядными;

Представление движений или совершение в уме ряда манипуляций с вторичными образами (что составляет особую трудность для школьников);

Передача учеником этих представлений, а так же образов в вербальной форме, т.е. при помощи речи.

В первом случае мы отметим, что писал В.Д. Шардаков «Наблюдая за учениками начальных классов во вре­мя урока или при подготовке домашнего задания, можно заме­тить, что они довольно часто что-то рисуют руками в воздухе, отводят взгляд на потолок или стенку. Это — ни что иное, как попытки объективации своих представлений, способ сделать их более наглядными. Поэтому даже при ограниченности времени нежелательно торопить ученика с ответом, делать ему замечания при совершении подобных действий на уроке. Со временем, по мере развития процесса представливания, надобность в таких дей­ствиях отпадет сама собой».

Второй пункт мы наполним тем, что на этом этапе необходимо перенести, «там где не возможно заменить представление восприятием или манипулирование с реальными объектами, необходимо прибегать к их объективизации в виде схем, чертежей и рисунков Задача учителя состоит в том, чтобы свое­временно научить детей пользоваться этими средствами объекти­вации.» [Шардаков, 1990, с.90*]*

На третьем этапе будет заметно, как сформирован образ излагаемого. Если он не сформирован или недостаточно отчетлив, попытки вербализовать его в первый раз ведут к распаду а повторные попытки ведут к повышению устойчивости и в целом положительно влияют на ученика, поскольку ребенок начинает обличать эти образы. Поэтому задачей любого учите­ля, а не только преподавателя русского языка и литературы яв­ляется научить ребенка грамотно излагать свои мысли и пере­живания

Немаловажную роль в формировании воображения является речь учителя. Здесь формирование воображения будет завесить от того, на сколько яркой и образной будет речь преподавателя. Учителю надо тщательно продумать свое объяснение, добиться его максимальной сжатости и логичности. В частности в начало урока поставить яркий эмоциональный пример. Но есть одно но: «Следует помнить, что слишком большое количество примеров ведет к расплывчатости, неустойчивости представлений, а слиш­ком малое — к их недостаточной дифференцированности, невоз­можности свободно оперировать образами.» [Шардаков, 1990, с.91]

И наконец, как отмечает в своих работах В.Д. Шардаков – это использование специальных приемов представливания и воображения. «Таких приемов существует несколько, перечислим лишь некоторые из них.

Если необходимо представить одновременно большое количе­ство предметов, то, упорядочив их, придав им определенную фор­му, мы упростим процесс представливания. Например, вместо то­го чтобы попытаться представить ряд из 9 точек, можно замкнуть его в кольцо, или представить три коротких ряда, содержащих по три точки.

Для развития соответствующей способности полезно исполь­зовать такие формы представления, как свободное представление, представление по образцу, по заданной теме, представление по заданным условиям. Например, для того, чтобы научиться пред­ставлять себе чертеж какой-либо фигуры, надо сначала соотне­сти элементы последней с их изображением и тремя взаимно пер­пендикулярными плоскостями, проанализировать ряд важнейших точек.

Для формирования многих представлений и понятий очень полезно сообщать учащимся их функции и условия их использо­вания. Например, учитель может предложить школьникам скон­струировать простейший прибор, который бы отвечал ряду тре­бований и применялся для решения определенного круга задач.

Очень важно, чтобы ученик самостоятельно применял приемы представливания и воображения в процессе самоподготовки» [Шардаков, 1990, с.91].

Важно отметить что процесс воображения достаточно сложный, и максимально индивидуальный, даже можно сказать хаотичный, поскольку в нем очень тяжело учитывать прошлый опыт ученика, да и любого человека. По этому здесь невозможно привести какие-либо точные примеры. Здесь можно только отметить конкретные пункты в рекомендации в развитии и формирования процесса воображения:

Необходимо, если учитель заметил, что при выполнении какого-либо задания, ученик ведет себя задумчиво, рисует в воздухе, не отвлекать от процесса, не делать ему замечания;

Если все же ученик затрудняется в ответе или решении данного задания, образы которыми он должен оперировать в воображении, можно зарисовать, (примером здесь могут быть задачи с «яблоками»), т.е использование специальных приемов представливания и воображения.

