Личностное и познавательное развитие

младшего школьника в условиях группы продленного дня

Составитель: преподаватель кафедры управления и технологий образования ГУО «ГОИРО» Т. Д. Гартвик

Введение…………………………………………………………………………2

1. Характеристика психического развития ребенка младшего школьного возраста………………………………………………..3
2. Развитие внимания, памяти, саморегуляции, мышления младшего школьника……………………………………………………………….19

2.1. Условия развития внимания в младшем школьном возрасте…….19

2.2.Методические, игровые приемы и упражнения….………………...24

* 1. Консультация для родителей «Развитие памяти

младшего школьника»…………………………………………………....36

* 1. Консультация для родителей «Развитие внимания

младшего школьника»……………………………………………………41

Литература……………………………………………………………………….47

Введение

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который определяется важным обстоятельством – поступлением в школу и обещает ребенку новые достижения в новой сфере человеческой деятельности – учении. Социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за обретение навыков учебной деятельности, за умственное развитие. Такая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка. Неукоснительность требований со стороны педагогов, стандартизация условий жизни усиливает психическую напряженность ребенка. В результате выявляется множество отклонений в развитии: гипервозбудимость, заторможенность, гипердинамия. Эти отклонения снижают волевую активность, вызывают угнетенные состояния. Ребенку предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания.

Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций. В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к стандартным условиям. Ведущей деятельностью становится – учебная. Она требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления, создает новые условия для личностного развития ребенка [1, с. 251-152]. Специфика учения состоит в том, что оно по природе своей произвольно. Когда ребенок сам научится ставить перед собой цель учебного действия и находить средства для его достижения, его поведение получает характеристики подлинной произвольности.

В условиях работы группы продленного дня произвольность поведения, управление своими психическими процессами, внутренний план действий будут определяться содержанием взаимоотношений и взаимодействий ребенка с воспитателем как носителем общественно значимых способов действия и подлинно нравственных отношений. Организуя занятия и общение с младшим школьником, воспитатели определяют развитие личности ребенка. Их оценки и отношения становятся эталонами действия ребенка. Тип мышления педагогов становится типом мышления ребенка. У младшего школьника еще только формируются общие способы ориентировки в существенных свойствах вещей и явлений. Он еще только учится отличать случайное и закономерное во всех областях человеческой жизни, только вырабатывает критерии оценки себя и других.

Высшим достижением педагогического мастерства воспитателя является активное наполнение времени ребенка воспитательными занятиями, которые совпадают с его мотивом «я хочу». Развитие личности и индивидуальности ребенка возможно только тогда, когда педагоги, организуя школьный продленный день, оставляют за ребенком важнейшее право каждого человека – право быть собой. Требование уважения к ребенку звучит во всех исследованиях, во всех наблюдениях и литературных описаниях детства. Оно остается постоянным требованием, так как во многом определяет счастье наших детей [9, с. 476-485].

1. **Характеристика психического развития ребенка младшего школьного возраста** [2, с. 251- 272]

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств — легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него — значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

**Кризис семи лет.**

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис, кризис 7 лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, — будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношений — значит, меняется социальная ситуация развития и ребенок оказывается на границе новою возрастного периода. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, связанной с выполнением высокоценимой взрослыми учебной работы. И пусть желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а на год позже, все равно формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается ценным, то, что связано с игрой, — менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и играть еще будет долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

В условиях группы продленного дня игра продолжает оставаться одним из основных видов деятельности ребенка. Оставаясь отдыхом и развлечением, она всегда перерастает в обучение, в модель человеческих отношений, помогает создать условия для самоутверждения и самореализации. Игра обеспечивает эмоционально привлекательное, комфортное и безопасное пространство, которое обладает мощным воспитательным, образовательным и коррекционным ресурсом.

В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребенком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок лет четырех, были мимолетными, ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. То, что он периодически сталкивался с неудачами в каких-то своих делах или иногда получал нелестные отзывы о своей внешности и испытывал по этому поводу огорчение, обиду или досаду, не влияло на становление его личности. Как известно, лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и заниженные представления о себе, чтобы это произошло, в семье должна быть особая атмосфера недовольства и высокой требовательности. И наоборот, в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой, их тоже мало. Все эти случаи — результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного эмоционального опыта.

В период кризиса семи лет проявляется то, что Л. С. Выготский называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — *чувства неполноценности*, унижения, оскорбленного самолюбия или *чувства собственной значимости,* компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности, и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний в семь лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д. Скажем, одна и та же похвала воспитателя, полученная разными детьми, вызовет у них совершенно разный эмоциональный отклик: для одного — источник бурной радости, для другого — вызовет нейтральную реакцию, одним воспринимается как успех, другим — как нечто обыденное. С другой стороны, внутренняя жизнь — жизнь переживаний — влияет на поведение и, тем самым, на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. Она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность, ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как внутренне, хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают ис­чезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

**Учебная деятельность.**

Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него, что происходит благодаря изменению социальной ситуации развития ребенка, ориентирующегося на общественную ценность того, что он делает.

Утрата интереса к игре и становление учебной мотивации связаны также с особенностями развития самой игровой деятельности. Как считает Н. И. Гуткина, дети 3—5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5—6 лет — не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша. В играх по правилам характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто луч­ше освоил игру. Например, для подвижных игр нужна специальная тренировка, чтобы уметь точно бросать, прыгать, бегать, хорошо координируя свои движения. Ребенок стремится отработать движения, научиться успешно выполнять отдельные, может быть, не слишком интересные сами по себе действия. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат. Кроме того, развивается мо­тивация достижения. Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус.

Итак, в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени — 11 лет жизни. Естественно, она имеет определенную структуру. Хочется напомнить, что период интенсивного формирования самостоятельной учебной деятельности приходится на младший школьный возраст. От того, какой фундамент будет заложен в начальной школе, насколько основательно будут сформированы основные компоненты самостоятельной учебной деятельности, во многом зависит успешность дальнейшего образования учащихся. Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности в соответствии с представлениями Д. Б. Эльконина.

