

**ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Институт психологии и образования
Кафедра педагогики и методики начального образования**

Ч.Р. ГРОМОВА

ПСИХОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Конспект лекций



Казань-2014

Направление подготовки: профиль: 050100.62 Педагогическое образование (Начальное образование); бакалавр; заочное – 3 курс; очное – 3 курс;

Учебный план: 1. ИПиО(Педагогика), Педагогическое образование (СПО) (Начальное образование) заочное бакалавр 2011 г.

2. ИПиО (Педагогика), Педагогическое образование (Начальное образование) очное бакалавр 2012 г.

Дисциплина: БЗ.ДВ.2 «Психология индивидуальности младшего школьника»

Количество часов: заочная 99 (в т.ч.:4 ч. – лекции, 8 ч. – практические занятия, 56 ч. – самостоятельная работа); очная 72 (в т.ч.: 8 ч. – лекции, 28 ч. – практические занятия, 36 ч. – самостоятельная работа).

Форма контроля - зачет

Ключевые слова: индивидуальность младшего школьника, психическое развитие, личность младшего школьника, индивидуальный подход в обучении и воспитании младшего школьника .

Темы для изучения:

Тема 1. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в период адаптации к школе.

Тема 2. Развитие психических процессов младшего школьника.

Тема 3. Развитие личности младшего школьника

Тема 4. Индивидуальный подход к учащимся с трудностями в обучении и воспитании.

Аннотация: Педагогическая компетентность предполагает не только владение методикой преподавания в начальной школе, но и глубокие знания психологии учащихся, учет их индивидуальных личностных и познавательных особенностей. В курсе «Психология индивидуальности младшего школьника» рассматриваются основные направления психического и личностного развития учащихся начальной школы. Изучаются социальная ситуация развития, становление учебной деятельности и возможные индивидуальные психологические причины трудностей в обучении. Происходит ознакомление

студентов психодиагностическими и методическими приемами оценки становления учебной деятельности, мотивации и готовности к школе. Анализируются методики, направленные на диагностику психических процессов, особенностей личности, эмоциональных особенностей, взаимоотношений в классном коллективе.

Автор-составитель: Громова Чулпан Раесовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования КФУ, gromovajob@rambler.ru.

Дата начала эксплуатации:

1 сентября 2014 г.

Язык: русский

Для этого курса имеется электронная версия -

<http://tulpar.kpfu.ru/course/view.php?id=1556>

Дата начала эксплуатации:

1 сентября 2014 г.

Содержание

Тема 1. Лекция 1. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в период адаптации к школе.....	5
Тема 2. Лекция 2. Развитие психических процессов младшего школьника.....	16
Тема 3. Лекция 3. Развитие личности младшего школьника.....	32
Тема 4. Лекция 4. Индивидуальный подход к учащимся с трудностями в обучении и воспитании.....	46

Тема 1. Лекция 1. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в период адаптации к школе

Аннотация. Данная тема дает понятие о психологической готовности к школе об индивидуальных особенностях адаптации к школе и трудностях, испытываемых в процессе адаптации.

Ключевые слова: кризис семи лет, психологическая готовность к школе, адаптация к школе.

Методические рекомендации по изучению темы

- по данной теме выполняются две практические письменные работы: диагностика готовности к школе и диагностика адаптации к школе с письменным заключением;

- на самостоятельное изучение по ЭОР остаются следующие вопросы:

1. Анатомо-физиологические особенности младших школьников;

2. Общее понятие о школьной адаптации и дезадаптации

-Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;

- Для проверки усвоения темы имеются вопросы к каждой лекции

Рекомендуемые информационные ресурсы:

1. Кулагина И.Ю, Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов ВУЗов. – М.: ТЦ Сфера, 2006. -464 с. – с. 232- 245.

2. <http://tulpar.kpfu.ru/course/view.php?id=1556>

3. <http://www.vashpsixolog.ru/primary-school-age/38-readiness-for-school/1973-psixologicheskie-osobennosti-gotovnosti-detej-k-shkole?start=1>

4. <http://festival.1september.ru/articles/575309/>

Глоссарий

кризис семи лет - критический возраст, который, как правило, испытывают дети старшего дошкольного возраста.

психологическая готовность к школе - такой уровень развития познавательных возможностей, внутренней позиции ребенка, который позволит успешно овладеть учебной деятельностью.

адаптация к школе - приспособление к успешному функционированию в данной среде и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

Вопросы для изучения:

1. Кризис семи лет: причины и значение
2. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте
3. Психологическая готовность к школе
4. Адаптация первоклассников к школе

Кризис семи лет: причины и значение. Как и все критические возраста, кризис семи лет характеризуется индивидуальными проявлениями, разной длительностью, расплывчатостью, нечеткостью границ. Как правило, испытывают данный кризис дети старшего дошкольного возраста.

В период кризиса семи лет отмечаются существенные изменения всего психического облика ребенка, коренная перестройка его отношений с социальным окружением. С наступлением кризиса семи лет возникают трудности в воспитании, выражающиеся, прежде всего в упрямстве, негативизме, в нежелании посещать детский сад.

Ребенок перестает следовать привычным нормам поведения. Его поведение становится вызывающим, немотивированным. За внешними проявлениями поведения скрываются внутренние изменения. У ребенка появляется своя внутренняя жизнь, недоступная окружающим. Он начинает размышлять, прежде чем действовать, пытается оценить свой будущий поступок. Исчезает детская непосредственность, поведение становится менее импульсивным, более управляемым.

Кризис семи лет, как все другие психологические кризисы, возникает вследствие противоречий между «субъективным чувством взрослости» ребенка и прежней социальной ситуацией развития ребенка, где родители и ближайшее социальное окружение по-прежнему относятся к нему как маленькому. Кризис семи лет обусловлен следующими противоречиями: ребенка не удовлетворяет его «детское положение», среди окружающих, ему хочется заняться более взрослой значимой, «важной» деятельностью. Разрешение данного кризиса происходит при смене ведущей деятельности и переходе на новую социальную ситуацию развития

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Поступление в школу знаменует перелом в социальной ситуации развития ребенка. Став школьником, ребенок получает новые права и обязанности и

впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью, от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними. В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок–взрослый» дифференцируется на системы «ребенок-учитель» и «ребенок-родитель». Система «ребенок-учитель» начинает определять отношение ребенка к родителям и другим детям. В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. Социальная ситуация развития ребенка требует особой, социально значимой деятельности, каковой является учебная деятельность.

Венгер Л.А. выделяет следующие ситуации развития, которые обуславливают поведение ребенка на уроках, его направленность.

Учебная ситуация развития адекватна учебной деятельности. Ребенок способен строить деловые отношения с учителем, то есть отношения, направленные на овладение учебными действиями. Учитель для ребенка выступает в качестве носителя общественного опыта. Учебные задания анализируются по содержанию. Ребенок принимает позицию ученика, готов нести новые обязанности, ограничения. Новое ограничение воспринимает как признак взрослости. Дети, находящиеся в данной ситуации развития наиболее готовы к школе.

Игровая ситуация. В данном случае ребенок не принимает позицию ученика, не видит во взрослом учителя, не ступает с ним в учебные отношения. Во время уроков игнорирует требования, нормы школьного поведения. Учебные действия всегда готов превращать в игру. Он пытается найти в классе партнера по игре или играет с вымышленным партнером. Мотивация у них в основном игровая, несовместимая с учебной деятельностью. Такой ребенок осложняет проведение уроков. Он может обучаться только в игровой форме. Если такой ребенок выявлен на этапе диагностики поступления в школу, то необходимо рекомендовать родителям не отдавать его в школу еще на год, дать ему возможность «доиграть». Если такой ребенок оказался в школе, ему необходимо дать возможность играть во внеурочное время, активно применять дидактические игры, внеурочные, индивидуальные занятия.

Псевдоучебная ситуация. Такие дети на первый взгляд кажутся самыми ответственными, исполнительными в классе. Они с энтузиазмом выполняют любые поручения учителя, быстро усваивают внешние требования и регламент школьной жизни. Хорошо справляются с легкими заданиями. Но когда задания усложняются, требуют самостоятельной интеллектуальной активности, они не

справляются. Причиной этого является то, что ребенок не готов анализировать содержание задания, он стремится копировать только готовые образцы. От помощи учителя отказывается. Этот тип ситуации обусловлен привычной системой отношений ребенка: он готов видеть во взросло командира, а на себя берет роль исполнителя. Коррекция этого типа связана с изменением привычной ситуации обучения: введение содержательной оценки, творческих заданий, игровых методов, групповых форм обучения.

Коммуникативная ситуация. Ребенок стремится превратить учителя в своего собеседника, всячески привлекая его внимание. Ребенок готов продлить ситуацию общения, может ревновать к другим детям. Обычно такая ситуация складывается у детей, склонных демонстративности с дефицитом внимания со стороны родителей. У них, как правило, не сформировано игровое общение со сверстниками. Учителю необходимо воздержаться от порицания, поощрять самостоятельность, хвалить в тех ситуациях, когда он не требует внимания учителя. Родителям такого ребенка можно рекомендовать найти подходящий тип внешкольной деятельности для реализации демонстративности.

Психологическая готовность к школе. Готовность к школе в современных условиях рассматривается, как такой уровень развития познавательных возможностей, внутренней позиции ребенка, который позволит успешно овладеть учебной деятельностью. Проблема психологической готовности к школе была исследована Л. И Божович, Л. А. Венгер, Г. Витцлаком, А.В. Запорожцем, Е.Е. Кравцовой, Г.Г. Кравцовым, Й. Шванцаром, Д.Б. Элькониным.

На сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований. Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, личностный и социально-психологический.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению. Изначально зарубежные психологи основное внимание уделяли уровню осведомленности ребенка, широте его кругозора. В отечественной психологии при изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается не на сумму усвоенных знаний, хотя это тоже не маловажный фактор, а на уровень развития познавательных процессов. «Ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы» (Л.И. Божович, 1968).

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов. От решения задач, требующих установление связей и отношений между предметами и явлениями с помощью внешних ориентировочных действий дети переходят к решению их в уме с помощью элементарных мыслительных действий, используя образы. У старшего дошкольника высоко развита наглядно-образная форма мышления. Вместе с тем, дети становятся способны к несложным рассуждениям, правильным выводам. У детей закладываются основы словесно-логического мышления.