Для того что бы мотивировать ребенка можно стимулировать роль образов («Представляешь, как будет приятно твоей маме если ты нарисуешь ее портрет?», «Представь как будет рад Петя, если ты ему поможешь решить задачу», «Если будешь хорошо учится, то станешь, хорошим дипломатом», таких примеров можно привести огромное множество, все зависит от того, насколько хорошо учитель будет знать своего ученика)

Развитие мышления во многом зависит от уровня развития мыслительных процессов. Так, например, развитие диализа идет от прак­тически действенного к чувственному и в дальнейшем к умственному (от 1 к 3 классу). Кроме того, анализ начинается как частичный и постепенно становится комплексным и системным. Синтез развива­ется от простого, суммирующего к более широкому и сложному. Ана­лиз для младших школьников является более легким процессом и развивается быстрее, чем синтез, хотя оба процесса тесно связаны (чем глубже анализ, тем полнее синтез). Сравнение в младшем школь­ном возрасте идет от несистематического, ориентированного на внеш­ние признаки, к плановому, систематическому. При сравнении зна­комых предметов дети легче замечают сходство, а при сравнении новых — различия.

Нужно отметить, что младшие школьники начинают осознавать собственные мыслительные процессы и пытаются управлять ими, хотя не всегда успешно.

В последние годы все больше говорят о формировании в младшем школьном возрасте теоретического мышления на базе эмпирического. Теоретическое мышление определяется через набор его свойств (реф­лексия; анализ содержания задачи с выделением общего способа ее решения, который «с места» переносится на целый класс задач; внут­ренний план действий, обеспечивающий планирование и выполне­ние их в уме). Эмпирическое мышление осуществляется посредством сравнения внешне сходных, общих признаков предметов и явлений окружающего мира, путем «проб и ошибок». Поскольку речь - это деятельность, то и учить речи нужно как деятельности. Одно из существенных отличий учебной речевой деятельности от речевой деятельности в естественных условиях состоит в том, что цели, мотивы, содержание учебной речи не вытекают непосредственно из желаний, мотивов и дея­тельности индивида в широком смысле слова, а задаются искус­ственно. Поэтому правильно задать тему, заинтересовать ею, вы­звать желание принять участие в ее обсуждении, активизировать работу школьников — одна из главных проблем совершенствова­ния системы развития речи. [Гамезо, 2003]

Сформулируем общие задачи учителя в развитии речи уча­щихся:

а) обеспечить для них хорошую речевую (языковую) сре­ду (восприятие речи взрослых, чтение книг и т.д.)

б) создавать на уроке ситуации общения, речевые ситуации, определяющие мотивацию собственной речи детей, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи

в) обеспечить правильное усвоение учениками достаточного лексического запа­са, грамматических форм, синтаксических конструкций, логичес­ких связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций

г) вести постоянную специальную ра­боту по развитию речи на различных уровнях: произносительном, словарном, морфологическом, синтаксическом, на уровне связ­ной речи

д) создать в классе атмосферу борьбы за высокую куль­туру речи, за выполнение требований к хорошей, правильной речи

е) развивать не только речь-говорение, но и аудирование.

Важно учитывать различия устной и письменной речи. Пись­менная — принципиально новый вид речи, которым ребенок ов­ладевает в процессе обучения. Овладение письменной речью с ее свойствами (развернутость и связность, структурная сложность) формирует умение преднамеренного изложения своей мысли, т.е. способствует произвольному и осознанному осуществлению уст­ной речи. Письменная речь принципиально усложняет структуру общения, так как открывает возможность обращаться к отсутству­ющему собеседнику. Развитие речи требует долгой, кропотливой систематической работы младших школьников и учителя. Развитие эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности определяют и новообразования его личности: про­извольность действий и поступков, самоконтроль, рефлексию (са­мооценку своих действий на основе соотнесения с замыслом).

Заключение

Ребенок, пришедший в школу и уже с определенным объемом знаний, только в учебном процессе активно развивается и развивает свою познавательную деятельность. Но чтоб она была еще более эффективной и целенаправленной, это уже в основном зависит от учителя, как он сможет заинтересовать ученика и настроить его на учебную деятельность.

У детей первого класса, которые буквально отучились полгода, хорошо развиты познавательные процессы, особенно хорошо они ориентируются в окружающем мире, хорошо развито мышление и воображение, но такие основные познавательные процессы, которые сильно влияют на учебный процесс, усвоение материала как внимание и память только начинают развиваться.

Формируясь в процессе учебной деятельности, как необходимые средства её выполнения, анализ, рефлексия и планирование становятся особыми мыслительными действиями, новое и более опосредованное отражение окружающей действительности. По мере становления этих мыслительных действий у младших школьников принципиально иным образом развиваются и основные познавательные процессы: восприятие, память, внимание, мышление.

По сравнению с дошкольным возрастом качественно меняется содержание этих процессов и их форма. Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер. Мышление опосредует развитие других психических функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание, произвольность, обобщенность.