Первый компонент — мотивация. Учебная деятельность полимотивирована — она побуждается и направляется раз­ными учебными мотивами. Среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам, если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д. Б. Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, *что изучается*, и интерес к процессу де­ятельности — *как, какими способами* достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, са­мосовершенствования, развития своих способностей.

Второй компонент — учебная задача, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наибо­лее общие способы действий. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем этот способ оказывается осознанным в разной мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решая аналогичные задачи. Развивающее обучение предполагает совместное «открытие» и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

Учебные операции входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

В приведенном выше примере операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи найти корень, приставку, суффикс и окончание в заданных словах. Что делает ученик, зная общий способ решения этих задач? Прежде всего, он изменяет слово так, чтобы получить его вариантные формы (скажем: лесной — лесная, лесные, лесному), сравнивает их значения и выделяет окончание в исходном слове. Затем, изменяя слово, получает родственные однокоренные слова, проводит сравнение значений, выделяет корень и другие морфемы.

Каждая учебная операция должна быть отработана. Программы развивающего обучения часто предусматривают поэтапную отработку по системе П. Я. Гальперина. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций (включая определение последовательности своих действий), вы­полняет операции в материализованной форме, под контролем педагога. Научившись это делать практически безошибочно, он переходит к проговариванию и, наконец, на этапе сокращения состава операций быстро решает задачу в уме, сообщая взрослому готовый ответ.

Четвертый компонент — контроль. Первоначально учебную работу детей контролирует педагог. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством взрослого. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю — важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый пооперационный контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом деятельности. Научить ученика контролировать сам процесс своей работы - значит способствовать формированию такой психической функции, как внимание.

Последний этап контроля — оценка. Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки — насколько правильно и качественно выполнено задание, нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников. Но и первая задача тоже оказывается нелегкой в этом возрасте, поскольку дети приходят в школу, как правило, с несколько завышенной самооценкой. Воспитателям учреждений образования важно помнить, что младшие школьники всегда высоко оценивают собственную работу. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем к собственной. В связи с этим в условиях группы продленного дня необходимо младших школьников учить адекватно оценивать, прежде всего, свою работу, затем работу одноклассников по общим для всех критериям. Часто используются такие приемы, как взаимное рецензирование, коллективное обсуждение ответов и т.п. Эти приемы дают положительный эффект именно в начальной школе, начинать аналогичную работу в средних классах гораздо труднее, так как учебная деятельность недостаточно сформирована в этом оценочном звене, а подростки, ориентируясь больше на мнение сверстников, не принимают общие критерии оценки и способы ее использования с такой легкостью, как младшие школьники.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Школьное время отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Эти моменты, так же как и специфика самой учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

Развитие психических функций

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное образование строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в разных видах деятельности. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но в то же время обедняет интеллект ребенка. Поэтому в группе продленного дня многоликая, а особенно гуманитарно-эстетическая деятельность способствует развитию наглядно-образного мышления в не меньшей мере, чем словесно-логического.

В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков», или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и прак­тические действия, и «художников», с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе образования у младших школьников формируются *научные понятия*. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического мышления, они, тем не менее, не возникают на пустом месте. Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые *житейские понятия — представления,* приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне уроков на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские понятия — это нижний понятийный уровень, научные — верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению   
Л. С. Выготского, «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские»[2, с. 259]. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

Овладение системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического, мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения.

Существуют различные типы развивающего образования. Так, в условиях группы продленного дня дети получают знания, в которых отражаются закономерные отношения объектов и явлений*, формируют умение самостоятельно добывать такие знания и использовать их при решении разнообразных задач, отрабатывают навыки, проявляющиеся в широком переносе освоенного действия в разные практические ситуации*. В результате такой деятельности теоретическое мышление в своих начальных формах складывается на год раньше, чем при образовании по традиционным подходам. Раньше на год появляется и рефлексия — осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи.

Кроме построения программы образования важна та форма, в которой осуществляется деятельность младших школьников. Эффективной оказалась кооперация детей, вместе решающих одну проблему, задачу. Воспитатель, организуя совместную работу в группах учеников, тем самым развивает их деловое общение друг с другом. При групповой работе повышается интеллектуальная активность детей, лучше усваивается материал, развивается саморегуляция, поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний. Что касается собственно развития мыш­ления, то кооперация учеников невозможна без координации их точек зрения, распределения функций и действий внутри группы, благодаря чему у детей формируются соответствующие интеллектуальные структуры.

Развитие других психических функций зависит от развития мышления.

В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Хотя он может целенаправленно рассматривать пред­меты и рисунки, им выделяются так же, как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, бросающиеся в глаза свой­ства — в основном цвет, форма и величина. Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, воспитатель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению. Эффективным приемом для обучения детей наблюдению является сравнение.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующей образовательной работе, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины. Недаром еще А. Бине и   
В. Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2—5 лет стадией перечисления, а в 6—9 лет — стадией описания. Позже, после 9—10 лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (стадия интерпретации).

Несмотря на то, что в этот период большое значение имеет наглядно-образное мышление, непосредственно воспринимаемое ребенком, уже не мешает ему рассуждать и делать правильные выводы. Если раньше, в дошкольном возрасте, главным аргументом в отстаивании своего мнения у ребенка было: «Я это видел», — то теперь интеллектуаль­ные операции позволяют ему судить о вещах без такой жесткой зависимости от наглядной ситуации.

Память развивается в двух направлениях — произвольности и осмысленности. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере образование строится с опорой на произвольную память.

