**Группа ПНК - 264 16-20 ноября 2020г.**

**1. Дисциплина: ПСИХОЛОГИЯ**

**2. Преподаватель: Ремская Е.А.**

**3. Название темы: Психология младшего школьного возраста (6 часов)**

**4. Дата сдачи заданий: 20.11.2020г. на электронный адрес Lenarem@bk.ru Конспект не присылайте. Только развернутые ответы на вопросы.**

**Контрольные задания**

1. Изучить и законспектировать теоретический материал.

2. Ответить на вопросы в письменном виде

1. Что значит «научить ребенка учиться»?
2. Чем отличается позиция «школяра» от позиции учащего­ся?
3. Каковы основные особенности мышления детей младшего школьного возраста?
4. В чем заключаются возможности и ограничения мыслитель­ной деятельности младших школьников?
5. Каковы основные пути развития мышления учащихся в начальной школе?
6. Каковы особенности развития познавательных процессов (вос­приятия, памяти, внимания) в младшем школьном возрасте?
7. Какие качественные преобразования познавательной сфе­ры происходят на протяжении младшего школьного возраста? Чем они обусловлены?

***Действие контроля***

Для того чтобы установить правильность учебных дей­ствий, необходимо соотнести ход их выполнения и резуль­тат с заданным образцом, т.е. **осуществить контроль.**

Действию контроля в учебной деятельности принадле­жит особая роль, поскольку овладение этим действием «характеризует всю учебную деятельность как управляе­мый самим ребенком произвольный процесс».

Первоначально контроль за выполнением учебных дей­ствий производит учитель. Он расчленяет полученный ре­зультат на элементы, сопоставляет их с заданным образ­цом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

*Сравнение результата с заданным образцом является ос­новным моментом действия контроля.* Так, при разучива­нии стихотворения таким образцом выступает напечатан­ный в книге текст, при выписывании букв - пропись и т.д. *Действию сравнения с образцом необходимо научить ребенка.* Просто показать образец и сказать: «Смотри, делай так же и сравнивай» - нередко бывает недостаточно. Необходимо выделить в образце опорные точки, т.е. задать ориентиро­вочную основу действия.

В этой связи К.В. Бардин приводит показательный при­мер неумения школьника правильно использовать задан­ный образец: выполняя задание по письму, ребенок сопо­ставлял с образцом только первую букву, вторую букву он «срисовывал» с им же самим написанной первой буквы, третью - со второй и т.д., поэтому к концу строчки буква так искажалась, что ее трудно было узнать.

В овладении действием контроля большую помощь могут оказать ребенку родители. На первых этапах школьной жиз­ни первоклассника они нередко практически полностью бе­рут контроль за его домашней подготовкой к урокам на себя: проверяют у школьника тетради с домашним заданием, за­ставляют отвечать устные уроки, собирают портфель, следят за соблюдением режима и пр. Учитель должен подсказать родителям, что основная их задача состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка самостоятельно контролировать себя в учебных занятиях (а затем и не только в них).

***Оценка. Оценка и отметка***

**Оценка** позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная учебная задача. Проблеме оценки учитель должен уделять особое внимание, так как оценка имеет существеннейшее значение для развития личности младшего школьника.

Оценка не тождественна отметке. Их различение явля­ется важным условием психологически грамотного построе­ния и организации учебной деятельности. **Оценка** - это про­цесс оценивания, осуществляемый человеком; **отметка** является результатом этого процесса, его условно-формаль­ным отражением в баллах.

В школьной практике процесс оценивания обычно вы­ступает в форме развернутого суждения, в котором учи­тель обосновывает отметку, или в свернутой форме, как прямое выставление отметки.

*Развернутые оценочные суждения* могут иметь, напри­мер, следующее содержание: «Молодец, ты сегодня по­старался. Диктант написал очень хорошо: без единой ошиб­ки, аккуратно, без помарок, красивым почерком. И пра­вила грамматики знаешь, все задания выполнил верно. Ставлю тебе „пять".

«А у тебя, Петя, к сожалению, „двойка". Но не огорчай­ся. На этот раз ты сделал намного меньше ошибок, чем обычно. Сегодня ты свою „двойку" по-настоящему заслу­жил. Ты стал больше заниматься и стараешься, это очень заметно. Продолжай занятия. Я верю, у тебя все получится».

Таким образом, в оценочном суждении учитель снача­ла разъясняет положительные и отрицательные стороны ответа (работы) ученика, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации, и только затем, как вывод из сказанного, называет отметку. В развернутой оцен­ке отмечаются не только продемонстрированные школь­ником знания, но также его усилия и старания, рацио­нальность приемов работы, мотивы учения и т.д. Указание на положительные стороны работы ребенка является обя­зательным компонентом такой оценки. Ведь всегда можно найти, за что похвалить ученика.

К сожалению, в практике обучения учитель чаще все­го ограничивает процесс оценивания «объявлением» от­метки, если же какое-либо суждение и высказывается иногда, то лишь как необязательное добавление к ней. Такой подход к оцениванию, безусловно, более прост для учителя, но сводит его работу «к приложению извес­тных немногих шаблонов и в значительной степени осво­бождает учителя от тонкой и довольно сложной умствен­ной работы, от вникания в индивидуальные особенности детей».