Зачатки логического мышления появляются в способности классифицировать предметы, ребенок становится способным объединять предметы в понятийные группы «животные», «одежда», «фрукты» и т.д.

По мере развития любознательности, познавательных процессов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемой их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой познавательные задачи, ищет объяснения замеченным явлениям. Он прибегает к своего рода экспериментам для выяснения интересующих его вопросов, наблюдает явления, рассуждает и делает выводы.

Ребенок дошкольного возраста активно использует сенсорные эталоны, благодаря которым его восприятие становится дифференцированным, дошкольник становится способным к анализу сложных объектов.

У дошкольника достаточно хорошо развита память, он начинает использовать приемы, направленные на повышение эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала.

Одним из важных показателей интеллектуальной готовности к школе является развитие мелкой моторики и зрительно-двигательных координаций, развитию которых способствовали рисование, конструирование и другие продуктивные виды деятельности в дошкольном детстве.

Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. К началу школьного обучения необходимо овладение на слух разговорной речью, чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки т.е. у него должен быть развит фонематический слух.

Личностная готовность к школьному обучению. Чтобы ребенок успешно учился, он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к

«серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра, отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Внутреннюю позицию школьника можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком, как его собственная потребность («Хочу в школу»).

Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом, особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением. Такая положительная направленность ребенка на школу, как на собственное учебное заведение – важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, т.е. принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

Л.И. Божович характеризует внутреннюю позицию как центральное личностное образование, характеризующее личность ребенка в целом. Ребенок, готовый к школе, хочет учиться потому, что ему хочется знать определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослых и потому, что у него есть познавательная потребность, которую не могут удовлетворить дома. Ею были выделены две группы мотивов учения: широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений; и мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями».

Определяя личностную готовность ребенка к школе, необходимо выявить специфику развития произвольной сферы. Произвольность поведения ребенка проявляется при выполнении требований конкретных правил, задаваемых учителем при работе по образцу. Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме. Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности –

основная причина неуспеваемости в школе. Многие исследователи подчеркивают следующее противоречие: с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, а с другой стороны – слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели. Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управляет своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом.

Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б. Эльконин и коллектив его сотрудников выделяют следующие параметры, которые могут рассматриваться как необходимый уровень развития произвольности к началу обучения в школе:

- умение детей сознательно подчинять свои действия правилу;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу .

Социально-психологическая готовность.

Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослым как внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по теме урока, предварительно подняв руку.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особое отношение ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Поэтому ребенку необходимо обладать достаточно гибкими способами

установления взаимоотношений с другими детьми, уметь войти в детское сообщество, действовать совместно с другими, уметь уступать и защищаться.

В структуре социально-психологического компонента школьной готовности выделяют следующие составляющие:

- коммуникативная компетентность;
- социальная компетентность;
- языковая компетентность.

Социальная компетентность – это знание норм и правил поведения, принятых в определенной социально-культурной среде, отношение к ним; реализация этих знаний на практике.

Под языковой компетентностью понимается такой уровень речевого развития, который позволяет человеку в процессе общения свободно использовать свои знания языка.

Коммуникативная компетентность (иногда употребляется другое понятие - «компетентность в общении») предполагает умение вступать в контакт, строить взаимоотношения, взаимодействовать как со взрослыми, так и со своими сверстниками.

По определению М.И. Лисиной у ребенка в старшем дошкольном возрасте должна быть развита внеситуативно-личностная форма общения. То есть ребенок воспринимает взрослого как собеседника на интересующие его темы, задает вопросы познавательного характера, обсуждает значимые для него ситуации, произошедшие в детском саду, со сверстниками ит.д.

Адаптация первоклассников к школе. Адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Школьная адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. Дезадаптация - совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или невозможным.

Поступление в школу связано с возникновением важнейшего личностного новообразования – внутренней позиции школьника. Внутренняя позиция представляет собой мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образцу “хорошего ученика”. Если ребенок чувствует собственную несостоятельность как ученика, он переживает устойчивое эмоциональное неблагополучие, состояние дезадаптации. Оно проявляется в ожидании постоянного неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, в боязни школы, нежелании посещать ее. Внешними критериям школьной дезадаптации являются несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса и требований школы; низкая успеваемость; слабое усвоение новых социальных норм; нарушение дисциплины, боязливость, робость. В группу риска по школьной дезадаптации попадают дети, в анамнезе которых имеются резидуальная органическая патология ЦНС и неблагоприятные условия семейного воспитания. Например, из-за отсутствия внешних норм, ограничений, ребенок становится неспособным произвольно управлять своим поведением. Игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей, излишняя опека со стороны родителей, отсутствие физической и духовной закалки приводит к неспособности принять темп школьной жизни.. Риск дезадаптации ребенка повышается в определенные кризисные моменты: во время поступления ребенка в школу; в период перехода из начальной школы в среднюю.

Дети далеко не с одинаковой успешностью «вживаются» в новые условия жизнедеятельности. Г.М. Чуткина описывает три уровня адаптации детей к школе.

Высокий уровень адаптации. Ученики с данным уровнем адаптации к школе положительно относятся к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; прилежен, внимательно слушает указания, объяснения учителя; выполняет поручения без внешнего контроля; занимает в классе благоприятное статусное положение.

Средний уровень адаптации. Ученик положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний. Он понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле. Ученик бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то

для него интересным; поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптации. Ученик отрицательно или индифферентно относится к школе; нередко жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины, объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно, самостоятельная работа затруднена, ему необходим постоянный контроль; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха; пассивен; близких друзей не имеет.

К началу школьного возраста родители и воспитатели в ДОО специально готовят ребенка, трудности вхождения в школьную жизнь все же встречаются и достаточно часто. Эти трудности отражают постепенное вхождение ребенка в новую социальную ситуацию развития: у него появляются социальные обязанности - вовремя быть в школе, соблюдать расписание занятий, уделять время подготовке домашнего задания даже в ущерб естественным потребностям в игре и отдыхе. Идет процесс адаптации к новому коллективу сверстников. Устанавливаются деловые и личностные отношения с учителем. Наконец, изменяется социальная позиция ребенка в семье.

Первый тип трудностей связан с особенностями нового школьного режима (надо вовремя проснуться, нельзя пропускать занятия, на всех уроках требуется сидеть спокойно, домашние задания необходимо выполнять своевременно и т.д.). Без должных привычек у ребенка появляется чрезмерная усталость, срывы в учебной работе, пропуск режимных моментов. Здоровые семилетние дети с психофизиологической стороны подготовлены к формированию соответствующих привычек. Необходимо, чтобы учитель и родители понятно и четко выражали новые требования к жизни ребенка постоянно контролировали их выполнение, принимали меры поощрения и наказания с учетом индивидуальных особенностей детей.

Второй тип трудностей, которые испытывают первоклассники, проистекает из характера взаимоотношений с учителем, с одноклассниками. Учитель выступает как авторитетное лицо, выдвигающий определенные правила поведения и пресекающий всякие отклонения от них. Он постоянно оценивает работу детей. Его позиция такова, что ребенок не может не испытывать некоторой робости перед ним. Вследствие этого одни дети становятся чрезмерно скованными, а другие – развинченными, неуправляемыми, протестующими.

Иногда первоклассник теряется в новом окружении, не может сразу познакомиться с другими детьми, чувствует себя в одиночестве. Взаимоотношения учащихся в классе бывают удовлетворительными тогда, когда учитель одинаково ровен и требователен ко всем детям. Это создает хороший психологический фон для коллективной работы класса. Учитель поддерживает дружбу детей по общности интересов, по общим внешним условиям жизни. Важная цель воспитательной работы в первые месяцы пребывания ребенка в школе - привить ему чувство того, что класс, а затем и школа - это не чужая ему группа людей, а доброжелательный и чуткий коллектив, где его любят и поддержат.

Третий тип трудностей многие первоклассники начинают испытывать в середине учебного года. Проявляется этот тип трудностей в разочаровании некоторыми детьми школой. В начале все дети с радостью ходят в школу, с удовольствием принимались за любые упражнения, гордятся оценками учителя. Как правило, быстро разочаровываются в том случае, если нет познавательной активности. Наиболее верным способом предупредить "насыщение" учением. состоит в том, чтобы дети получали на уроках достаточно сложные учебно-познавательные задачи, сталкивались с проблемными ситуациями, выход из которых требует овладения соответствующими понятиями. Постановка перед детьми системы заданий, требующих активного выяснения путей и средств их решения, вводит первоклассников в область интеллектуальных поисков, открывает перед ними необходимость обоснования найденных способов действия на основе развернутых рассуждений и умозаключений. Благодаря такой активной мыслительной деятельности дети могут сознательно усвоить нужные знания и умения. Именно поэтому в первые месяцы обучения особенно опасно требовать от учеников простого запоминания тех или иных сведений без должного понимания их необходимости и условий применения. Благодаря возрастным возможностям своей памяти первоклассники могут многое и прочно запомнить. При этом будет упущен из-под контроля важный момент - начало формирования у школьников познавательных интересов к учебному материалу. Отсутствие же таких интересов отрицательно сказывается на всей последующей учебной работе.

Вопросы для самоконтроля.

1. Каковы основные симптомы кризиса семи лет?
2. Какие мысли переживания вызывают у старшего дошкольника следующие реплики взрослых: а) ты уже вырос, на будущий год пойдешь в школу; б) таких маленьких и капризных не берут в школу; в) пойдешь в школу, будешь мучиться; г) в садике интереснее – там можно поиграть?

3. Каковы показатели развития произвольности у ребенка для успешного обучения в школе?
4. Родители говорят, что мой ребенок умеет читать, значит, он готов к школе. Дайте оценку подобному суждению.
5. Учитель спрашивает ребенка на адаптационных курсах: «Тебе хочется идти в школу?». Ребенок: «Не хочу». Как лучше реагировать на такой ответ ребенка?

Тема 2. Лекция 2. Развитие психических процессов младшего школьника

Аннотация. Данная тема раскрывает возрастные и индивидуальные особенности развития познавательных процессов младшего школьника.