Младшие школьники так же, как и дошкольники, обладают хорошей механической памятью. Многие из них на протяжении всего пребывания в начальной школе механически заучиваю тексты, что приводит к значи­тельным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно воспроизводить то, что запомнили. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными. Дети учатся использовать определенные мнемонические приемы. Это, прежде всего, деление текста на смысловые части (обычно придумывание к ним заголовков, составление плана), прослеживание основных смысловых линий, вы­деление смысловых опорных пунктов или слов, возвращение к уже прочитанным частям текста для уточнения их содержания, мысленное припоминание прочитанной части и воспроизведение вслух и про себя всего материала, а также рациональные приемы заучивания наизусть. В результате материал понимается, связывается со старым и включается в общую систему знаний, имеющуюся у ребенка. Такой осмысленный материал легко «извлекается» из системы связей и значений и воспроизводится.

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс образования невозможен. В различных видах деятельности воспитатель привлекает внимание учеников к материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида работы на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает непроизвольное внимание. Для них внешние впечатления — сильный отвлекающий фактор, им трудно со­средоточиться на непонятном, сложном материале. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью — они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10—20 минут (в то время как подростки — 40—45 минут, а старшеклассники — до 50 минут). Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое.

Произвольное внимание ребенка развивается в условиях группы продленного дня в различных видах деятельности. Первоначально следуя указаниям воспитателя, находясь под его постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно — сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика.

Разные дети внимательны по-разному: внимание обладает разными свойствами, и эти свойства развиваются у них в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивое, но плохо переключаемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другие легко переключаются в процессе работы, но так же легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом.

Встречаются невнимательные ученики, концентрирующие внимание не на занятиях, а на чем-то другом — на своих мыслях, рисовании на парте и т.д. Если такой ребенок смотрит в книгу, он целенаправленно изучает текст или рисунок, не имеющий отношения к сегодняшнему занятию. Внимание этих детей достаточно развито, но из-за отсутствия нужной направленности они производят впечатление рассеянных. Для большинства невнимательных младших школьников характерны сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

В целом можно выделить две основные линии развития психических функций — интеллектуализацию и произвольность.

Мотивация и самооценка

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится в других условиях — он включен в общественно значимую деятельность, ре­зультаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно за­висит в этот период развитие его личности.

Мотивационная сфера, как считает А. Н. Леонтьев, является ядром личности. Что же движет ребенком, какие желания у него возникают? В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться, причем учиться хорошо, отлично. Получение высокой отметки становится для ребенка целью, за которой могут стоять различные мотивы. Один из них — социальный мотив учения, связанный с подтверждением своего нового статуса школьника. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и педагоги и родители. В группе, где мнение воспитателя — не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, похвала, высокие оценки обеспечивают особый статус в коллективе. Кроме того, это залог эмоционального благополучия маленького ученика, предмет гордости, источник других поощрений, его особенно значительные успехи отмечаются сладким пирогом или подарком — в зависимости от семейных традиций.

К широким социальным мотивам учения помимо статуса хорошего школьника относятся также долг, ответственность, необходимость получить образование и т.п. Они тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе. Но эти мотивы остаются только «знаемыми», по выражению А. Н. Леонтьева. Если ради получения похвалы или поощрения ребенок готов немедленно сесть и старательно выполнить все задание, то абстрактное для него понятие долга или далекая перспектива продолжить образование в вузе непосредственно побуждать его к работе не могут. Тем не менее, социальные мотивы образования важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных системах.

Мотивация неуспевающих школьников специфична — она отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильных мотивов, связанных с получением отметки, круг их социальных мотивов учения сужен, что обедняет мотивацию в целом. Некоторые социальные мотивы у них появляются к 3-му классу.

Широкие социальные мотивы учения соответствуют тем ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, главным образом усваивают в семье. Что самое ценное, значимое в школьной жизни? Первоклассников, проучившихся только одну четверть, спрашивали о том, что им нравится и что не нравится в школе. Будущие отличники с самого начала ценят учебное содержание и школьные правила: «Нравятся математика и русский, потому что там все интересно», «Нравятся уроки. Не нравится, что мальчики рас­страивают Маргариту Павловну», «Нравится, что уроки задают», «Надо, чтобы все были хорошие, послушные». Будущие троечники и неуспевающие дали другие ответы: «Нравится, что в школе бывают каникулы», «Нравится продленка, там все играем, гуляем». Начиная свою школьную жизнь, они еще не приобрели «взрослых» ценностей, не ориентируются на существенные стороны обучения.

Не менее яркие различия наблюдаются в области познавательных интересов. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко. Обычно он сочетается с ранним развитием специаль­ных способностей. Таких детей, считающихся одаренными, единицы. Большинству младших школьников присущи по­знавательные интересы не слишком высокого уровня. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные, учебные предметы. Они ситуативно, на разных уроках, при изучении разного учебного материала, дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности.

Важный аспект познавательной мотивации — учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если ребенок в процессе деятельности начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, — значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди хорошо успевающих учеников крайне мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха — желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы, отметки и одобрения взрослых, все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя формированию саморегуляции. Мотивация достижения успеха наряду с познавательными интересами — наиболее ценный мотив, ее следует отличать от престижной мотивации.

Престижная мотивация, менее распространенная, чем мотивация достижения, характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика быть везде лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если престижной мотивации соот­ветствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника, который будет на пределе своей работоспособности добиваться наилучших результатов. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают развитие личности таких детей. Кроме того, взрослея, они достигают высокой продуктивности деятельности, но оказываются неспособными к творчеству: стремление все сделать лучше и быстрее других лишает их возможности сосредоточиться на самом содержании работы, возможности творческих поисков, углубления в процесс решения проблемной задачи.

Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, глубокая неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребенком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводит к аффективным реакциям в ситуации неуспеха.