Зачастую ответ ребенка оказывается вообще никак не оцененным: «Ну, ладно, садись. Отвечать пойдет следую­щий». Нередко интонации, жесты педагога, выражение его лица, отношение к ответам других учеников позволяют строить некоторые предположения о том, доволен он от­ветом или нет. Но случается, что ученик лишен даже этой косвенной информации.

Б.Г. Ананьев писал по этому поводу: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положитель­но стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее че­ловека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действитель­ные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к формированию неуве­ренности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному... осоз­нанию собственной малоценности».

В традиционной практике школьного обучения функ­ция оценивания полностью возложена на учителя: он про­веряет работу школьника, сравнивает ее с образцом, на­ходит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности и т.д. Ученик же, как правило, освобожден от этого, и его собственная оценоч­ная активность не формируется.

Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную от­метку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями.

Таким образом, если ребенок не участвует в оце­нивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятель­ности остается для него закрытой. Отметка, лишенная сво­его основания (содержательной оценки), приобретает для ребенка самостоятельное, самодовлеющее значение. В млад­ших классах (особенно среди девочек) нередко наблюда­ется «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т.д.

Как говорилось выше, отметка становится для младших школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу, многие дети учатся ради отметок. Усиление мо-тивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно дока­зывает целый ряд экспериментов. Так, одной группе учени­ков было предложено в качестве игры самостоятельно вы­бирать и решать задания разной сложности. В другой группе выбор и решение аналогичных заданий проводился на от­метку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более сильный страх перед неудачей. Таким образом, отметка тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесня­ет истинный познавательный интерес ребенка.

Школьная отметка как мощный мотивационный фак­тор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко зат­рагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его само­оценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей - родителей, родственников, учителей, одно­классников - очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого не сопоставим со спокойным безразличием ко второму. Пси­хологический смысл и социальная сущность отметок: торжествующей «пятерки», обнадеживающей «четверки», привычной «тройки» и угнетающей «двойки» ярко пред­ставлены в работе Ш.А. Амонашвили.

Внешняя мотивация (в том числе и отметка) может оказаться эффективной только в тех видах деятельности, которые сами по себе ребенку не интересны.

Подобная «фетишизация» отметок со стороны значи­мых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих. Не всегда справляясь с трудностями учеб­ной жизни, дети уже в младших классах «получают первые „навыки" добывания, уничтожения и сотворения отмет­ки», прибегая порой к недозволенным приемам (списы­вание, самовольное исправление отметки на более высо­кую, обман и пр.).

Учитывая многообразные негативные последствия от­метки на становление учебной деятельности, психологи и педагоги предпринимают попытки выведения отметки из школьной практики. Яркий пример - разработанная Ш.А. Амонашвили концепция обучения на содержатель­но-оценочной основе. Безотметочное обучение введено и в первых классах массовых школ. Одним из решающих ос­нований для этого послужили результаты психофизиоло­гических обследований первоклассников, согласно кото­рым низкие отметки являются сильным психотравмирующим фактором и резко снижают работоспособность детей в течение всего рабочего дня.

Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождает другие. В начальных классах нередко приходится сталкиваться с тем, что дети выпра­шивают отметки за выполненные ими неучебные задания (психологические тесты, рисунки и пр.): «А что Вы мне поставите? Поставьте мне, пожалуйста, отметку». При этом они не всегда удовлетворяются содержательной оценкой сделанного. Потребность детей в обратной связи естественна и закономерна. Но отметка как единственная форма удов­летворения этой потребности может свидетельствовать о том, что содержательный способ оценивания детям не знаком.

Из сказанного следует, что обучение без отметок не отменяет содержательной оценки, без которой невозмож­но формирование полноценной учебной деятельности. Именно оценка дает ребенку понимание того, что он уже достиг, чем овладел, а что получается у него еще недостаточно хорошо, над чем еще надо работать, чему научить­ся. Безотметочное обучение в школе предъявляет высокие требования к способности учителя дать развернутую со­держательную оценку работе каждого ученика. Практика показывает, что этому умению должны обучаться даже опытные педагоги, вырабатывая у себя установку на виде­ние индивидуальных возможностей и способностей детей. Оценка как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности формируется у ребенка постепен­но, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учи­теля к учащимся. Формирование у младших школьников оценки, умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) являются важ­ным условием развития рефлексии.

***Формирование у ребенка позиции учащегося***

Как уже отмечалось, учебную деятельность младших школьников можно рассматривать как деятельность по са­моразвитию, самосовершенствованию. Чтобы стать тако­вой для школьника, учебная деятельность должна быть освоена им в полной мере, со стороны всех своих компо­нентов: ученик должен быть ориентирован (с помощью педагога) на нахождение общего способа решения пред­лагаемых ему задач (выделение учебной задачи), хорошо владеть соответствующей системой действий, позволяю­щих решать эти задачи (учебные действия), уметь само­стоятельно контролировать процесс своей учебной рабо­ты (контроль) и адекватно оценивать качество ее выпол­нения (оценка).

Важнейшее значение для полноценного овладения учеб­ной деятельностью приобретает **характер учебной мотива­ции.** Наиболее адекватными мотивами, побуждающими та­кую деятельность, должны быть *мотивы собственного рос­та, собственного самосовершенствования.* В этом случае учение, получение новых знаний и умений приобретает для ученика глубокий личный смысл, поскольку становится деятельностью, в ходе которой ученик совершенствует са­мого себя: «Хочу учиться, чтобы узнать то, что я еще не знаю»... Формирование такой учебной мотивации, которая соответствует содержанию обучения и придает смысл уче­нию каждого ребенка, является одной из важнейших задач обучения в начальной школе.