Ключевые слова: мнемические приемы, произвольное внимание, произвольное внимание, воссоздающее воображение, интеллектуализация, словесно-логическое мышление, наглядно-образное мышление.

Методические рекомендации по изучению темы

- по данной теме предусмотрена практическая письменная работа: подбор диагностик для исследования познавательной сферы младшего школьника;

- на самостоятельное изучение по ЭОР остаются следующие вопросы:

1. Особенности развития ощущений младшего школьника
2. Возрастные и индивидуальные особенности памяти учащихся в младшем школьном возрасте
3. Развитие мыслительных операций младшего школьника
4. Развитие речи младшего школьника
5. Значение воображения для учебной деятельности

-Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;

- Для проверки усвоения темы имеются вопросы к каждой лекции

Рекомендуемые информационные ресурсы:

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов ВУЗов. – М.: ТЦ Сфера, 2006. -464 с. – с. 258- 263.
2. <http://tulpar.kpfu.ru/course/view.php?id=1556>
3. http://med-books.info/vozrastnaya-psihologiya_783/poznavatelnoe-razvitie-mladshego-42035.html
4. <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8278.php>

Глоссарий

мнемические приемы - совокупность специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих объём памяти;

непроизвольное внимание – это внимание, возникающее без всякого намерения человека, без заранее поставленной цели, не требующее волевых усилий;

произвольное внимание – это внимание, возникающее под влиянием поставленной цели, требующее волевых усилий;

воссоздающее воображение – то представление чего-либо нового для данного человека, опирающееся на словесное описание или условное изображение этого нового;

интеллектуализация – изменение в психической жизни ребёнка, которая выражается в том, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности.

словесно-логическое мышление – один из видов мышления, характерный использованием понятий, логических конструкций;

наглядно-образное мышление – вид мышления, который осуществляется на основе преобразований образов восприятия в образы-представления, дальнейшего изменения, преобразования и обобщения предметного содержания представлений.

Вопросы для изучения:

1. Возрастные особенности развития внимания;
2. Индивидуальные особенности внимания младшего школьника
3. Развитие памяти младших школьников: основные приемы и способы
4. Возрастные и индивидуальные особенности развития мышления
5. Развитие воображения в учебной деятельности

Возрастные особенности развития внимания. Внимание – сосредоточенность сознания на каком-либо объекте или деятельности. Особенности внимания в значительной степени зависят от созревания мозговых структур, от особенностей протекания нервных процессов. Внимание человека выражает его направленность на что-то, выделение

значимых объектов окружающего мира. Внимание ребенка возникает на основе безусловного (ориентировочного) рефлекса, способствуя выделению для распознавания необычного, важного для младенца. Внимание первоклассника еще во многом сохраняет черты, характерные для дошкольников.

Объем внимания младшего школьника меньше, чем у взрослого человека, первоклассники не могут одновременно выполнять несколько операций. В каждый момент они сосредотачиваются лишь на каком-то одном содержании своей деятельности. В первые дни после поступления в школу внимание детей сосредотачивается, преимущественно, на узком участке. Отчасти это связано и с тем, что многие учебные действия не автоматизированы, поэтому требуют пристального внимания ребенка.

Устойчивость внимания у младших школьников выражена слабо. И поэтому внимание младшего школьника можно назвать неустойчивым. С физиологической точки зрения это означает, что доминанта в мозгу ребёнка достаточно ещё не стойкая, новые раздражители не столько подкрепляют её, сколько вызывают образование новой доминанты. Поэтому в этом возрасте дети очень чутко реагируют на все новое. Данная особенность ребенка имеет как положительное, так и отрицательное влияние на учебную деятельность. С одной стороны ребенок младшего школьного возраста – любознателен, живо интересуется всем новым. Но с другой стороны, слишком много нового в окружающем мире, которые на него действуют. Нередко бывает так, что интересный для ребёнка предмет мешает воспринимать главное. Развивая устойчивость внимания младших школьников, учителю следует помнить, что в 1 и 2 классах устойчивость внимания выше при выполнении ими внешних действий и ниже при выполнении умственных, поэтому методисты рекомендуют чередовать умственные занятия и занятия внешнего характера, например, по составлению схем, рисунков, чертежей.

Причиной отвлечения внимания по данным исследований (А.П. Родин):

- индивидуальные громкие замечания учителя во время коллективной работы класса
- отвлечение соседями;
- пауза в работе учителя;
- ученик не видит образца, не понял задания, переспрашивает, опаздывает;
- закончил работу раньше других.

Несовершенно у младших школьников и такое важное свойство внимания, как переключение. В начале обучения у них еще не сформированы учебные умения и навыки, что и мешает им быстро перейти от одного вида учебных занятий к другому. Однако, совершенствование деятельности учения уже ко второму классу приводит к формированию у детей умения переключаться от одного этапа урока к другому, от одной учебной работы к другой. Дети привыкают быстрее переключаться с отдыха на работу и с одного вида деятельности на другой.

Учебная работа требует сосредоточенности внимания. Процессы возбуждения и торможения в коре полушарий головного мозга сменяются у младших школьников довольно быстро. Доминанта образуется с трудом и легко гаснет, на смену быстро исчезающей одной возникает другая. Внимание ребенка скользит с одного предмета на другой, нигде не задерживаясь надолго. В этом возрасте им трудно сосредоточиться на одном объекте. Внимание у них отличается отвлекаемостью, часто переключается с одного объекта на другой. Дети легко отвлекаются в случае если: обстановка необычна, непривычна для ребенка, выполняемая деятельность однообразна. Повышенная эмоциональная возбудимость, еще сохраняющаяся у детей, также мешает им разобраться в выполняемой ими работе или в рассказе учителя.

В начале обучения, как и в дошкольном возрасте, внимание ученика привлекает лишь внешняя сторона вещей. Внешние впечатления захватывают учащихся. Однако это мешает им проникнуть в суть вещей (событий, явлений), затрудняет и контроль над своей деятельностью. Если учитель постоянно заботится о руководстве развитием произвольного внимания младших школьников, то в течение их обучения в начальных классах оно формируется очень интенсивно. Учащиеся первых-вторых классов не умеют еще направить свое внимание на то, что является главным, существенным. Внимание к частностям есть результат характерной для маленьких детей слитности и ситуативности восприятия сложных для них явлений, неумения анализировать, вычленять главное и видеть существенные связи в воспринимаемом целом. Неумение вычленять существенное усиливается, если учитель неоднократно подчеркивает и таким образом специально выделяет какой-то элемент целого.

Процесс овладения знаниями, умениями и навыками требует постоянного и эффективного самоконтроля детей, что возможно только при сформированности достаточно высокого уровня произвольного внимания. Как известно, у дошкольника преобладает непроизвольное внимание, оно же в

первое время обучения преобладает и у младших школьников. Вот почему развитие произвольного внимания становится условием дальнейшей успешной учебной деятельности школьника, следовательно, и задачей первостепенной важности для учителя.

Психолого-педагогические условия развития внимания младших школьников.

П.Я. Гальперин выявил, что во внешнем плане вниманию соответствует действие контроля. Поэтому развитие внимательности связано с обучением действию контроля. Развитию произвольного внимания способствуют четкая организация действий ребенка с использованием образца и также таких действий, которыми он может руководить самостоятельно и при этом постоянно себя контролировать. В качестве таких действий может выступать специально организованная проверка сделанных им или другими детьми ошибок или применение специальных внешних средств для контроля. Так постепенно младший школьник учится **руководствоваться самостоятельно поставленной целью**, т.е. произвольное внимание становится у него ведущим. Развивающаяся произвольность внимания влияет и на развитие других свойств внимания, которые также еще очень несовершенны на первом году обучения. Многие недостатки внимания исчезают в результате правильно организованной учебной работы. Сосредоточенность школьников становится устойчивей, если им ясна задача, цель работы, которую они выполняют. Важно, чтобы сам ученик ставил цель и контролировал свои действия.

Вместе с развитием произвольного внимания развивается и непроизвольное, которое связано теперь не с яркостью и внешней привлекательностью предмета, а с потребностями и интересами ребенка, возникающими в ходе учебной деятельности, т.е. с развитием их личности, когда чувства, интересы, мотивы и потребности постоянно определяют направленность его внимания. Внимание ребенка тесно связано с эмоциональной сферой. Только тот материал и деятельность захватывает внимание ребенка, что эмоционально привлекателен для ребенка, вызывает у него переживания. При соблюдении на уроках условий правильной организации внимания даже достаточно трудные уроки, потребовавшие от ребят известного умственного напряжения, не только не утомляют школьников больше, чем уроки в обычных классах, но даже в некоторых случаях повышают их работоспособность. Это положение подтверждает мысль, высказанную еще К. Д. Ушинским, о том, что дети устают не от труда, а от безделья.

Таким образом, внимание младшего школьника развивается в работе, требующей большой умственной и двигательной активности. Это происходит тогда:

- 1) когда учащийся занят умственной деятельностью;
- 2) когда изучаемый материал доступен его пониманию;
- 3) когда изучаемый материал вызывает сильные переживания;
- 4) когда изучаемый материал интересен учащемуся и соответствует его потребностям;
- 5) когда учащийся включен в творческую деятельность.

Условия организации учебной деятельности, для сохранения концентрированного и устойчивого внимания детей (по Н. Ф. Добрынину, М. Н. Волокитиной):

- 1) Хороший темп урока и продуманная его организация. Отсутствие «пустого» времени, которое учитель часто тратит на запись на доске, подготовку пособий;
- 2) Четкость, доступность и краткость пояснений, инструкций, указаний, которые учитель дает для работы и не повторяет во время выполнения детьми задания;
- 3) Максимальная опора на активную мыслительную деятельность детей (подбор разнообразных и посильных задач на сравнение, обобщение, подбор примеров, выводы);
- 4) Бережное отношение учителя к вниманию детей. Громкие замечания отдельным ученикам в то время, когда весь класс уже работает, дополнительные запоздалые пояснения, ненужное хождение учителя по классу нарушают хрупкое внимание учащихся;
- 5) Разнообразие видов и форм работы, подчиненных основной задаче и теме урока;
- 6) Включение в учебную работу всех учеников не только во время выполнения письменных заданий, но и при обычных устных упражнениях, активизация инициативы детей: подбор ими разнообразных примеров, способов решения уравнений, объяснений наблюдаемого факта. При этом учитель должен держать в поле своего внимания весь класс;

7) Как дополнительные могут быть использованы для первоклассников и некоторые специальные упражнения и дидактические игры на внимательность.