Восприятие приобретает характер организованного наблюдения, осуществляющегося по определенному плану.

Интеллектуальный характер приобретает у младших школьников память. Ребенок не только вспоминает, но и начинает решать особые мнемические задачи на произвольное намеренное запоминание или воспроизведение требуемого материала.

В младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее простых приемов запоминания через повторение и воспроизведение ребёнок переходит к группировке и осмыслению связей основных частей заучиваемого материала. Для запоминания используются схемы и модели. В этом возрасте формируется способность сосредотачивать внимание на требуемом учебном содержании. Внимание становится целенаправленным и произвольным, увеличивается его объём, возрастает способность распределять внимание между несколькими объектами.

Так же можно сказать, что все во многом зависит от учителя, от его профессиональной компетенции, от его «пронизанности» в работу, насколько он быстро ознакомится с учениками, с их еще хоть ранними, но уже все таки интересами, как учитель сможет мотивировать учеников на примере стимулирующих образов в воображении, или заинтересовать в каком либо учебном предмете, как пример с респиратором.

Мы думаем, что все эти методы может применить любой учитель в любой школе и не важно какой опыт работы у него, какая квалификация, поскольку все эти методы просты и практичны, не имеют никаких сложностей в плане их применения. Они должны применятся интегрированным способом в ученый процесс, в этом и заключается их актуальность и «гибкость» применения.

Список литературы

1. Гальперин П.Я\ лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов – М: Книжный дом «Университет» Высшая школа 2002\ стр-286;
2. Гальперин П.Я\ лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов – М: Книжный дом «Университет» Высшая школа 2002\ стр282-286;
3. Гальперин П.Я\ лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов – М: Книжный дом «Университет» Высшая школа 2002;
4. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособ. – М.: Педагогическое общество России 2003;
5. Маклаков А.Г. – Общая психология: учебник для вузов / Питер 2009. Стр. 24;
6. Маклаков А.Г. – Общая психология: учебник для вузов / Питер 2009. Стр333-336;
7. Немов Р.С. Психология. Т.1. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001-кн.З. Психодиагностика;
8. Обухова Л.Ф., 2000/ Возрастная психология/Глава VIII / Часть 3/ Стр261 - первоисточник не найден там же в. Обуховой Л.Ф - Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопр. психол.1981. — № 6. ;
9. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии/Питер 2009 стр. 177-178;
10. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии/Питер 2009 стр225-227;
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб: Питер, 2000;
12. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии/Питер 2009 стр295-299;
13. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии/Питер 2009 стр417-419;
14. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии/Питер 2009 стр309-312;Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. 560 стр 251;
15. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии/Питер 2009 стр227;
16. Шаповаленко И.В.\ Возрастная психология (психология развития и возрастная психология;
17. Шардыков В.Д Познавательные процессы и способности в обучении: Учебное пособие для студентов пед. Ин-тов., Н.П. Анисимова и др,: под ред. В.Д. Шардыкова, - М.: Просвещение .1990;
18. Эльконин Д. Б. /Избранные психологические труды/ — М.: Педагогика, 1989\ стр72;
19. Шардыков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении: Учебное пособие для студентов пед. Ин-тов\, Н.П. Анисимова и др,: под ред. В.Д. Шардыкова, - М.: Просвещение .1990 стр.89;
20. Шардыков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении: Учебное пособие для студентов пед. Ин-тов\, Н.П. Анисимова и др,: под ред. В.Д. Шардыкова, - М.: Просвещение .1990 стр.90;
21. Шардыков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении: Учебное пособие для студентов пед. Ин-тов\, Н.П. Анисимова и др,: под ред. В.Д. Шардыков, - М.: Просвещение .1990 стр.91;
22. Шардыков В.Д., Познавательные процессы и способности в обучении: Учебное пособие для студентов пед. Ин-тов, Н.П. Анисимова и др,: под ред. Шардыков В.Д., - М.: Просвещение .1990 стр.91;
23. Эльконин Д.Б /Избранные психологические труды.— М.: Педагогика, 1989\ стр251-257.
24. Эльконин Д.Б. \ Избранные психологические труды.— М.: Педагогика\ Психология обучения младшего школьника;
25. Эльконин Д.Б. \ Избранные психологические труды.— М.: Педагогика\ Психология обучения младшего школьника. стр237-238;
26. Эльконин Д.Б. \ Избранные психологические труды.— М.: Педагогика\ Психология обучения младшего школьника. стр246;
27. Эльконин Д.Б. \ Избранные психологические труды.— М.: Педагогика\ Психология обучения младшего школьника. стр233;