Критерием нового уровня развития учебной мотивации младшего школьника может служить **возникновение пози­ции учащегося.**

Ребенок выстраивает позицию учащегося, когда пере­стает функционировать в учебной ситуации как «школяр», т.е. «знающий, как надо делать» (делать надо так, как ска­зала учительница). Это значит, что при встрече с задачей нового типа ребенок прекращает действовать по старым, непригодным образцам и начинает поиск новых спосо­бов действий и (или) начинает строить новые отноше­ния со взрослыми и (или) с другими учащимися, вместе с которыми он сможет найти недостающие способы дей­ствия. Основным психологическим механизмом такого по­ведения является индивидуальная способность ребенка ус­танавливать границы собственных возможностей, отде­лять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет. «Итог начального образования - это ребенок, уча­щий себя с помощью взрослого, учащийся. Учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, способен ответить себе на два вопроса:

а) „Я могу или не могу решить эту задачу?";

б) „Чего мне недостает для ее ре­шения?"

Определив, чего именно он не знает, учащийся 9-10 лет умеет обратиться к учителю не с жалобой „А у меня не получается!..", а с конкретным запросом на со­вершенно определенную информацию или способ дей­ствия».

В практике начальной школы проявление позиции уча­щегося обнаруживается не часто. Даже в условиях специ­ально организованного развивающего обучения, направ­ленного на формирование у младших школьников полно­ценной учебной деятельности, она возникает далеко не у всех детей. И все-таки это именно тот новый тип отноше­ний младшего школьника к учению, который делает его истинным субъектом учебной деятельности, так как толь­ко позиция учащегося превращает приобретение знаний во внутренне мотивированный, увлекательный и радост­ный процесс.

**РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Специфика мышления в младшем школьном возрасте.**

**Овладение основными мыслительными действиями.**

**Становление внутреннего плана действий. Развитие рефлексии.**

 ***Специфика мышления*** *в* ***младшем школьном возрасте***

**К** началу младшего школьного возраста психическое раз­витие ребенка достигает достаточно высокого уровня. Все психические процессы: восприятие, память, мышление, воображение, речь - уже прошли достаточно долгий путь развития. И поэтому ребенок 6-7 лет уже многое может: он хорошо ориентируется в окружающем мире и уже немало знает о нем, легко запоминает информацию разнообраз­ного содержания, многочисленные стихи и сказки, умеет отгадывать загадки, решать задачи, условия которых даны в наглядном плане, может придумывать небольшие исто­рии, достаточно связно высказывать свое мнение о раз­личных событиях, умеет и любит рисовать, лепить, кон­струировать, порой совсем неплохо обращается с компь­ютером и т.д.

Напомним, что различные познавательные процессы, обеспечивающие многообразные виды деятельности ребен­ка, функционируют не изолированно друг от друга, а пред­ставляют сложную систему, каждый из них связан со всеми остальными. Эта связь не остается неизменной на про­тяжении детства: в разные периоды ведущее значение для общего психического развития приобретает какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве основное значе­ние имеет развитие восприятия, в дошкольном возрасте - памяти.

Какая же сторона умственного развития обеспечивает дальнейшее совершенствование психики ребенка в млад­шем школьном возрасте?

*Психологические исследования показывают, что в этот период главное значение приобретает дальнейшее* ***разви­тие мышления.*** *Именно оно благодаря включению ребенка в учебную деятельность, направленную на овладение сис­темой научных понятий, поднимается на более высокую ступень и тем самым влечет за собой коренную перестрой­ку всех остальных психических процессов, в первую оче­редь восприятия и памяти.*

С началом систематического школьного обучения мыш­ление выдвигается в центр психического развития ребен­ка (Л.С. Выготский) и становится определяющим в систе­ме других психических функций, которые под его влияни­ем интеллектуализируются, приобретают осознанный и произвольный характер.

*Мышление ребенка младшего школьного возраста на­ходится на переломном этапе развития. В этот период со­вершается переход от мышления наглядно-образного, яв­ляющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению.*

Напомним, что **наглядно-образное мышление** дает воз­можность решать задачи в непосредственно данном, на­глядном поле или в плане представлений, сохранившихся в памяти. В этом случае человек представляет себе реаль­ную ситуацию и действует в ней в своем воображении, действует не с реальными предметами (как это происхо­дит в ситуации *наглядно-действенного мышления*), а с их образами.

Дальнейший путь развития мышления заключается в переходе к **словесно-логическому мышлению**, основу ко­торого составляет оперирование понятиями. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние при­знаки предметов, а понятия, отражающие наиболее суще­ственные свойства предметов и явлений и соотношения между ними, это новое содержание мышления в младшем школьном возрасте задается содержанием ведущей деятель­ности - учебной.

Словесно-логическое, понятийное мышление форми­руется постепенно на протяжении младшего школьного возраста. В начале данного возрастного периода доминиру­ющим является наглядно-образное мышление.

В этом отношении наиболее показательно мышление первоклассников. Оно действительно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представ­ления. Как правило, ребенок начинает понимать общие положения лишь тогда, когда они конкретизируются с помощью частных примеров. Мышление первоклассника тесно связано с его личным опытом и потому в предметах и явлениях он чаще всего выделяет те стороны, которые говорят об их применении, действии с ними.