Индивидуальные особенности внимания младшего школьника. Учитель младших классов должен учитывать следующие индивидуальные особенности внимания: 1. устойчивое, но слабо переключаемое внимание. Ученики долго и старательно решают одну задачу, но с трудом переходят к следующей; 2. легко переключаемое внимание, но также и легко отвлекаемое на посторонние раздражители; 3. легко отвлекаемое внимание; во время урока ученик занят своими мыслями, рисованием, игрой, не сосредотачиваясь на учебном предмете; 4. устойчивое произвольное внимание; ребенок может сосредоточиться только на том, что интересно; 5. хорошо организованное внимание, сочетаемое с малым объемом. Одной из основных причин невнимательности, рассеянности ребёнка является общее слабое состояние здоровья. Невнимательными бывают болезненные, астеничные дети. Но и здоровые дети, живущие в нормальных условиях, могут проявлять невнимательность. Это может быть обусловлено недисциплинированностью или отсутствием интереса к учёбе. Может быть так, что ребёнок, внимательный к одному виду работы, оказывается рассеянным во время другой. В этом случае многое зависит от направленности ученика и его интересов. Причиной рассеянности может быть и недосыпание или несоблюдение режима дня.

Развитие памяти младших школьников: основные приемы и способы. Память - это психический процесс, выполняющий функцию запоминания, сохранения и воспроизведения информации. У дошкольников память является ведущим психическим процессом. В этом возрасте запоминание происходит главным образом произвольно. Если события имели эмоциональную значимость для ребенка и произвели на него впечатление, произвольное запоминание отличается особой точностью и устойчивостью. К началу школьного обучения у ребенка хорошо развита механическая память.

Учебная деятельность связана с систематическим запоминанием и последующим воспроизведением материала. В целом память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, и это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые годы обучения в школе прогрессирует достаточно быстро. Ученики 7—8 лет имеют склонность запоминать все дословно, буквально, даже то, что не требует такого усвоения, а может быть изложено своими словами. Это не означает, что ребенок не понимает того, что запомнил. Детям этого возраста легче запомнить текст без изменения и точно передать фразами учебника, чем свободно излагать

материал. Задача учителя — выяснять каждый раз, насколько понимает ученик то, что говорит, и добиваться того, чтобы ребенок научился излагать материал своими словами.

В младшем школьном возрасте у детей более развита образная память (зрительная, слуховая) и менее — словесно-логическая. Ведущие виды памяти у младших школьников - эмоциональная и образная. Дети быстрее и прочнее запоминают все яркое, интересное, все то, что вызывает эмоциональный отклик. 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.

Основным направлением развития памяти в младшем школьном возрасте является стимулирование словесно-логического запоминания. Словесная память связана с речью и полностью формируется только к 10-13 годам. Ее отличительными чертами являются более высокая 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. В начале обучения ребенок стремится к механическому запоминанию, то, что для него привычнее, но это вызывает у него большие затруднения. Устраняется этот недостаток в том случае, если учитель обучает его рациональным приемам запоминания (А.А. Смирнов). Без специального обучения младший школьник не может использовать рациональных приемов заучивания, так как все они требуют применения сложных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения), которыми он постепенно овладевает в процессе обучения. Учитель должен знать эти приемы и научить детей пользоваться ими. Сначала основным приемом является многократное прочитывание всего материала. Затем учащиеся начинают пользоваться более сложным приемом: чередуют прочитывание с воспроизведением.

Одним из важнейших приемов запоминания является деление текста на смысловые части, составление плана. Изучению этого приема посвящены

многочисленные психологические исследования. В них подчеркивается, что при запоминании ученики 1 и 2 классов затрудняются разбивать текст на смысловые части, они не могут вычленить существенное, главное в каждом отрывке, а если и прибегают к делению, то только механически расчленяют запоминаемый материал с целью более легкого заучивания меньших по величине кусков текста. Особенно трудно им делить текст на смысловые части по памяти, и делают они это лучше, лишь тогда, когда непосредственно воспринимают текст. В качестве самостоятельных частей дети иногда выделяют даже некоторые отдельные предложения. Эти приемы могут быть дополнены придумыванием заголовков, названий. Заголовки, которые они дают к намеченным частям, не являются результатом обобщения по смыслу и содержанию. Это чаще всего слова или предложения, взятые из полученной части. Такая разбивка текста на части не может быть эффективным приемом запоминания, так как не выполняет своих основных функций, не выделяет смысловых опорных пунктов. Все это говорит о том, что деление текста на смысловые части, требующее сложной мыслительной деятельности, представляет для младших школьников значительную трудность.

Поэтому работа по расчленению текста должна начинаться с первого класса, когда дети в устной форме пересказывают содержание прочитанного рассказа или воспринятой картины. Хорошим способом развития осмысленного запоминания является составление плана (план решения арифметической задачи или литературного произведения). Составление плана позволяет ребенку запомнить эту логическую последовательность и соответственно воспроизвести и осмыслить.

В начальных классах применяются также и другие способы, облегчающие запоминание. К ним можно отнести сопоставление и соотнесение. То, что необходимо запомнить соотносится, сравнивается обычно с чем-либо уже хорошо известным. Сопоставляются отдельные части, вопросы внутри запоминаемого материала, обнаруживаются связи между ними. Например, совместно с учителем находятся сходство и отличие между новым и старым материалом, производят обобщение материала. Потом ребенок приучается это делать самостоятельно.

Овладение младшими школьниками приемами воспроизведения характеризуется своими особенностями. Воспроизведение — трудная для младшего школьника деятельность, требующая постановки цели, самоконтроля. В самом начале обучения самоконтроль у детей слабо развит и его совершенствование проходит несколько этапов. Первоклассники как

правило проверяют себя с чисто внешней, количественной стороны (повторил ли он материал столько, сколько сказал учитель), не отдавая себе отчета в том, смогут ли они воспроизвести материал на уроке. Самоконтроль, как правило; осуществляется на основе узнавания, когда ученик, прочитывая повторно, испытывает чувство знакомости. Далее он пытается проконтролировать себя, заглядывая в учебник, т.е. используя узнавание, затем в процессе обучения формируется потребность в воспроизведении. Исследования показывают, что такая потребность возникает в первую очередь при заучивания стихотворений, а к третьему классу развивается потребность в самоконтроле при любом заучивании.

Еще одна особенность воспроизведения информации младшими школьниками: они лучше воспроизводят связный текст через некоторое время. Улучшение отсроченного воспроизведения связывают с осмыслением материала, с пониманием материала. Оно у младших школьников осуществляется не сразу, а постепенно. Младшие дети более обобщенно воспроизводят материал лишь спустя некоторое время.

На протяжении всего младшего, школьного возраста учащиеся нуждаются в том, чтобы их работа по запоминанию направлялась учителем, так как сами они еще затрудняются поставить перед собой определенную, конкретную задачу: Запомнить точно или запомнить, чтобы передать своими словами, и т. д. Если такая задача перед ними поставлена, то учащиеся справляются с ней. При отсутствии конкретной задачи дети часто прибегают к дословному запоминанию.

Условия продуктивного запоминания и воспроизведения

1. Сосредоточить все внимание на том, что надо усвоить.
2. Стараться применять полученные знания на деле. Это лучший способ их сохранения в памяти.
3. Хорошо понять учебный материал, связав его с тем, что уже известно детям.
4. После прочтения материала надо его воспроизводить, рассказывать прочитанное. В случае забывания не надо спешить заглядывать в учебник, следует стараться припомнить.
5. Использовать при запоминании разные виды памяти зрительную, слуховую, смысловую или двигательную. Считается, что у каждого человека имеется ведущий канал восприятия и запоминания. Знание особенностей памяти

учеников и ориентация на них в ходе обучения является важным условием успеха в обучении.

Возрастные и индивидуальные особенности развития мышления. Для мышления дошкольника характерно такое качество, как произвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи. В решении задач, они чаще и легче задумывается и над тем, что им интересней, что их увлекает. В самом начале обучения в школе у ребенка ярко выражен конкретно-образный характер мышления: при решении задач они опираются на реальные предметы или их изображения. Обобщения, выводы делаются на основе конкретных фактов. В процессе обучения в школе достаточно быстро меняется мышление ребенка. Дети от действий с конкретными предметами переходят к умственным операциям с числом, к анализу слов. Если в дошкольном возрасте развитие других психических функций зависит от развития памяти, то в младшем школьном возрасте определяющим является развитие мышления.

Учебная деятельность побуждает детей рассуждать, сопоставлять разные суждения, выполнять умозаключения. Поэтому в младшем школьном возрасте начинает интенсивно развиваться словесно – логическое мышление, хотя продолжается развитие и наглядно-действенного, и наглядно – образного мышления.

Исследования П. Я. Гальперина и его сотрудников показали, что материальное действие как способ решения новой задачи остается у школьников в резерве. Если школьнику трудно решить задачу в умственном плане, он возвращается к материализованным действиям (решает задачи в материальном плане). Это позволяет ему перейти к успешному решению задачи в умственном плане. Дети младшего школьного возраста все реже используют практические действия для решения простых житейских задач. Они уже умеют решать их в уме. Однако и у семи и восьмилетних детей практическое действие остается в резерве, они эффективно используют его для решения новых, необычных задач, например, при разделении слова на слоги и звуки, составлении слов из слогов и букв, решении примеров на сложение и вычитание, при знакомстве с операциями измерения и построения, знакомстве с геометрическими фигурами. В таких операциях с конкретно данными предметами, а затем и с числами у первоклассника быстро развивается абстрактное мышление. Он учится оперировать количеством любых предметов, отвлеченно мыслить понятиями «равенство», «неравенство», «сложить», «уменьшить» и т. д. Путем практических действий первоклассник начинает осваивать те существенные связи между отдельными знаниями, которые складываются постепенно у

школьника в систему понятий: прибавить — получится больше; предлог — падеж — окончание. По мере свертывания физических, материальных действий, они сокращаются, становятся все более системными, принимают форму зрительного ознакомления с условиями задачи. Затем становятся лишь умственной ориентировочной деятельностью.