У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Мотивация достижения успеха, а также цель получения поощрения или высокой оценки для них характерны в начале обучения в школе. Но и в это время в мотивации достиже­ния отчетливо проявляется вторая тенденция — мотивация избегания неудачи. Дети стараются избежать наказания и тех последствий, которые оно влечет за собой, — недовольства воспитателя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.). Данная мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного пребывания в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и стремления получать высокие оценки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу).

Мотивация избегания неудачи сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает деятельности отрицательную эмоциональную окрашенность. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относятся к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив.

К этому времени у неуспевающих детей возникает и особая компенсаторная мотивация. Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области — в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т.п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в другой деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

Итак, практически все дети приходят в школу с желанием хорошо учиться. В процессе обучения у них формируются различные учебные мотивы, у каждого складывается своя особая мотивационная система. К концу младшего школьного возраста у части детей отношение к учению изменяется, отрицательное отношение складывается у хронически неуспевающих учеников (по нашим данным — у 20 %, еще 40 % относятся к учебе амбивалентно). Низкая успеваемость по основным предметам или цепь различных неудач, связанных с пребыванием в школе, могут вызвать у некоторых из них крайне тяжелые переживания и даже невротические реакции.

Самооценка. Проблема школьной успеваемости, оценки результатов различных видов деятельности детей — центральная в младшем школьном возрасте. От поощрения, оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку педагога, сами считают себя и своих сверстников отличниками, двоечниками, хорошими и средними учениками. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Их самооценка развивается своеобразно.

Первоначально дети не соглашаются с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в 1—2-х классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает. При этом они ориентируются не столько на достигнутое, сколько на желаемое: «Надоело получать тройки. Хочу хотя бы пятерку».

Нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от 1-го к 4-му классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

Как переживают такую тяжелую ситуацию младшие школьники? У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Снижает остроту этих переживаний компенсаторная мотивация — направленность не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. Утверждаясь в посильных для него видах деятельности, ребенок приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер.

Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность — основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается.

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в группе продленного дня атмосферы психологического комфорта и поддержки. Педагоги, отли­чающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только *содержательно оценивать* работу учеников, не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои *положительные ожидания* до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любом, даже низком результате. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения — чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, что достигают высоких результатов без особого труда. И наоборот, поощряют малейшее продвижение слабого, но старательного ребенка.

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения воспитателя с группой. Большое значение имеют стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке некритичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унизительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (необязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей сво­бодой, но эта свобода, по сути, — бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей — поддержание престижа (разговоры дома вращаются вокруг вопроса: «А кто еще в классе получил десятку?»), послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни («В классе из окон не дует?», «Что вам давали на завтрак?»), или вообще мало что волнует — школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» — рано или поздно приведет к соответствующему ответу «Нормально», «Ничего особенного».

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка — то, на что он претендует в различных видах деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения. Планы их будущей взрослой жизни просты и туманны.

В последнее время в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране и снижением ценности образования неуспевающие младшие школьники, достаточно низко оценивающие свои способности, имеют более определенную прогностическую самооценку. Усилилась ориентация на приобретение профессии, не требующей среднего специального или высшего образования, но дающей высокие заработки. Причем такого рода ориентация может сочетаться с позитивной личностной направленностью. Например:

Сережа Т.: «Когда я вырасту, буду работать и хорошо зарабатывать. Если будет много денег, куплю машину. У меня будет много друзей. Не буду пить, курить, это плохо».

Саша А.: «Я буду работать, как папа, в автосервисе, мне это нравится. У меня будет обязательно своя машина и за ней будет легко ухаживать. Постараюсь заработать хорошие деньги. Ведь когда вырастаешь, то создаешь свою семью, а ее нужно обеспечивать. У меня будет двое детей. Хорошо бы, если мальчики, с ними интересней будет. Я научу их автоделу. Буду воспитывать их справедливо. В доме будет все самое необходимое. Вырасту, сам буду заботиться о своих родителях».

Школа и семья — внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки достижений и личных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной. А. В. Захарова, прослеживая развитие самооценки на протяжении младшего школьного возраста, выявила общее снижение ее уровня, появление у детей более критического отношения к себе. Причем ход и результаты своей деятельности младшие школьники оценивают более полно, объективно и обоснованно, чем свои возможности. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

Таким образом, младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Чем выше мы поднимаемся по лестнице развития, тем более опосредованными становятся психические процессы.

Итак, основные психические новообразования младшего школьного возраста:

1. Произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Всех кроме интеллекта. Интеллект еще не знает самого себя.
2. Осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности. Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство [3, с. 242].

**2. Развитие внимания, памяти, саморегуляции, мышления младших школьников** [4]

**2.1. Условия развития внимания в младшем школьном возрасте**

**Особенности внимания**

Психологи провели специальное исследование: изучались особенности внимания у одних и тех же школьников в процессе их обучения в первом, втором и третьем классах.

Для большинства первоклассников характерна такая динамика внимания в течение дня: начиная работу с исходно высокого уровня, они демонстрируют тенденцию к спаду внимания уже после первого урока. Иными словами, устойчивого внимания им хватает лишь на 45 минут первого урока.

При обучении во втором классе динамика внимания у этих же детей в течение дня выглядит по-другому. У большинства из них пик его активности приходится на второй-третий уроки.

Такая же картина наблюдается в третьем классе.

Объяснить это можно следующим образом.

Первоклассники, с большой готовностью идущие в школу, уже заранее настраиваются на работу, предвосхищают новое, интересное, неожиданное. Эта установка на всеобъемлющее восприятие приводит к быстрому истощению и усталости.

У второклассников непосредственный интерес к школе несколько остыл, зато стали появляться некоторые навыки учебного труда, среди них и навык управления своим вниманием, синхронизации его с задачами учебной работы.

**Планирование работы**

Воспитатели могут активно влиять на формирование у импульсивных, невнимательных учащихся навыка планирования своей деятельности. Психологи провели такой эксперимент. С двумя специально отобранными группами школьников, отличающихся повышенной импульсивностью – готовностью бросаться в исполнение дела без предварительного обдумывания, проводились в течение четырех недель 30-минутные тренировки.