Сказанное не означает, что ребенок 6-7 лет не может мыслить логически: он способен сопоставлять отдельные факты, делать простейшие выводы и пр. Однако основной формой мышления детей этого возраста является *мышле­ние, опирающееся на наглядность.*

Мышление ребенка в начале младшего школьного воз­раста имеет своеобразный характер. В силу отсутствия сис­тематических знаний, недостаточного развития понятий оно оказывается в плену у восприятия, ребенок попадает в зависимость от того, что видит.

Ж. Пиаже, изучавший стадии развития детского мыш­ления, установил, что мышление ребенка 6-7 лет характе­ризуется двумя основными особенностями:

во-первых, несформированностью представлений о постоянстве ос­новных свойств вещей - *непонимание принципа сохранения;*

во-вторых, неспособностью учесть сразу несколько при­знаков предмета и сопоставить их изменения - *центрация:* дети склонны обращать внимание только на одну, наибо­лее очевидную для них характеристику объекта, игнори­руя остальные.

Феномен центрации определяет неспособ­ность ребенка учесть точку зрения других людей; его соб­ственный взгляд на мир представляется ему единственно верным (детский эгоцентризм).

Эти особенности мышления детей наглядно демонст­рируют классические опыты Ж. Пиаже с использованием задач на сохранение. Например, ребенку показывают два одинаковых стака­на (рис. 13), в каждый из которых налито одинаковое ко­личество жидкости. После того, как ребенок понял, что жидкость разлита поровну, экспериментатор переливает содержимое одного стакана в другой - более высокий и узкий. Естественно, уровень жидкости в узком стакане по­вышается. Затем ребенка спрашивают, в каком стакане жид­кости больше. Дети, еще не владеющие принципом сохра­нения, обычно указывают на тот, в котором уровень жид­кости выше. Дети, понимающие данный принцип и спо­собные учесть соотношение ширины и высоты сосуда, отвечают, что количество жидкости осталось прежним.



Рис. 13. Три типа задач на сохранение для исследования

мышления ребенка на стадии конкретных операций

(см.: Развитие личности ребенка. — М., 1987)

Еще один опыт. Перед ребенком выкладывают два со­вершенно одинаковых шарика. Он устанавливает, что эти шарики равны по количеству содержащегося в них веще­ства пластилина. После этого экспериментатор на глазах у ребенка меняет форму одного из шаров, раскатывая его в лепешку или колбаску. Если после этого спросить, где пластилина больше, ребенок может ответить, что в ле­пешке или колбаске.

В другом опыте перед ребенком выкладывают два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого. После воп­роса о том, в каком ряду пуговиц больше, ребенок отве­чает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Затем пуговицы одного ряда на глазах у ребенка раздвига­ют, увеличивая расстояние между ними. Если вопрос по­вторить, ребенок укажет на более длинный ряд, посчи­тав, что теперь в нем пуговиц больше.

Дети, не справляющиеся с задачами на сохранение, находятся, по мнению Ж. Пиаже, на дооперациональной стадии мышления. Верное решение этих задач свидетель­ствует о том, что мышление ребенка соответствует стадии конкретных операций. Именно этот тип мышления харак­терен для детей младшего школьного возраста. Главная характеристика этой стадии - *способность использовать ло­гические правила и принципы применительно к конкретному, наглядному материалу.* На этой стадии дети способны осу­ществлять операции, обратные выполненным, т.е. владе­ют принципом сохранения. Они понимают, что, если, на­пример, перелить жидкость обратно в другой стакан, ее уровень останется прежним; если из пластилиновой ле­пешки вновь скатать шарик, его масса не изменится.

Кроме того, на этой стадии дети приходят к понима­нию двух важнейших логических принципов:

1. Принцип эквивалентности, согласно которому:

если *А=В,* а *В=С,* то *А=С.*

*2.* Объекты имеют несколько измеряемых характерис­тик, например вес и размер, которые могут находиться в различных соотношениях: камешек маленький и легкий, воздушный шар большой, но все равно легкий, а автомо­биль большой и тяжелый.

На стадии дооперационального мышления дети учиты­вают только одну, наиболее очевидную и бросающуюся в глаза характеристику объекта, например, обращают вни­мание только на высоту сосуда, игнорируя его ширину. Именно потому, что они не в состоянии удержать сразу две характеристики объекта и соотнести их между собой, дети оказываются не способны справиться с задачами на сохранение.

Овладение принципом сохранения как раз и происхо­дит в возрасте примерно 6-7 лет. Одни дети усваивают его раньше, другие позже. Большое значение имеет при этом опыт практических действий самого ребенка, а также спе­циальное развивающее обучение, предполагающее исполь­зование различных мерок и вспомогательных средств для оценки величин1.

Мышление на стадии конкретных операций характеризуется также способностью ранжировать объекты по како­му-либо признаку (величине, весу и т.д.), классифициро­вать их.

Когда у ребенка складывается система операций и он овладевает обобщенным принципом сохранения (в отно­шении дискретных величин, количества жидкости, коли­чества вещества, веса, объема), он готов к тому, чтобы у него сформировались полноценные научные понятия.