Практическое действие на протяжении всего детства остается средством познания тех явлений действительности, которые ребенок еще не может «охватить умственным взором». Ребенку, как правило нужно потрогать, манипулировать предметом, чтобы понять его свойства, и устройство. Педагоги и психологи выделяют группу детей (по типу мышления - "практики"), которые особо нуждаются в опоре на наглядность и практические действия. В противоположность им являются "мыслители", которые легко решают учебные задачи в словесном плане. Способы практического решения задачи у детей старшего возраста, оставаясь физическими, внешними, качественно отличаются от аналогичных действий малышей (3-4 класс). Подчиненные четко сформулированной в речи задаче, контролируемые формирующимся критическим сопоставлением каждого этапа решения с конечным ожидаемым результатом, постепенно приобретают строгую проблемную направленность, организованность, критичность и осмысленность.

Конкретная образность мышления, характерная для дошкольников, еще долго сохраняется у младших школьников. Когда школьники сталкиваются с новым для них, необычным содержанием, когда они еще не могут выделить основную мысль среди второстепенных подробностей и деталей, у них ярко проявляется конкретность мышления. Оперируют единичными представлениями и со сложностями переходят к обобщениям. В протекании мыслительного процесса также выступает наметившийся еще у пяти-, шестилетних детей способ мышления методом «короткого замыкания». Ребенок не анализирует всю задачу в целом, т. е. не выделяет всех ее условий, всех данных и не видит связи между ними. Он выхватывает какое-то одно условие и устанавливает прямую связь с любым другим условием или с заданным вопросом (Ю. А. Самарин).

В развитии мышления младших школьников выделяются две основные стадии. На первой стадии (1—2 классы) мышление младшего школьника во многом похоже на мышление дошкольников: анализ учебного материала производится по преимуществу в наглядно – действенном и наглядно – образном плане. Дети судят о предметах и явлениях по их внешним отдельным признакам, односторонне, поверхностно. Умозаключения их опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии, и выводы делаются не на основе

логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Обобщения и понятия этой стадии сильно зависят от внешних характеристик предметов и фиксируют те свойства, которые лежат на поверхности. Основным критерием полноценного обобщения является умение ребенка привести собственный пример, соответствующий полученным знаниям.

В основном к третьему классу мышление ребенка переходит на качественно другую стадию, требующую от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений. К третьему классу дети овладевают родовидовыми отношениями между отдельными признаками понятий. Могут классифицировать, формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования. Это значит, что формируется словесно – логическое мышление.

Повышение уровня теоретических знаний и включение необходимых терминов в учебную деятельность учащихся начиная с первого класса составляют одно из основных условий, обеспечивающих успешность развития логического мышления детей.

Обучая детей решению вариативных задач с различным использованием одних и тех же понятий, правил и способов оперирования ими, учитель формирует у детей обобщенные умения умственной мыслительной деятельности, которые могут быть отражены в алгоритме решения. Владение методом умственных действий позволяет учащимся выбрать точное направление своего анализа и в соответствии с конкретной задачей строго избирательно использовать необходимую систему имеющихся в его опыте представлений, понятий и отдельных приемов действия. Обучение школьника рациональным, осмысленным способам умственных действий, их применению в четкой и логической последовательности на основе обобщенного восприятия предлагаемых задач — одно из самых существенных условий развития мыслительной активности детей.

В психологии выделяются эмпирическое и теоретическое мышление. Эмпирическое мышление осуществляется посредством сравнения внешне сходных, общих признаков предметов и явлений окружающего мира, способ решения задачи находится путем «проб и ошибок». Теоретическое мышление развивается благодаря усвоению теоретических знаний, анализ содержания задачи осуществляется через выделение общего способа ее решения. Обобщенный способ решения задачи переносится на целый класс задач. В младших классах могут быть сформированы элементы теоретического

мышления. Младшие школьники начинают осознавать собственные мыслительные процессы и пытаются управлять ими, хотя не всегда успешно. При соответствующей организации учебной деятельности развитие осознания происходит в более ранний период (В.В. Давыдов). По мнению автора развивающего обучения при формировании у детей младшего школьного возраста основ теоретического мышления у детей развивается:

- рефлексия как способность к осмыслению, к анализу своих собственных действий условиям учебной задачи;
- способность к планированию и выполнению действий во внутреннем плане;
- способность выделять общий способ решения задач данного типа.

Мышление у детей одного и того же возраста достаточно разное, одни дети легче решают задачи практического характера, когда требуется использовать приемы наглядно - действенного мышления, например, для конструирования, изготовления изделий. Другим детям легче даются задания, связанные с необходимостью представить в воображении какие - либо состояния или явления. Другие дети могут лучше рассуждать, строить рассуждения и умозаключения, что позволяет им более успешно решать математические задачи, выводить общие правила и использовать их в конкретных ситуациях. Самостоятельность мышления проявляется в своеобразном видении ребенком проблемной ситуации, требует индивидуального подхода, который учитывал бы особенности мыслительной деятельности каждого ученика.

Развитие воображения в учебной деятельности. В процессе учебной деятельности должен представлять, предвидеть, сравнить, решать творческие задачи. Все это невозможно сделать без воображения. Кроме того, воображение является «мостиком между знанием и незнанием». Что-то неизвестное ребенок достраивает при помощи воображения. Таким образом, без воссоздания образов невозможно понять учебный материал и усвоить его. Воссоздающее воображение младшего школьника с самого начала обучения включено в целенаправленную деятельность, способствующую его психическому развитию. Активное развитие воображения происходит в игровой деятельности, поэтому «недоигравшие дети» приходят в школу с низким уровнем развития воображения.

В процессе обучения воображение младшего школьника активно включается в целенаправленную деятельность: ребенок постоянно создает образы по описанию, схемам, чертежам. Для развития воображения младших школьников

большое значение имеет качественное описание изучаемых явление, правильное представление схем. Развитие воображение ребенка связано с запасом представлений об изучаемом предмете. Поэтому важна работа учителя и родителей по накапливанию, пополнению системы тематических представлений детей.

В развитии воображения младшего школьника в процессе учебной деятельности происходят изменения: сначала образы воображения у детей расплывчаты, неясны, но затем они становятся более точными и определенными. В начале в образе отображаются только несколько признаков, причем среди них преобладают несущественные, а ко 2—3 классу число отображаемых признаков значительно возрастает, причем среди них преобладают существенные; переработка образов накопленных представлений вначале незначительна, а к третьему классу, когда ученик приобретает гораздо больше знаний, образы становятся обобщеннее и ярче. Дети в третьем классе уже могут изменить сюжетную линию рассказа, вполне осмысленно вводят условность.

В начале обучения для возникновения образа требуется конкретный предмет (при чтении и рассказе, например, опора на картинку), а далее развивается опора на слово, так как именно оно позволяет ребенку создать мысленно новый образ. Ученики способны написать сочинения по рассказу учителя или по прочитанному в книге.

При освоении учебной деятельности воображение ребенка становится все более управляемым процессом. Образы воображения возникают в русле учебных задач. При чтении географических или исторических описаний ребенку необходимо ярко представить себе то, что описывается: явления природы, предметы быта, внешность исторических деятелей. При изучении природоведения надо воссоздавать в своем воображении образы животных или растений, никогда не виденных в натуре. При чтении художественной литературы воссоздающее воображение живо и ярко позволяет «увидеть» образы действующих лиц, пейзаж, те или иные описанные в произведении события, «услышать» грохот пушек или пение птиц, голоса героев. Таким образом, воссоздающее воображение, которое формируется в младшем школьном возрасте, составляет основу для развития творческого воображения и процесса творчества.

Младшие школьники с удовольствием придумывают сказки. Можно предложить им придумать рассказ по заданному сюжету, по началу или концу произведения, по картине. Развитию творческого воображения способствует

сочинения по картине с какой-либо закрытой ее частью, дорисовывание недостающих частей ит.д.

При этом для одних детей нужна определенно и четко сформулированная тема. Внутри этой темы они проявляют и умение строить сюжет, и воображение. Тема формирует, выстраивает в определенном порядке имеющиеся у них знания, образы, впечатления.

Другим же детям подсказки и ограничения только мешают. Если они пишут сочинение на заданную тему, то никак не могут начать его: эта тема идет не от них, она им навязана, чужая. В процессе работы они отходят от темы, расширяя поставленные рамки.

Вопросы для самоконтроля.

1. Ученики младших классов пишут диктанты, изложения, списывают упражнения с книги. Нередко при этом делают ошибки. Но, проверяя свою работу, они часто их не видят и пропускают, хотя хорошо знают правила. Чем объяснить такие явления? Закономерны ли они?
2. Младшим школьникам очень трудно сосредотачивать внимание на непонятном сложном материале. Как преподнести материал учителю?
3. В каком случае учащиеся I класса лучше запомнят 10 картинок: если им дать специальное задание запомнить картинки или если специального задания не давать, но предложить расклассифицировать эти картинки по определенному принципу? Почему? Какими закономерностями памяти это объясняется? Какую работу можно еще провести с учащимися после выполнения ими данного задания в плане формирования приемов, способов умственной деятельности?
4. Младшие школьники могут успешно запоминать и воспроизводить непонятный текст. Какие выводы можно сделать из данного факта?
5. Какие приемы, используемые в учебной деятельности, способствуют развитию воображения младших школьников?
6. На уроках русского языка на доске написаны слова: вода, водитель, водица, водить, наводнение.
 - А) В одном классе дается задание: «Написанные на доске слова распадаются на две группы. Подумайте, как можно разбить эти слова на группы. Каждую группу выпишите в тетради в отдельный столбик».
 - Б) В другом классе задание сформулировано иначе: «Прочитайте внимательно все написанные на доске слова, разбейте их на две группы

по смыслу, запишите в тетради каждую группу слов в отдельный столбик (один столбик в левой стороне тетради, другой — в правой)».

С какой целью даются эти задания? Какие мыслительные операции предполагает выполнение этих заданий? Какое задание более эффективно для решения развивающих задач обучения?

Тема 3. Лекция 3. Особенности развития личности младшего школьника

Аннотация. Данная тема раскрывает возрастные и индивидуальные особенности развития личности младшего школьника.