В первой группе единственным условием выполнения задания была 10-15-секундная отсрочка. Дети имели право приступать к выполнению задания после истечения указанного временного интервала. Инструкция сводилась к следующему: постарайтесь не делать ошибок, подумайте над своими ответами, используйте для этого время.

Другой группе наряду с той же инструкцией предлагались конкретные правила и приемы анализа материала, которые могли быть использованы во время паузы, предшествующей выполнению упражнения.

Последующая проверка и сравнение результатов эффективности решения самых разных задач в указанных двух группах и в контрольной группе импульсивных учеников (контрольная группа работала без всяких инструкций по поводу временной отсрочки) показали: даже простая отсрочка во времени в совокупности с установкой на обдумывание дает положительные результаты. Если же снабдить школьников необходимым набором правил и стратегий планирования работы и предложить им выбрать оптимальные, используя для этого паузу, то результаты улучшаются в несколько раз.

При использовании этого приема главной является задача воспитателя внушить ученикам необходимость сосредоточить свое внимание на обдумывании стратегии действия. Временная отсрочка выступает как внешнее средство, позволяющее организовать этот процесс.

**Внимание и движение** [7]

Долгое время считалось, что умение удерживать внимание учеников – основной навык педагога. Однако в последнее время становится очевидным, что настоящее образование не требует постоянной концентрации внимания на педагоге, и даже напротив: чем дольше удерживается внимание учащихся, тем меньше происходящий процесс напоминает подлинное обучение. Умные педагоги всегда инстинктивно понимали это, они не пытались постоянно держать учеников в плену магии своего влияния, но предоставляли им свободное время, в ходе которого ученики могли самостоятельно работать, общаться друг с другом, играть, экспериментировать или обсуждать происходящее.

Такие педагоги, чувствуя ритм обучения, успешно чередуют периоды напряженного внимания с периодами рефлексии или игровыми паузами. Сейчас эта интуитивная дидактика подтверждается результатами проводимых в физиологии исследований головного мозга.

**Живительные перерывы**

Строение головного мозга человека таково, что он не может поддерживать внимание постоянно на высоком уровне. Человек может напряженно фокусировать внимание на внешнем объекте только в течение очень непродолжительного времени – меньше 10 минут. Существуют и другие причины необходимости введения в процесс обучения пауз и фаз рефлексии:

1. Многое в процессе обучения происходит неосознанно и спонтанно. Для осмысления и структурирования результатов обучения требуется специальное время.

2. Для того чтобы найти в обучении свои личностные смыслы, ученику необходимо время, свободное от поступления новой информации и решения задач.

3. После завершения занятия мыслительный процесс еще долго не заканчивается. Не сознавая этого, мы в течение какого-то времени перерабатываем полученную информацию. На житейском языке это звучит обычно таким образом: «Эта информация должна отлежаться».

Все это означает, что после интенсивной работы воспитатели должны позаботиться о перерыве, во время которого активизируются отделы головного мозга, не работавшие ранее во время занятия.

Если ученики непрерывно осваивают материал, решают задачи или делают что-то еще, требующее высокой концентрации внимания, то они не в состоянии по-настоящему усвоить знания, они не могут связать новое с уже известным, не могут дать ему оценку и обдумать выводы.

Перерывы в любом процессе – не пустое время, а необходимость. Подобно тому, как ежедневный цикл жизнедеятельности колеблется между бодростью и усталостью, так и интеллектуальные процессы нуждаются в особом ритме – колебании между погружением в новый опыт и закреплением старого.

**Не больше 40 %**

Время, требующееся детям для внутренней переработки новой информации, зависит от сложности материала и их индивидуальных особенностей. Если фаза концентрированного обучения длится от 10 до 15 минут, то нужно рассчитывать, что время переработки материала займет от 2 до 5 минут.

Сам этот период может быть организован по-разному. Учащиеся могут обсудить с одноклассниками свой учебный опыт в малых группах, могут поразмышлять об этом в одиночку или заполнить специальный дневник. Учащиеся также могут и совсем отвлекаться от занятия, участвуя в специально организованной деятельности, способствующей новому балансу ума и тела.

В среднем дети пяти-восьми лет способны интенсивно, без перерывов, учиться 5-7 минут, не более. Дети девяти-тринадцати лет – в течение 8-12 минут. После этого обязательно должна следовать пауза.

Попробуйте сделать так, чтобы только 20-40 % времени требовали напряженного внимания учащихся, и тогда вы достигнете лучших результатов. Вы сможете повысить эффективность образования, если будете следовать контрастности переживаний.

Самый простой способ реализации этого принципа – перемена места. На перемену места центр внимания переднего отдела коры больших полушарий реагирует особенно интенсивно. Вы можете, например, пересадить учеников так, чтобы они оказались в другой части помещения, можете время от времени работать со всем классом в других помещениях, можете проводить полевые исследования вне школы и т.д.

Особенно важны многократные чередования незнакомых, непривычных действий и действий ритуальных. Новизна привносит радость, эффект неожиданности и снимает напряжение, ритуалы создают ощущение устойчивости и предсказуемости.

**Движение во время занятий**

Педагогика, строящаяся с учетом закономерностей функционирования мозга, принимает во внимание тесную связь между движением и развитием и пытается задействовать не только мозг, но и тело.

Развитие и воспитание становится более успешным, если ученики имеют достаточно возможностей двигаться – на занятиях спортом, в театральных постановках, на танцах и во время всевозможных игр.

Любое занятие также будет более эффективным, если в него будут включены двигательные компоненты.

Важно интегрировать отдельные игры в текущий процесс. Для этого вы должны, прежде всего, продумать, какими словами вы предваряете игру и каким образом оканчиваете ее, чтобы ваши ученики чувствовали непрерывность процесса. Игра не должна ощущаться как инородное тело, иначе ученики потеряют ориентировку и забеспокоятся. Попытайтесь связать каждую игру с деятельностью, имевшей место перед этим, например – с темой, которую вы только что прошли.