Современные психологические исследования показы­вают, что феномены Пиаже, свидетельствующие о несформированности умственных операций, начинают ис­чезать примерно к 8 годам. Однако некоторые из них, на­пример связанные с пониманием сохранения веса, объема, могут сохраняться до 10-11 лет.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний, школьник постепенно приобща­ется к системе научных понятий, его умственные опера­ции становятся менее связанными с конкретной практи­ческой деятельностью или наглядной опорой. На базе это­го у школьников формируются основы понятийного или теоретического мышления. Напомним, что такое мышле­ние позволяет решать задачи и делать выводы, ориентиру­ясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В ходе обучения дети овладевают приемами мыслительной деятельности, при­обретают способность действовать «в уме» и анализиро­вать процесс собственных рассуждений.

Новые формы мышления, возникающие в младшем школьном возрасте, становятся опорой для дальнейшего совершенствования и развития остальных психических процессов: восприятия, памяти, речи.

С развитием мышления связано возникновение таких новообразований младшего школьного возраста, как ана­лиз, внутренний план действий, рефлексия.

 ***Овладение основными мыслительными действиями***

Напомним, что **анализ** как мыслительное действие пред­полагает *разложение* целого на части, *выделение* путем **срав­нения** общего и частного, *различение* существенного и не­существенного в предметах и явлениях.

Овладение анализом начинается с умения ребенка *вы­делять в предметах и явлениях различные свойства и призна­ки.* Как известно, любой предмет можно рассматривать с разных точек зрения. В зависимости от этого на первый план выступают та или иная черта, свойство предмета. Уме­ние выделять свойства дается младшим школьникам с боль­шим трудом. И это понятно, ведь конкретное мышление ребенка должно проделывать сложную работу абстрагиро­вания свойства от предмета. Как правило, из бесконечно­го множества свойств какого-либо предмета первоклас­сники могут выделить всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различ­ными аспектами действительности такая способность, бе­зусловно, совершенствуется. Однако это не исключает не­обходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять мно­жество свойств.

Для развития этого умения необходимо показать детям прием сравнения данного предмета **с** дру­гими, обладающими иными свойствами. С этой целью следует подобрать для сопоставления различные предметы и последовательно сравнивать с ними исходный. Вот как описывает возможный вариант такой процедуры Н.Ф. Та­лызина: «Можно использовать, например, такой набор предметов: несколько кубиков разного цвета и размера, сделанных из различного материала, кусок поролона, бле­стящий шар (елочное украшение), яблоко, тяжелую гирь­ку, прозрачное стекло.

Вначале ученикам показывают маленький пластмассо­вый кубик синего цвета. На доске и в тетрадях записывает­ся слово „кубик". Учитель спрашивает, что можно сказать про этот кубик, какой он. Под словом „кубик" вначале записывают свойства, которые называют ученики: синий, пластмассовый. Если учащиеся больше не видят свойств кубика, его последовательно сравнивают с яблоком, стек­лом, поролоном и другими предметами. Это позволяет уче­никам выделить форму кубика, его размер, одноцветность, несъедобность, твердость, непрозрачность и ряд других свойств, которые также записываются под словом „кубик". В конце беседы учитель говорит, что все выписанное о кубике называется его свойствами. Свойства зачитываются. Учитель отмечает, что это только часть всех свойств куби­ка. Если сравнивать кубик с другими предметами, то легко открыть в нем множество других свойств. При этом учи­тель подчеркивает, что свойства предмета легче выделять при сравнении его с другими.

Выделить свойства у одного предмета недостаточно. Надо поработать с несколькими предметами, причем мало похо­жими. Делать это лучше не сразу, не на одном уроке, а постепенно... Для осознания приема и прочного его усвое­ния ученики должны не только выделять свойства, сравни­вая предметы друг с другом, но и называть их, записывать.

Как только ученики научатся легко и быстро выделять свойства в предметах путем сравнения с другими предме­тами, надо предметы постепенно убирать и заставлять де­тей выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми предметами. Вначале дети все равно прибегают к сравне­нию, но теперь уже с представляемыми, а не видимыми предметами. В дальнейшем они будут как бы непосредствен­но, без всякого сравнения, видеть в предмете множество свойств. Это говорит о том, что прием усвоен»1.

Для развития у детей умения выделять различные свой­ства полезно отыскивать причины тех или иных явлений («Почему утка плавает, а курица нет?»), разбирать посло­вицы и поговорки («Почему говорят „Как с гуся вода", „Не все то золото, что блестит", „Как об стенку горох"?»), отгадывать загадки («Что тяжелее: килограмм железа или килограмм пуха?»). Такие вопросы побуждают ребенка об­ращать внимание на хорошо знакомые предметы и явле­ния, заставляют задуматься над такими их свойствами, которые раньше казались само собой разумеющимися.

Параллельно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов (явлений) необходимо *вводить понятие общих* и *отличительных (частных), существенных и несущественных признаков.*

Неумение выделять общее и существенное может серь­езно затруднить процесс обучения. В этом случае типичны­ми для ребенка становятся проблемы с обобщением учеб­ного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделение корня в родственных словах, краткий (выделение только главного) пересказ текста, де­ление его на части, выбор заглавия для отрывка и т.п.