Ключевые слова: рефлексия, произвольность психических процессов, внутренний план действий, мотивы учебной деятельности, высшие чувства, преконвенциональный уровень морали.

Методические рекомендации по изучению темы

- по данной теме предусмотрена практическая письменная работа: подбор диагностик для исследования личностных УУД младшего школьника;
- на самостоятельное изучение по ЭОР остаются следующие вопросы:
 1. Развитие воли, произвольности в младшем школьном возрасте.
 2. Развитие межличностных отношений, дружбы в младшем школьном возрасте.
- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- Для проверки усвоения темы имеются вопросы к каждой лекции

Рекомендуемые информационные ресурсы:

1. Кулагина И.Ю, Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов ВУЗов. – М.: ТЦ Сфера, 2006. -464 с. – с. 263- 280.
2. <http://tulpar.kpfu.ru/course/view.php?id=1556>
3. <http://www.psyoffice.ru/3-0-age-00031.htm>
4. <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8278.php>

Глоссарий

Рефлексия – чувственно переживаемый процесс осознания своей деятельности;

произвольность психических процессов – способность подчинять воле, целям, требованиям психические процессы;

внутренний план действий - способность выполнять действия в уме;

мотивы учебной деятельности - все факторы, побуждающие силы, обуславливающие проявление учебной активности;

высшие чувства - чувства, отражающие морально-нравственную позицию, уровень культуры человека.

преконвенциональный уровень морали – первый уровень нравственного развития в теории Кольберга, когда человек следует правилам, чтобы избежать наказания и заслужить вознаграждение;

Вопросы для изучения:

1. Эмоциональная сфера младшего школьника.
2. Становление духовно-нравственной сферы младшего школьника.
3. Особенности развития мотивационной сферы у учащихся младшего школьного возраста.
4. Основные новообразования младшего школьного возраста

Эмоциональная сфера младшего школьника. В младшем школьном возрасте сохраняется общая тенденция развития эмоциональной сферы ребенка — возрастающая осознанность и сдержанность чувств. С приходом в школу горести и радости ребенка определяют не только игра и общение с детьми в процессе игры, но и процесс и результат учебной деятельности. Наиболее актуальной потребностью для младшего школьника выступает оценка учителем его успехов и неудач, выставленная им отметка и связанное с ней отношение окружающих.

Вне школ игры продолжают доставлять удовольствие ребенку, но их содержание и сообразно связанные с ними чувства тоже становятся иными. Так, активная интеллектуальная деятельность на уроках, появляющаяся привычка к волевым усилиям пробуждают потребность и соответственно интерес к играм с правилами, настольным и спортивным играм. Они требуют смекалки, вносят элемент соревнования. Положительные чувства возникают теперь и от решения интеллектуальной игровой задачи, и в процессе спортивного соперничества. Сюжетно-ролевые игры детей становятся более сложными. По мере усложнения сюжета, отражения в нем разных взаимоотношений между людьми, в процессе разрешения конфликтных ситуаций, возникающих по ходу игры (например, при распределении игровых ролей), развиваются

нравственные чувства детей. Однако, не следует переоценивать возможностей младших школьников. Осознание своих чувств и соответственно понимание чувств других людей, у них еще далеко не совершенны. Они часто еще не в состоянии правильно воспринимать мимику лица, выражающую то или иное чувство, неверно истолковывают выражение тех или других чувств окружающих, что влечет за собой и неадекватную ответную реакцию ребенка.

Участие в учебной деятельности на уроках и общение с учителем и коллективом в процессе обучения требуют большой сдержанности в чувствах, что первое время дается ему с трудом. Однако повседневные школьные обязанности, требования, предъявляемые к детям учителем, а позже и коллективом, заставляют их вести себя все более сдержанно, при этом младшие школьники постепенно учатся контролировать свое поведение. Младший школьник, начиная с первого класса старается, справиться с сильным волнением, например, сдержать слезы, уже может побороть свои желания, подчиняется требованиям учителя.

В целом младшему школьнику присущ общий положительный эмоциональный тонус, приподнятое настроение, жизнерадостность, бодрость, веселое оживление, высокая физическая активность, подвижность. Подавленность, апатия младшему школьнику, как правило, не присущи. Это может являться сигналом тревоги для учителя и родителей: может ребенок болеет или у него что-то сильно тревожит. Сохраняется также и большая впечатлительность, эмоциональная отзывчивость. Дети живо откликаются на события происходящие в классе и вне его, младшие школьники редко остаются равнодушными. Драматические события, увиденные в театре, кино, пережитые в семье, приводят к страху, испугу и могут длительное время волновать ребенка.

По сравнению с ребенком дошкольного возраста у младшего школьника более высокого уровня развития достигают высшие чувства. Развиваются нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства. К третьему классу интенсивно формируются чувства товарищества, дружбы, коллективизма. Они развиваются в результате удовлетворения потребности ребят в общении, под влиянием жизни в коллективе сверстников и всей школы, совместной учебной деятельности. В начале обучения все перечисленные выше факторы влияют главным образом через личность учителя, являющегося авторитетом для первоклассника, позже под влиянием педагога и совместной учебной деятельности появляются товарищеские и дружеские контакты со сверстниками (сочувствие, радость, чувство солидарности). Эти взаимоотношения учеников

способствуют развитию у них чувства коллективизма, проявляющегося в том, что каждый из них становится небезразличен к оценке товарищей по классу.

У младших школьников начинают интенсивно развиваться интеллектуальные чувства. Активное познание в процессе учебной деятельности связано с преодолением трудностей, успехами и неудачами, поэтому возникает целая гамма чувств: удивление, сомнение, радость познания и в связи с ними интеллектуальные чувства, ведущие к успеху в учебной деятельности, такие как любознательность, чувство нового. Возникновение интеллектуальных чувств, связано с потребностью в познании нового в соответствии с познавательным интересом. В первом классе их интерес вызывают факторы и события, а значит, для развития интеллектуальных чувств важно опираться на яркие представления, наглядность, и тогда радость и удовлетворение возникают у ребенка уже от проникновения в суть фактов, в причинно-следственные зависимости. При достаточно высоком уровне сложности заданий появляются слишком упрощенные задания, то у ребят возникает чувство недоумения, неудовлетворенности, пропадает стимул познания. Как показывает опыт школы, интеллектуальные чувства учащихся при правильной организации обучения становятся для них потребностью.

Эстетические чувства младшего школьника, как и у дошкольника, развиваются в процессе восприятия литературных произведений, причем самым богатным материалом для их развития является в первую очередь поэзия. В исследованиях ряда отечественных психологов подчеркивается, что благодаря этому виду литературных произведений (ритму, музыкальности, выразительности) у детей возникает эмоциональное отношение к стихам. Именно в поэзии чаще, чем в прозе, они улавливают эмоциональный характер описываемого пейзажа, тонко отмечают общий настрой, отношение автора к изображаемой им картине природы. Вместе с тем эстетическая сторона художественного произведения должна специально выделяться и подчеркиваться педагогами. Только при соответствующем обучении младшие школьники способны дать эмоциональную оценку доступного им музыкального произведения. Так же обстоит дело и с восприятием произведений живописи: без целенаправленного воспитания их эстетических чувств, без обучения пониманию художественной ценности картины дети интересуются лишь изображенным художником сюжетом.

Таким образом, основные возрастные особенности эмоциональных реакций, состояний и чувств школьника сводятся к следующим:

- а) эмоциональная отзывчивость, впечатлительность, легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;
- б) высокий уровень активности, жизнерадостность;
- в) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний — радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;
- г) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;
- д) повышается интерес к предметному миру и к тем или иным видам деятельности;
- е) по сравнению с дошкольниками становятся более сдержанными;
- ж) активно развиваются высшие чувства: чувство долга, интеллектуальные и эстетические чувства.
- з) готовностью к аффекту страха; в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;
- и) эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем одноклассниками;
- к) свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же как и истолкование выражения чувств окружающими. Исключение составляют базовые эмоции страха и радости в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления.

Становление духовно-нравственной сферы младшего школьника. Духовно-нравственная сфера личности – сложное образование, которая может быть изучена на различных уровнях и по разным критериям. Первый, эмоционально-аффективный критерий, связан с потребностью - мотивационной сферой развития ребёнка, в основе которого содержатся нравственные чувства и ценности заданные принципами гуманизма, в основе которого ценность человеческой личности. Этот критерий может быть зафиксирован и оценён в

показателях отношения к другому человеку, людям, их поступкам. Выражается этот критерий в эмоциональных реакциях и оценках. Второй, когнитивный критерий, опирается на объём и качество нравственно-этических знаний младших школьников. Основными формами, которых являются представления и понятия. Третий, поведенческий критерий, в способности соотносить своё поведение с нравственными ценностями и принципами. Следует учесть, что наименьшей поведенческой единицей служит поступок, который рассматривается в единстве с порождающими его целями, мотивами, намерениями личности в конкретных условиях культуры и субкультуры. С.Л.Рубинштейн отметил, что, когда человека систематически побуждают поступать определённым образом (нравственно), мировоззрение, мораль как бы оседают и закрепляются в его характере в виде привычек – «привычных способов поведения».

Семья, родственники, ближайшее окружение способствует формированию нравственных представлений на основе копирования и подражания поведения взрослых – это первый этап – элементарной нравственности. Главный мотив, побуждающий личность следовать моральным нормам, - страх, боязнь наказания за их нарушение.

Следующий этап – автономной нравственности. На формирование нравственных представлений оказывают влияние семья, педагоги, одноклассники. Здесь происходит интериоризация общественного мнения. Главный мотив нравственного поведения здесь – совесть. В совести нравственные принципы, извлеченные личностью из поля культурных норм, превращаются в интериоризованные императивы .

Развитие нравственности Лоуренс Кольберг связывал с когнитивным развитием и выделил следующие уровни нравственности:

- преконвенциональный уровень (до 10 лет) включает две стадии: на первой стадии ребёнок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, суждение выносится в зависимости от того вознаграждения, наказания или пользы, которую можно извлечь из совершенного поступка. На второй стадии - мотивационной, у ребёнка возникает потребность совершать нравственные поступки. К семи годам должен быть достигнут уровень, когда ребёнок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Очень важно учить детей радоваться радостью других, учить их сопереживать. В этом возрасте ребёнок способен оценивать поведение, опираясь на нравственные нормы, которые

приняты им. Задача учителя - постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков.