**Внимание и стресс**

Давая клятву Гиппократа, врачи обязуются не наносить вреда своим пациентам. По аналогии педагоги могли бы давать клятву Сократа, обязуясь минимизировать по возможности страх и стресс учеников. Дело в том, что именно стресс и страх чаще всего способствуют нарушению воспитательного процесса в школе.

Страх всегда был средством управления человеческим поведением. И сегодня в школе нередко страх используют для поддержания дисциплины. Педагоги пугают детей вызовом родителей, докладной директору …. Но все эти угрозы как раз совсем не пугают тех учеников, которые и без того отрицательно мотивированы, чьи внимание и активность направлены не туда, куда желает воспитатель. В то же время большая часть детей испытывает стресс, находясь в ситуации постоянного страха или хотя бы тревоги.

Снизить уровень стресса у учеников можно двумя способами. Можно стараться избегать стрессогенных ситуаций и можно уменьшать и сводить на нет уже существующий стресс. Постарайтесь научить школьников способам преодоления стресса: умению разумно распределять время, расслабляться, осознанно дышать и специально организовывать для себя паузы отдыха.

В условиях группы продленного дня введите специальный, небольшой по времени, ритуал, сопровождающий переход от одного вида занятий к другому.

Постоянно вводите игровые паузы, во время которых ученики могли бы двигаться и смеяться, собираться в разные группы и играть разные роли.

Информируйте учащихся о плане занятий и давайте учащимся достаточно часто возможность самим выбирать время игры, задание и тему.

Позаботьтесь о том, чтобы школа стала для них надежным и безопасным местом. Не допускайте, чтобы ученики обижали друг друга или угрожали товарищам.

Введите четкие правила поведения в группе и проследите за тем, чтобы они соблюдались.

Сами избегайте давления и угроз по отношению к детям. В случае очевидных нарушений правил привлекайте к обсуждению всю группу.

Помогите ученикам сформулировать для себя свои собственные, реально достижимые цели.

Обсудите с ними, что им мешает, что их беспокоит.

Со временем вы сможете создать в группе атмосферу спокойного внимания, в которой школьники будут без страха работать над сложными заданиями.

**2.2. Методические, игровые приемы и упражнения**

**Упражнение «Слепой автомобиль»**

Упражнение позволяет потренировать участников в выполнении простых правил. Кроме того, это еще упражнение на доверие. «Водитель» должен завоевать доверие «автомобиля» и определить, что можно от него требовать в данный момент, а чего нельзя.

***Педагог:*** *разбейтесь на пары и встаньте друг за другом. Тот, кто впереди, – «автомобиль», тот, кто сзади, – «водитель».*

*Стоящий впереди должен закрыть глаза, а «водитель» должен управлять всеми движениями «слепого автомобиля», употребляя определенные сигналы:*

* *когда водитель нажимает пальцами на позвоночник партнера, тот должен ехать прямо;*
* *когда водитель усиливает давление – это означает «быстрее»;*
* *когда нажимает на левое плечо – «повернуть налево»;*
* *когда нажимает на правое плечо – «повернуть направо»;*
* *когда водитель кладет ладонь на затылок впередистоящего, тот должен подать назад;*
* *когда водитель убирает руку и вообще не трогает «автомобиль», – это означает «стоп».*

Педагог с помощью вопросов выясняет, насколько дети усвоили инструкцию. При необходимости еще раз ее повторяет.

*Каждый водитель отвечает за безопасность своего «автомобиля». Ему следует внимательно следить за другими «транспортными средствами» и избегать столкновений.*

*Теперь мы можем отправляться в путь.*

Игра длится 2 минуты, повторяется при смене учащимися ролей.

**Упражнение «Наблюдатели»**

Это задание – простой способ концентрации внимания участников игры.

Получив инструкцию осмотреть все вокруг, участники, как правило, обращают внимание, прежде всего, на помещение. Поэтому на вопросы о помещении он и отвечают довольно точно. Второе задание – описание партнера – является для них сюрпризом.

***Педагог:*** *начните свободно двигаться по комнате… Вы должны как можно более внимательно осмотреть все вокруг и постараться запомнить все, что можно. У вас есть на это две минуты.*

*Остановитесь рядом с тем, кто оказался ближе всего к вам. Теперь вы будете в паре. Встаньте спиной друг к другу и выберите, кто из вас будет «первый», а кто – «второй». «Второй» должен закрыть глаза, а «первый» – задать ему несколько вопросов, касающихся помещения, например: «Какого цвета дверь?», «Сколько столов в комнате?». Всего «первый» может задать шесть вопросов. После каждого ответа «первый» говорит, правилен ли ответ* (2 минуты).

*Теперь «второй» может открыть глаза, а «первый» должен их закрыть. С закрытыми глазами он должен как можно точнее описать внешний вид своего товарища по паре: одежду, прическу, цвет волос и глаз, рост и пр. На это тоже отводится две минуты. «Второй» должен сосчитать, сколько признаков «первый» назвал правильно.*

**Игровой прием «Прочистка мозгов»**

Этот прием настраивает детей на новую деятельность. Важно, чтобы в этой процедуре принимали участие все учащиеся. Эффект достигается не только за счет внушения, но и за счет единого ритма движений. Это подчеркивает единство всех в группе.

Подобные процедуры помогают: активизировать память, успокоить беспокойный класс, повысить самоуважение всех участников.

Особенно эффективны игровые приемы, которые придумывают сами ученики.