Умение выделять существенное способствует формиро­ванию другого умения - отвлекаться от несущественных деталей. Это действие дается младшим школьникам с не меньшим трудом, чем выделение существенного. В этой связи занимательный пример приводят B.C. Ротенберг и СМ. Бон-даренко: «Попробуйте задать своим знакомым школьникам старинную шуточную задачку: „Фунт муки стоит двенад­цать копеек. Сколько стоят две пятикопеечные булки?" По­наблюдайте, как они будут ее решать: будут ли они делить, умножать или делать что-нибудь иное, в большинстве слу­чаев они будут начинать со стоимости фунта муки. Неуме­ние отбросить что-то относящееся „не сюда", одна из наи­более трудных для школьника умственных операций».

Приемы логического анализа необходимы учащимся уже в 1 классе, без овладения ими не происходит полноцен­ного усвоения учебного материала. Однако исследования показывают, что к концу первого года обучения лишь не­значительный процент первоклассников владеет приема­ми сравнения, подведения под понятие, выведения след­ствия и т.п. Немало школьников не осваивают их и к стар­шим классам.

Эти неутешительные данные показывают, что именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить целе­направленную работу по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности. Помощь в этом могут оказать разнообразные психолого-педагогические материалы'.

 ***Становление внутреннего плана действий***

Каждое психическое действие проходит в своем разви­тии ряд этапов. Начинается этот путь с внешнего, практи­ческого действия с материальными предметами,

затем реальный предмет заменяется его изображением, схемой,

после этого следует этап выполнения первоначального действия в плане «громкой речи»,

затем становится доста­точным проговаривание этого действия «про себя»

 и, на­конец, на заключительном этапе действие полностью ус­ваивается и, преобразуясь качественно (свертывается, со­вершается мгновенно и т.д.), становится умственным действием, т.е. действием «в уме».

Такую последовательность в своем развитии проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифме­тических операций и т.д.). Наиболее наглядный пример - обучение счету:

1) ребенок учится пересчитывать и склады­вать реальные предметы;

2) учится проделывать то же самое с изображениями предметов (например, считает нарисо­ванные кружочки);

3) может дать правильный ответ, уже не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая аналогичное действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговариванием;

4) действие проговаривается шепотом и, наконец,

5) действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Примечательно, что устный счет на уроках математики - один из немногих приемов, применяемых в массовой школе для формирования внутреннего плана действий. В основном же это умение складывается стихийно. Довольно часто мож­но наблюдать первоклассников в конце учебного года и даже учащихся 2-3 классов, которые во время устного счета пе­ресчитывают под партой пальцы на своих руках, причем де­лают это виртуозно, обгоняя с ответом детей, действитель­но считающих в уме.

У таких школьников действие счета во внутреннем плане не отработано, поэтому с ними необходимо проводить специальные занятия по формированию этого умения.

Развитие внутреннего плана действий обеспечивает спо­собность ориентироваться в условии задачи, выделять в нем наиболее существенное, планировать ход решения, предус­матривать и оценивать возможные варианты и т.д. «Чем боль­ше „шагов" своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) созда­ют благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане»1.

Развитию внутреннего плана действий у младших школь­ников способствуют также различные игры (особенно шах­маты, «пятнашки» и др.) и упражнения.

 ***Развитие рефлексии***

Характеризуя особенности мышления ребенка в «пер­вом школьном возрасте», т.е. младшего школьника, Л.С.Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому

не может в полной мере овладеть ими.

Он еще мало спосо­бен к внутреннему наблюдению, к интроспекции... Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пы­таться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т.е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя».

Таким образом, младший школьник только начинает овладевать **рефлексией,** т.е. способностью оценивать соб­ственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Напом­ним, что именно эти действия являются важнейшими ком­понентами учебной деятельности. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он де­лает. Ведь хорошо известно: когда человек объясняет что-то другому, он сам начинает лучше понимать то, что объясняет. Поэтому на первых порах обучения любому действию (мате­матическому, грамматическому и др.) необходимо требо­вать от ребенка не только самостоятельного и правильного выполнения этого действия, но и развернутого словесного разъяснения всех совершаемых операций.

Для этого в процессе действий ребенку следует задавать вопросы о том, что он делает, почему делает именно так, а не иначе, почему его действие правильно, и т.д. Ребенка нужно просить сделать и рассказать так, чтобы «всем было понятно». Подобные вопросы рекомендуется задавать ре­бенку не только в тех случаях, когда он допустил ошибку, а *постоянно, приучая его подробно разъяснять и обосновы­вать свои действия.*

Возможно также использование коллективной мыслитель­ной деятельности, когда анализ решения задачи дети прово­дят в паре, при этом один из учеников выполняет роль кон­тролера, требующего объяснить каждый шаг решения.

Рассмотренные выше новообразования (анализ, внут­ренний план действий и рефлексия) формируются у младших школьников в процессе учебной деятельности. В усло­виях специально организованного развивающего обучения, основу которого составляет осуществление детьми полно­ценной развернутой учебной деятельности, ведущей к формированию теоретического мышления, эти новообра­зования будут складываться раньше, чем в условиях тра­диционного обучения'. Это, безусловно, создает более ши­рокие возможности для психического развития и исполь­зования умственного потенциала младших школьников.

**ВОСПРИЯТИЕ, ПАМЯТЬ, ВНИМАНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Развитие восприятия. Развитие памяти. Развитие внимания.**

 ***Развитие восприятия***

Способность ребенка успешно включиться в процесс школьного обучения во многом зависит **от уровня разви­тия его восприятия, или сенсорного развития.**

Восприятие является основой познавательной деятель­ности, поэтому нормальное умственное развитие ребенка невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Как правило, дети, поступающие в школу, обладают достаточным уровнем сенсорной культуры1. У них имеют­ся довольно полные представления о сенсорных эталонах.