Внутренний мир ребёнка представлен чувствами, эмоциями, удивлением, открытием, погружением в некоторую тайну. Знание и учёт особенностей развития, в том числе и нравственного, возрастных особенностей детей позволит правильно формировать и умело корректировать нравственные представления. Шестилетний ребенок усваивает первичные этические нормы. Он оказывается предрасположенным к воспитанию нравственных представлений. Возникновение моральной мотивации относится именно к шестилетнему возрасту. В отличие от избирательного проявления требований нормативной нравственности (3- 5 лет), у шестилеток действие моральных норм значительно расширяется и приобретает признаки устойчивости. С возникновением моральной мотивации поведение может быть представлено тремя разновидностями: моральное (положительное и отрицательное); объективно морально значимое, но не регулируемое индивидуальным моральным сознанием поведение и неморальное. Оценка в это время приобретает специфически нравственный характер. Однако шестилетки еще не способны сделать нравственный выбор, обоснованный логикой моральных норм, впрочем, в этом нет и необходимости. Выбор поступка осуществляется только на основе установок взрослых, поэтому воспитательные усилия целесообразно концентрировать вокруг развития произвольной устойчивости.

Серьезные изменения происходят во взаимоотношениях детей с учителем и сверстниками. Несмотря на то, что в отношениях с учителем нравственный авторитет продолжает играть доминирующую роль, возрастает самостоятельность ребенка, проявляющаяся в самооценке и авторегуляции поведения с позиций не только авторитета, но и усвоенной. Отчетливо проявляется стремление ребенка включиться в совместную деятельность и общение группы сверстников. Деятельность и общение шестилеток регулируется учителем. Под его формирующим воздействием дети приобретают навыки коллективных взаимоотношений, которые имеют общественную направленность.

Не менее значимым новообразованием у шестилетних школьников является и становление чувства долга. Воспитание чувства долга обеспечивает поведенческую стабильность ребенка, создает необходимые условия для продуктивной организации учебной деятельности. В младшем школьном возрасте оформляются предпосылки для возникновения нравственных убеждений. Достигается правильность нравственной оценки школьника,

возрастает уровень ее аргументированности и соответствия образцу. Увеличивается объем понятий, употребляемых в оценке, углубляется осознанность нравственных мотивов поведения. Развитие моральных знаний младших школьников идет в следующих направлениях: улучшается качественный состав моральных знаний, изменяется их внутренняя структура, возрастает осознанность моральных значений, увеличивается их объем. Эмоционально – нравственные отношения в младшем школьном возрасте еще недостаточно дифференцированы (тот или иной поступок оценивается неоднозначно)

Опираясь на труды педагогов В.М. Сухомлинского, С.И. Варюхиной, М. Климовой – Фюгнеровой других исследователей можно выделить следующие методы и условия духовно-нравственного воспитания ребенка.

1) Атмосфера любви. Лишённый этого чувства человек не способен уважать своих близких сограждан, Родину, делать людям добро. Атмосфера любви и сердечной привязанности, чуткости, заботливости членов семьи друг о друге оказывает сильнейшее влияние на детскую психику, даёт широкий простор для проявления чувств ребенка, формирования и реализации его нравственных потребностей.

2) Атмосфера искренности. Родители и учителя не должны лгать детям, ни в каких важных, значительных обстоятельствах жизни. Всякую ложь, всякий обман, всякую симуляцию... ребёнок подмечает с чрезвычайной остротой и быстротой; и, подметив, впадает в смущение, соблазн и подозрительность. Если ребенку нельзя сообщить чего –нибудь, то всегда лучше честно и прямо отказать в ответе или провести определенную границу в осведомлении, чем выдумывать вздор и потом запутываться в нём или чем лгать и обманывать и потом быть изобличённым детской проницательностью.

3) Разъяснение. Воздействие словом. В.М. Сухомлинский отмечал, что слово должно применяться именно к конкретному человеку, слово должно быть содержательным, иметь глубинный смысл и эмоциональную окраску. Чтобы слово воспитывало, оно должно оставлять след в мыслях и душе воспитанника, а для этого надо учить вникать в смысл слов.

4) Большой ошибкой в воспитании являются постоянные упреки. Одни упрекают ребенка в том, что он уже большой, но плохо учится, другие ставят в упрек и возраст, и физическую силу. Упреки не способствуют повышению самооценки. Ребенок стремится только к самооправданию.

5) Крайней мерой воздействия В.М. Сухомлинский считает наказание. Наказание имеет воспитательную силу в том случае, когда оно убеждает, заставляет задуматься над собственным поведением, над отношением к людям. Но наказание не должно оскорблять достоинство человека, выражать неверие в него.

6) **Порицание.** Воспитательная сила порицания зависит от моральных качеств, тактичности воспитателя. Надо суметь, не оскорбляя ребёнка, дать справедливую, хотя, может быть, и резкую оценку его действиям. Искусство порицания состоит в мудром сочетании строгости и доброты. Очень важно, чтобы ребёнок в порицании взрослого почувствовал не только строгость, но и заботу о себе.

7) Очень важным моментом в воспитании В.М. Сухомлинский считает наличие запретов. Оно предупреждает многие недостатки в поведении, учит детей разумно относиться к своим желаниям. Желаний у детей и подростков очень много, но их все невозможно и не нужно удовлетворять.

8) Регулярный труд в присутствии ребенка. Постоянно наблюдая за работой взрослых, ребенок начинает, имитировать это в игре, а затем и сам включается в процесс труда как помощник, и, наконец, как самостоятельный исполнитель.

9) Необходимо исключение так называемых прибавочных раздражителей из жизни ребенка: роскоши, нищеты, чрезмерных лакомств, беспорядочной еды, табака, алкоголя.

10) На собственном примере демонстрировать нравственное поведение. Важнейшим методом овладения знаниями и опытом у ребенка является имитация. Инстинкт имитации заставляет ребенка пытаться воспроизвести все действия и поступки окружающих его людей. Воспроизвёл – значит освоил. Только к подростковому возрасту ребенок вырабатывает свои собственные нравственные основания и может оценивать поведение и поступки окружающих людей. Поэтому взрослые, которые любят ребенка и желают ему добра, должны строго контролировать каждый свой шаг, чтобы не послужить ему примером безнравственного поведения.

Основные новообразования младшего школьного возраста. Основными новообразованиями в младшем школьном возрасте являются произвольность, внутренний план действия и рефлексия.

Рефлексия – чувственно переживаемый процесс осознания своей деятельности. Цели рефлексии: вспомнить, выявить и осознать основные

компоненты деятельности – её смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.п. Рефлексия помогает ученикам сформулировать результаты, скорректировать цели дальнейшей работы, свой образовательный путь. Способность к рефлексии младшего школьника формируется и развивается при выполнении ими действия контроля и оценки. Учитель требует от ребенка не только решения задачи, но и обоснования его правильности. Это постепенно формирует способность у ребенка осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Больше того - оценить, а правильно ли он сделал и почему он считает, что правильно. Таким образом, ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека - со стороны - и оценивать свою деятельность.

Методика обучения рефлексии (по А. Хуторскому):

1. Временная остановка предметной деятельности, если ребенок встретился с трудностью при решении задачи. Решение приостанавливается, учитель обращает внимание на анализ алгоритма действий.
2. Восстановление последовательности действий: устно или письменно восстанавливаются все действия, даже те, которые ученику кажутся неважными.
3. Изучение последовательности действий с точки зрения эффективности, соответствия поставленной задаче.
4. Формулирование результатов рефлексии, гипотеза о предстоящей деятельности.
5. Проверка гипотезы на практике в последующей предметной деятельности.

Внутренний план действия. П.Я. Гальперин отмечал, что каждое психическое действие проходит в своём развитии ряд этапов: от внешнего (практического) действия с материальными предметами к действию внутреннему (умственному). В начальный период обучения учащимся первого класса требуется опора на внешние предметы, модели, рисунки. По-степенно они научаются заменять предметы словами (устный счет, например), удерживать в голове образы предметов. К окончанию начальной школы учащиеся уже могут выполнять действия про себя - в умственном плане. Это означает, что их интеллектуальное развитие поднялось на новую ступеньку, у них сформировался внутренний план действий.

Этапы формирования умственных действий:

1. внешнее, практическое действие реальными предметами или их заместителями: изображениями, схемами.
2. действие в плане громкой речи;
3. проговаривание действия про себя;
4. действие окончательно переходит в умственный план: действие полностью усваивается: свертывается, совершается быстро, «в уме»).

Произвольность психических процессов. Произвольность формируется в результате того, что ребенок ежедневно делает то, что требует его позиция ученика: слушает объяснения, решает задачи и т.д. Постепенно он научается делать то, что надо, а не то, что ему хотелось бы. Таким образом, учащиеся научаются управлять своим поведением (в той или иной степени), преодолевать трудности, двигаться к поставленной цели, искать лучшие пути ее достижения.

Особенности развития мотивационной сферы у учащихся младшего школьного возраста. По А.К. Марковой, мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Мотив показывает, ради чего ребенок учится.

Выделим положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста. В качестве благоприятных черт мотивации отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов младших школьников проявляется в том, что их интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят в программу даже средней школы. Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для упрочения в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных черт, характеристик, препятствующих учению. Так, интересы младших школьников:

- недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность;

- неустойчивы то есть ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают утомление);
- мало осознаются, что проявляется в неумении школьника назвать что и почему ему нравится в данном предмете;
- слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько учебных предметов, но объединенных по их внешним признакам;
- содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат учения (знание, причем с их фактической, иллюстративной стороны и лишь затем-закономерности), а не на способы учебной деятельности; до конца начальной школы порой не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной работе (что нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке оценивается прежде всего результат, а не стремление к преодолению трудностей, которая чревата неуспехом).

Все эти особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к учению, называемый иногда формальным и беспечным отношением к школе.

Если проследить общую динамику мотивов учения от первого к третьему классу, то выявляется следующее. В начале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношения портфеля и т.д.), затем возникает интерес к первым результатам учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого к процессу, содержанию учения, а еще позднее - к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. Психологические исследования показали, что уже в середине младшего школьного возраста может закладываться и интерес к способам приобретения знаний. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы самообразования, но они представлены самой простой формой - интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к

пониманию смысла учения «для себя» что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверчивое, хотя его огорчает получение плохих отметок. Уже появляется стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей. Мотивы коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем и наивном их проявлении.

Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учащихся планомерно возрастает в первых и вторых классах и заметно снижается в третьем классе. Как показал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах начальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. Как было установлено, ученики третьего класса больше всего не любят пересказывать прочитанное, списывать упражнения с доски, учить наизусть правила и стихи, а любят самостоятельно решать примеры и задачи, наблюдать за явлениями природы, лепить рисовать. Иными словами, учащиеся начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности.

Н.Ф. Талызина выделяет следующие фронтальные способы работы по формированию мотивации: объяснение общественного смысла, значения учения; через саму деятельность учения, которая должна заинтересовать ученика. Л.М. Фридман выделяет два основных пути формирования учащихся позитивной мотивации.

Первый путь. Учитель, опираясь на уже имеющиеся у учащихся потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства учащиеся испытывают достаточно долго, то у них возникает новая потребность — в самой этой деятельности, вызывающей у них приятные эмоциональные переживания. В общую мотивацию школьников тем самым включается новый стойкий мотив к указанной деятельности.

Второй путь. Детям в готовой "форме" предъявляют побуждения, цели, идеалы, ценности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Такой

путь связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой живет и действует ученик, взгляды, традиции, убеждения, принятые в этой среде. Когда ученик видит, что близкие, учителя, друзья относятся к тому или другому объекту (например, к знаниям по какому-то предмету, к какой-то работе и т.д.) как к особой ценности и направляют свою деятельность на овладение этим объектом, то и он перенимает этот взгляд на данный объект. Тем самым у ученика возникает особое отношение к этому объекту как к некой ценности и потребность в овладении им, т.е. возникает новый стойкий мотив.

В качестве причин снижения интереса к учению в начальной школе В.А. Сухомлинский называл злоупотребление учителя плохой отметкой, снижающее стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях. Некоторое общее снижение мотивации учения к концу начальной школы не должно пугать учителя. Дело в том, что угасает лишь общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как оно уже удовлетворено. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Понимание социальной значимости учения теперь (во вторых и третьих классах) должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учения, к способам добывания знаний.

К концу младшего школьного возраста у учащихся необходимо формировать хотя бы в малейшей степени учебно-познавательный мотив - интерес не только к новым знаниям и даже не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых знаний.

Вопросы для самоконтроля.

1. Какие особенности эмоциональной сферы характеризуют младшего школьника?
2. Чем отличается нравственная сфера младшего школьника от дошкольника?
3. Какие новообразования младшего школьного возраста развиваются под влиянием учебной деятельности?
4. Какую общую тенденцию можно проследить в развитии мотивационной сферы младших школьников?

Тема 4. Лекция 4. **Индивидуальный подход к учащимся с трудностями в обучении и воспитании**

Аннотация. Данная тема раскрывает психолого-педагогические условия, проблемы сопровождения младшего школьника с трудностями в обучении и воспитании.

Ключевые слова: обучаемость, педагогическая коррекция, педагогическая запущенность, астения, смысловой барьер, индивидуализация учения.

Методические рекомендации по изучению темы

- по данной теме предусмотрено написание реферата;
- на практических занятиях будет заполнена обобщающая таблица;
- на самостоятельное изучение по ЭОР остаются следующие вопросы:
- тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- Для проверки усвоения темы имеются вопросы к каждой лекции

Рекомендуемые информационные ресурсы:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2007. – 384с. – с. 186-191.
2. <http://tulpar.kpfu.ru/course/view.php?id=1556>
3. http://rcde.edurm.ru/files/File/Kurses/2/2_3.html
4. <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8339.php>

Глоссарий

Обучаемость - это общая способность индивида к усвоению новых знаний, формированию умений и навыков.

педагогическая коррекция – система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

педагогическая запущенность – устойчивые отклонения от нормы в умственном развитии, нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании.

астения – болезненное состояние, характеризующееся повышенной утомляемостью, истощаемостью, неспособностью к длительному умственному и физическому напряжению.

смысловой барьер – вкладывание в требования ребенком и взрослым разного смысла и возникновения на этой основе затруднённого общения.

индивидуализация учения – организация учебной деятельности в соответствии с его особенностями и возможностями, уровнем развития ребенка;

Вопросы для изучения:

1. Психолого-педагогические причины школьной неуспеваемости
2. Психологическая характеристика детей с высокой и низкой обучаемостью
3. Психолого-педагогические условия оказания помощи младшим школьникам с трудностями в обучении и воспитании

Психолого-педагогические причины школьной неуспеваемости. Рассматривая неуспеваемость, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов указывают различные причины этого явления. **Объективные** причины связаны непосильным объемом знаний, несовершенством методов обучения. **Субъективные** причины связаны с **психологическими особенностями учащихся.**

Различают несколько групп неуспевающих.

1. Педагогически запущенные дети.
2. Умственно отсталые дети. Высшие нервные процессы у них характеризуются грубой патологической инертностью. У таких детей низка способность к обучению. Они неспособны к сложным формам абстракции и обобщения.
3. Ослабленные, или церебро-астенические, дети. Они быстро утомляются, теряют работоспособность, хорошо воспринимают учебный материал лишь в течение 20—30 мин, работать на последних уроках совсем не могут.

Наиболее многочисленной является группа педагогически запущенных детей. Л. С. Славина, изучая таких учащихся, обнаружила самые различные причины, порождающие неуспеваемость. Это—отсутствие нужных общественных мотивов учения, «интеллектуальная пассивность», неправильные навыки и способы учебной работы (неумение учиться), неправильное отношение к труду (неаккуратность, недобросовестность).

Психологическая характеристика детей с высокой и низкой обучаемостью. Индивидуальные различия в усвоении и применении знания Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская связывают с обучаемостью, которая включает: умственную выносливость, работоспособность, быстроту или замедленность усвоения учебного материала, гибкость мыслительных

процессов, т. е. легкость или трудность приспособления к изменению задач, и т. п.

Дети с низкой обучаемостью медленно усваивают новый материал. У них наблюдается малоподвижность, инертность мыслительных процессов, склонность придерживаться первоначально найденным способом действия. Заметные трудности испытывают они всякий раз, когда приходится переключаться с одной операции на другую, овладевать новыми приемами умственной деятельности.

Дети с высокой обучаемостью отличаются высокой подвижностью мыслительных процессов, быстрым темпом продвижения, тесной связью между словесно-отвлеченными и наглядными элементами мышления. Наиболее благоприятно положение ученика, у которого сочетается быстрота с подвижностью мыслительных процессов.

Кроме различий, относящихся к содержательной стороне психической жизни, дети различаются и по некоторым психофизиологическим особенностям своего психического склада и поведения. Динамичностью называется способность нервной системы к научению в широком смысле этого слова. В любом классе есть группа детей с высокой динамичностью возбудительного процесса и низкой тормозного, группа школьников с низкой динамичностью возбудительного процесса и высокой — тормозного. Каждая из этих групп характеризуется своими психофизиологическими особенностями. Ученики с высокой динамичностью возбудительного процесса и низкой — тормозного отличаются быстрым образованием положительных, условных рефлексов, но медленно их упрочивают; у них появляется много ориентировочных реакций на первое предъявление раздражителей. Все это сказывается на их познавательных процессах. В наблюдение объекта они включаются быстро, самостоятельно выделяют предметы, их части, признаки, действия и состояния, находят связи и отношения. Однако быстро схватывают лишь то, что легко замечается, лежит на поверхности, увиденное стремятся сразу выразить в речи, что часто приводит к искажению фактов, «лоскутному» описанию воспринимаемого. Как правило, в процессе наблюдения эти дети обнаруживают торопливость, неорганизованность, но дают эмоциональные ответы. Продуктивность процесса восприятия и памяти у них в целом невысокая. Воспринятое они, как правило, быстро забывают. Для прочного усвоения знаний требуется многократное подкрепление, конкретизация усвоенных выводов, правил на разном материале и при возможности с большей самостоятельностью самих детей. В учебной работе с ними недопустимы однообразие, шаблон.

Школьники с относительным равновесием процессов возбуждения и торможения по динамичности быстро образуют условные связи и легко их конкретизируют. Ученики этой группы, как правило, обладают большими возможностями в области произвольного и непроизвольного запоминания. Обуславливается это быстротой образования и прочностью условных связей. Они легко усваивают учебный материал, свободно переносят усвоенные знания в область практического их применения.

В каждом из этих случаев нужен индивидуальный подход, учитывающий особенности того или иного учащегося. Лучше не торопить медлительного ученика, когда он отвечает урок, но, зная эту его особенность, надо развивать у него быстроту реакций. Учащемуся, склонному к очень быстрой реакции, следует дать возможность лучше обдумывать материал, чтобы не было опрометчивого ответа.

Психолого-педагогические условия оказания помощи младшим школьникам с трудностями в обучении и воспитании. Сегодня очень много обсуждают проблему индивидуализации обучения. Индивидуализация учения не исключает, а предполагает коллективные, фронтальные, групповые формы деятельности. Индивидуализация учения в начальных классах состоит в том, чтобы увидеть не только недостатки ребенка и особенности его психофизиологического развития, но и я и строить учебный процесс, исходя из этих особенностей и возможностей. Согласно работам Л.С. Славиной, С.В. Вахрушева оказание помощи ребенку нужно начинать с установки контакта, доброжелательного отношения и выяснения причины неуспеваемости, недисциплинированного поведения, не допускать смысловых барьеров. Также необходимо выработать конкретный план оказания помощи. План действий не должен носить характер общих рекомендаций, а должен состоять из конкретных мероприятий. Если есть возможность, можно включать ребенка в процесс постановки целей и разработки плана мероприятий по коррекции поведения. Обязательно с ребенком отмечать его успехи и изменения.

Вопросы для самоконтроля.

1. Какие психологические причины неуспеваемости можно выделить?
2. С какими психофизиологическими особенностями ребенка связана обучаемость?
3. Каким образом должно быть организовано психолого-педагогическое сопровождение ребенка с трудностями в обучении и воспитании?