*Педагог: пожалуйста, встаньте и потянитесь. Нам надо приготовиться к процедуре, которая может подарить нам бодрость духа.*

*Встаньте прочно, ноги слегка расставьте, одну руку держите справа от головы примерно на расстоянии 20 см от нее, другую – точно так же слева. Представьте себе, что вы держите в руках нить цветной шерсти. Представьте теперь, что вы тянете эту нить туда и обратно – через одно ухо, сквозь всю голову, через другое ухо. Оглянитесь вокруг – вы видите, что все остальные делают то же самое. Постарайтесь подстроиться к общей работе так, чтобы все тянули нить в едином ритме.*

*Если теперь к нам кто-нибудь заглянет, мы объясним ему, что мы тут делаем: мы чистим мозги!*

*Мы хотим ясно соображать, хотим, чтобы наши таланты могли раскрываться совершенно свободно. И вот теперь, когда наши мозги прочищены до блеска, мы готовы к новым делам.*

**Игровой прием «Да!»**

Этим приемом хорошо заканчивать занятие или другие формы работы. Прием выполняет сразу несколько функций: во-первых, является сигналом к завершению процесса, во-вторых, помогает ученикам соединить полученные на занятии новые знания со старыми, уже имеющимися.

Все учащиеся становятся по двое друг напротив друга. Они держат руки ладонями вверх. Затем вы говорите примерно следующее: «Мысленно положи все знания, которые ты сегодня принес с собой, в левую руку, а все то, что ты сегодня узнал нового, – в правую. И когда я скажу: «Готово, давай!» – ты соединишь руки одним громким хлопком, сказав при этом: «Да!»

Важно, чтобы все участники хлопнули в ладоши одновременно. Это создает у них ощущение принадлежности к группе и чувство душевного подъема от совместной деятельности.

Наступившая после громкого хлопка тишина очень заметна. Заполните паузу, сыграв подходящую к ситуации оживленную музыку.

Можно слегка изменить инструкцию, превратив эту процедуру в ритуал окончания дня. В этом случае ваши слова должны быть примерно следующими: «Возьми свою левую руку и мысленно положи на нее свой собственный вклад в нашу сегодняшнюю работу. Потом возьми свою правую руку и положи в нее все то, что ты сегодня получил от наших уроков. И когда я скажу: «Готово, давай!» – ты соединишь руки одним громким хлопком, сказав при этом: «Спасибо!»

**Игра «Пишущая машинка»**

Игра развивает волевое (произвольное) внимание, закрепляет навыки чтения.

Каждому ребенку присваивается буква алфавита. Ведущий произносит слово и пишет его на доске мелом. Затем дети, которым присвоены буквы, хлопают в ладоши (по одному хлопку) в той последовательности, в какой их буквы стоят в данном слове. Когда слово «напечатано», все дети хлопают в ладоши.

Слова для игры: *дом, папа, мама, цирк, щелк, чаша, каша, рама, рука, ложка, вода, бык, герб, заря, сон, эра, я, стул.*

Старайтесь подбирать слова так, чтобы каждый ребенок хотя бы раз поучаствовал в игре.

**Игра «Четыре стихии»**

Игра развивает внимание, связанное с координацией слухового и двигательного анализаторов.

Дети сидят на стульях по кругу. По команде ведущего дети выполняют определенное движение руками.

«Земля» – дети опускают руки вниз.

«Вода» – дети вытягивают руки вперед.

«Воздух» – дети поднимают руки вверх.

«Огонь» – дети вращают руками в локтевых и лучезапястных суставах.

**Игра «Запомни движение»**

Игра развивает моторно-слуховую память.

Ведущий показывает детям движения, состоящие из 3-4 действий. Дети должны повторить эти действия, сначала в том порядке, в котором показал ведущий, а затем в обратном порядке.

*Движение 1.* Присесть – встать – поднять руки – опустить руки.

*Движение 2.* Поднять руки ладонями вверх («собираю дождик»), повернуть ладонями вниз – опустить руки вдоль туловища – поднять руки по бокам в разные стороны.

*Движение 3.* Отставить правую ногу вправо – приставить правую ногу – отставить левую ногу – приставить левую ногу.

*Движение 4.* Присесть – встать – повернуть голову вправо – повернуть голову прямо.

**Игра «Слушай и исполняй»**

Игра развивает внимание и память.

Ведущий называет несколько действий, но не показывает их. Разрешается повторить это задание 1-2 раза. Затем дети должны повторить движения в той последовательности, в какой они были названы ведущим.

*Задание 1.* Повернуть голову направо, повернуть голову прямо, опустить голову вниз, повернуть голову прямо.

*Задание 2.* Поднять правую руку вверх, поднять левую руку вверх, опустить обе руки.

*Задание 3.* Повернуться налево (на 90 градусов), присесть, встать.

*Задание 4.*Поднять правую ногу, стоять на одной левой ноге, поставить правую ногу.

**Игра «Запретный номер»**

Игра развивает самоконтроль, самодисциплину, а также укрепляет навыки счета.

Выбирается определенная цифра, например 4. Дети встают в круг и по часовой стрелке считают по очереди: 1, 2, 3… Когда доходит очередь до четвертого ребенка, он не произносит цифру, а хлопает в ладоши 4 раза.

В качестве «запретных» выбираются числа: 4, 7, 14, 15, 18, 21.

**Методический прием «Лови ошибку!»**

При объяснении материала педагог намеренно допускает ошибки. Дети на первых порах применения этого приема предупреждаются об этом. Далее педагог подсказывает учащимся «опасные» места интонацией или жестом. При этом педагог должен научить детей мгновенно пресекать ошибки условным знаком (быстро поднять руку) и пояснить суть ошибки.

**Методический прием «Радуга внимания»**

Педагоги хорошо знают, как трудно иногда привести группу в рабочее состояние после прогулки или спортивного часа. Перевозбужденные ребята не в состоянии сразу сосредоточиться на другой деятельности. Для того чтобы вызвать у детей состояние так называемого предвнимания и немного успокоить их, можно использовать следующий методический прием.