*Сенсорные эталоны* - это созданные человеческой культу­рой общепринятые образцы внешних свойств предметов.

Так, для зрительного восприятия выработаны:

* сенсорные эталоны цвета:
* хроматические цвета - 7 основных цветов спектра и их оттенки;
* ахроматические цвета - бе­лый, серый, черный;
* эталоны формы - геометричес­кие фигуры;
* эталоны величины - метрическая сис­тема мер.

В области слухового восприятия эталонами явля­ются звуковысотные отношения, фонемы родного языка.

Соответствующие эталоны существуют во вкусовом, обо­нятельном восприятии.

К концу дошкольного возраста ребенок может пользо­ваться сенсорными эталонами как своеобразными единицами измерения, мерками при оценке различных свойств окружающих предметов. Он различает цвета, формы, ве­личину предметов, их расположение в пространстве; мо­жет правильно назвать цвета и формы предметов, верно соотнести их по величине; умеет изобразить основные формы, раскрасить изображение в заданный цвет.

Развитое восприятие имеет принципиальное значение для усвоения школьных дисциплин. Так, формирование эле­ментарных математических представлений предполагает зна­ние геометрических форм, умение сравнивать по величине. Для усвоения грамоты (первоначальных навыков письма и чтения) огромную роль играет фонематический слух, по­зволяющий дифференцировать звуки родной речи, а также способность к точному зрительному восприятию начерта­ний букв. Например, встречающаяся иногда у детей замена букв или цифр, похожих по написанию (и - н, 9 и 6 и др.), может быть обусловлена недостатками в развитии зритель­ного восприятия. Уроки природоведения, рисования, тру­да, физкультуры также требуют развитого восприятия.

Психологические исследования показывают, что к на­чалу младшего школьного возраста восприятие детей, не­смотря на его большие возможности, еще очень несовер­шенно. Это связано с тем, что примерно до 7 лет воспри­ятие ребенка носит глобальный характер: в сложной фигуре ребенок воспринимает только впечатление целого, без анализа частей, без синтеза их отношений.

Совершенствование детского восприятия происходит по пути развития *перцептивной активности ребенка.* Перцеп­тивная активность предполагает целенаправленное, сис­тематическое исследование воспринимаемого предмета с целью выделения и анализа наиболее существенных его признаков и построения на этой основе целостного обра­за. Так, при зрительном восприятии предмета или его изоб­ражения глаз совершает многочисленные обследующие движения вдоль контура рассматриваемой фигуры с фиксацией наиболее примечательных, важных для ее опозна­ния частей.

Исследования показывают, что перцептивные действия развиваются с возрастом: в частности, дети 9-10 лет луч­ше исследуют фигуры, устанавливают связи между частя­ми изображения и в целом производят рассматривание более точно и адекватно, чем дети 5-6 лет1.

Более высокая целенаправленность, управляемость вос­приятия в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что под влиянием развивающегося мышления «восприятие становится думающим». Именно это позволяет ребенку ус­пешно анализировать различные свойства предметов и со­поставлять их друг с другом (**анализирующее восприятие**).

Для того чтобы младшие школьники более точно ана­лизировали качества воспринимаемых объектов, их необ­ходимо специально обучать наблюдению. Как отмечает Л.Ф. Обухова, «молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребенок при восприятии нового объекта. Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребенка необ­ходимо создавать предварительное представление, пред­варительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются тысячелетиями: необходимо указкой вес­ти взор ребенка за собой. Мало иметь наглядный матери­ал, нужно научить его видеть»2.

При соответствующем обучении к концу младшего школьного возраста появляется **синтезирующее восприя­тие**, позволяющее (с опорой на интеллект) устанавливать связи между элементами воспринимаемого. На этом этапе развития восприятия ребенок способен не только дать точ­ное, целостное описание изображения (например, кар­тинки), но и дополнить его объяснением изображенного события или явления.

 ***Развитие памяти***

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изме­нения, обусловленные качественными преобразованиями мышления. Суть этих изменений состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей»2.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективно­сти, высокий уровень которой необходим при выполне­нии различных *мнемических задач* (задач на запоминание), возникающих в ходе учебной деятельности.

Теперь ребе­нок должен многое запоминать: заучивать материал бук­вально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь вос­произвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и собы­тия его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосред­ственная, эмоциональная память оказывается уже недо­статочной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая по­знавательная мотивация являются необходимыми услови­ями развития памяти. Это факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специаль­ные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика по­казывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном воз­расте обусловлено в первую очередь освоением в ходе учеб­ной деятельности различных способов и стратегий запо­минания, связанных с организацией и смысловой обра­боткой запоминаемого материала.

Опора на мышление, ис­пользование различных способов и средств запоминания (группировка материала, осмысление связей различных его частей, составление плана и др.) превращают память млад­шего школьника в истинную высшую психическую функ­цию осознанную, опосредствованную, произвольную. Па­мять ребенка из непосредственной и эмоциональной ста­новится логической, смысловой.

Способность детей младшего школьного возраста к про­извольному запоминанию неодинакова на протяжении обу­чения в начальной школе и существенно различается у учащихся 1-2 и 3-4 классов. Так, для детей 7-8 лет «ха­рактерны ситуации, когда запомнить без применения ка­ких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмыс­ливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы „Как запоминал? О чем думал в процессе за­поминания?" и т.д. чаще всего отвечают: „Просто запоми­нал и все". Это отражается и на результативной сторонепамяти... Для младших школьников проще выполнить ус­тановку „запомнить", чем установку „запомнить с помо­щью чего-либо"»1.

По мере усложнения учебных заданий установка «про­сто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуж­дает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторе­ние - универсальный способ, обеспечивающий механи­ческое запоминание.

В младших классах, где от ученика требуется лишь про­стое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учеб­ной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников един­ственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школь­ном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточ­но сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства за­поминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л.Н. Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено уси­лиями мысли, а не одной памятью».

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы смысловое соотнесение, классифика­ция, выделение смысловых опор и составление плана и др.

Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа:

а) формирование самого ум­ственного действия;

б) использование его как мнемического приема, т.е. средства запоминания.

Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классифика­ции для запоминания материала, необходимо овладеть клас­сификацией как самостоятельным умственным действием.

*Процесс развития логической памяти у младших школь­ников должен быть специально организован,* поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют при­емы смысловой обработки материала и с целью запоми­нания прибегают к испытанному средству - повторению. Но даже успешно освоив в ходе обучения способы смыс­лового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности.

На разных этапах младшего школьного возраста отме­чается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклас­сников потребность в их использовании самостоятельно еще не возникает, то к концу обучения в начальной шко­ле дети сами начинают обращаться к новым способам за­поминания при работе с учебным материалом.

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овла­дением в этом возрасте знаковыми и символическими сред­ствами запоминания, прежде всего *письменной речью* и *ри­сунком.* По мере освоения письменной речи (к 3 классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, ис­пользуя такую речь как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запомина­ния и припоминания»1.

Формирование письменной речи идет эффективнее, если требуется не простое воспроизведение текста, а по­строение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а **сочинять.** При этом наи­более адекватный для детей вид словотворчества - сочи­нение сказок.

Младший школьный возраст сензитивен для становле­ния высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет инди­видуальных характеристик памяти ребенка: ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т.п. Но независимо от этого каждый ученик должен ус­воить основное правило эффективного запоминания: что­бы запомнить материал правильно и надежно, необходи­мо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом.

Целесообразно сообщить младшим школьникам инфор­мацию о различных приемах и способах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наи­более эффективными для каждого ребенка.

Материалы, необходимые для диагностики памяти и проведения развивающих занятий, можно найти в специ­альной литературе.

 ***Развитие внимания***

В работе с младшими школьниками проблема внима­ния является наиболее актуальной. В школе и дома посто­янно раздаются жалобы на «невнимательность», «несоб­ранность», «отвлекаемость» ребенка.

Наиболее часто та­кую характеристику получают дети 6-7 лет, т.е. первокласс­ники. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустой­чиво, что во многом объясняется недостаточной зрелос­тью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

На протяжении младшего школьного возраста в раз­витии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повы­шается его устойчивость, развиваются навыки переклю­чения и распределения. Однако только к 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и вы­полнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организо­ванность являются факторами, непосредственно опреде­ляющими успешность обучения в младшем школьном воз­расте. Как правило, хорошо успевающие школьники име­ют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания вносят неодинаковый «вклад» в успеш­ность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объе­му внимания; успешность усвоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чте­нию - с устойчивостью внимания. Из этого напрашивает­ся естественный вывод: развивая различные свойства вни­мания, можно повысить успеваемость школьников по раз­ным учебным предметам.

Сложность, однако, заключается в том, что *разные свой­ства внимания поддаются развитию в неодинаковой степе­ни.* Наименее подвержен влиянию тренировки объем вни­мания, он индивидуален, в то же время свойства распре­деления и устойчивости можно и нужно тренировать.

При работе с невнимательными школь­никами большое значение имеет развитие отдельных свойств внимания. Для проведения занятий учитель или психолог может использовать следующие виды заданий:

1. *Развитие концентрации внимания.* Основной тип упраж­нений - корректурные задания, в которых ребенку предлага­ется находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным», и развить состояние внут­реннего сосредоточения. Эта работа должна проводиться еже­дневно (по 5 мин в день) в течение 2-4 месяцев. Рекоменду­ется также использовать задания, требующие выделения при­знаков предметов и явлений (прием сравнения); упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца (последовательность букв, цифр, геометричес­ких узоров, движений и т.д.); задания по типу: «перепутанные линии», поиск скрытых фигур и др.

2. *Увеличение объема внимания и кратковременной памя­ти.* Упражнения основаны на запоминании числа и поряд­ка расположения ряда предметов, предъявляемых на не­сколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.

3. *Тренировка распределения внимания.* Основной прин­цип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий (например, чте­ние рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, вы­полнение корректурного задания и прослушивание плас­тинки с записью сказки и т.п.). По окончании упражнения (через 10-15 мин) определяется эффективность выполне­ния каждого задания.

4. *Развитие навыка переключения внимания.* Выполнение корректурных заданий с чередованием правил вычерки­вания букв.

Подробные программы диагностики и развития внимания у младших школьников представлены в работах Е.И. Кикои­на, С.С.Левитиной, Е.Л. Яковлевой и др.1