Это задание на концентрацию внимания. Для его проведения понадобится следующее простое методическое оборудование: семь белых альбомных листков с цветным кругом в центре, его диаметр 7 см. Цвета кругов: красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, голубой, фиолетовый. Согласно астрологическим данным, каждый цвет соответствует определенному дню недели. На конкретном занятии вы работаете с таким листком, цвет которого соответствует дню недели занятия.

Лист укрепляется на доске. Включается приятная, спокойная классическая музыка. Учащиеся молча смотрят в центр листа в течение 30-40 секунд. Потом педагог предлагает им закрыть глаза и в течение 30 секунд удерживать перед собой образ листа с кругом.

**Игровой прием «Охотники племени сиу»**

Педагог предлагает детям представить, что они индейцы племени сиу, их основным занятием является охота. Охотники же должны быть очень внимательными, уметь замечать и слышать все, что происходит вокруг.

***Педагог:*** *представьте, что вы находитесь на охоте. Давайте на время замолчим, так, чтобы в классе стало совсем тихо. Постарайтесь услышать всевозможные шумы, угадать их происхождение.*

Чтобы было интереснее, можно специально «организовать» некоторые шумы и звуки.

Эту игру можно проводить как соревнование: выигрывает тот, кто услышит больше шумов и правильно угадает их происхождение.

**Игровой прием «Кто меня слышит…»**

Если в группе возник шум и ученики никак не угомонятся, педагог может тихо произнести следующую фразу: «Кто меня слышит, поднимите правую руку».

Некоторые ученики наверняка услышат его и поднимут правую руку. Далее педагог опять тихо произносит: «Кто меня слышит, поднимите обе руки».

Некоторые ученики поднимают обе руки.

Педагог тихо произносит фразу, растягивая слова: «Кто меня слышит, хлопните в ладоши два раза».

Тут раздадутся хлопки, которые настораживают даже тех, кто до сих пор никак не реагировал на слова.

Педагог тихо произносит: «Кто меня слышит, встаньте».

После этого обычно встают все учащиеся, и в группе наступает тишина. Педагог достигает своей цели – внимание учащихся обращено на него.

Этот прием, к сожалению, нельзя часто применять: здесь многое построено на эффекте неожиданности.

**Игра «Поработаем корректорами»**

Рассмотрим модификацию известного диагностического и развивающего приема «Корректурная проба». Суть его заключается в том, что ребенку предлагают находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Это основной тип упражнений, в которых ребенок может почувствовать, что значит «быть внимательным» и развивать состояние внутреннего сосредоточения.

Выполнение корректурных заданий способствует концентрации внимания и развитию самоконтроля при выполнении школьниками письменных работ.

*Материалы*

Любые печатные тексты (старые, ненужные книги, газеты и др.), карандаши и ручки. Для младших школьников нужно использовать тексты с крупным шрифтом.

*Условия проведения*

Корректурные упражнения должны проводиться ежедневно по 5 минут (минимум пять раз в неделю) в течение двух-четырех месяцев. Занятие может быть индивидуальным или групповым.

*Правила проведения*

Это упражнение рекомендуется проводить в форме игры, придерживаясь следующих правил.

1. Игра проводится в доброжелательной атмосфере.

Младших детей можно дополнительно заинтересовать этими занятиями, предложив им тренироваться быть внимательными еще и для того, чтобы стать хорошими шоферами, летчиками, врачами (предварительно выяснив, кем они хотят быть).

2. Проигрыш не должен вызывать чувства неудовольствия, поэтому можно ввести веселые «штрафы»: столько раз промяукать, сколько сделал ошибок, прокукарекать, проскакать на одной ножке и т.п.

3. Для малышей норма разрешаемых пропусков на каждом занятии должна меняться и приблизительно равняться тому реальному количеству пропусков, которые делает ребенок.

4. Время проведения занятия ни в коем случае не должно превышать 5 минут.

5. Объем просмотренного текста не имеет значения и может быть разным у разных детей: от трех-четырех предложений до нескольких абзацев или страниц.

6. Проверка выполнения задания в групповых занятиях проводится самими учениками друг у друга, они же придумывают «штрафы».

По мере овладения игрой правила усложняются: меняются отыскиваемые буквы, по-разному зачеркиваются и др.; одновременно отыскиваются две буквы, одна зачеркивается, вторая подчеркивается; на одной строке буквы обводятся кружочком, на второй отмечаются галочкой и т.п. Все изменения отражаются в инструкции, даваемой педагогом в начале занятия.

По итогам работы подсчитывается число пропусков и неправильно зачеркнутых букв. Показатель нормальной концентрации внимания для младших школьников – *четыре и меньше пропусков. Больше четырех пропусков – слабая концентрация.*

Психологи, которые проводили практические исследования со школьниками, заметили, что после первых трех-четырех недель занятий наблюдается сокращение ошибок в письменных заданиях в два-три раза.

Для закрепления навыков самоконтроля необходимо продолжать занятия в течение двух-четырех месяцев. Если после четырех месяцев занятий улучшений не наступает, их нужно прекратить и обратиться за помощью к психологу или логопеду.

При работе с детьми 6-8 лет очень важно соблюдать еще одно условие: каждое занятие начинать с нового договора о возможном количестве ошибок. Необходимо исходить из реально допущенного количества ошибок, с тем, чтобы у ребенка не возникало чувства безнадежности, невозможности достичь нужного результата. Это легко сделать на индивидуальных занятиях.

Во время групповых занятий бывает трудно достичь общей нормы, поэтому здесь можно обратить внимание на разнообразие штрафов, назначаемых детьми друг другу, и индивидуальную поддержку ребенка.

Ход игры

Сначала нужно объяснить детям, кто такой корректор и какие профессии требуют развитого внимания.

***Педагог:*** *корректор – это человек, который ищет ошибки в разных статьях и книгах. Вы знаете, как много сейчас выходит книг, журналов и газет для детей и взрослых. Наверное, вам было бы неприятно, если бы вы стали читать интересную книгу, а там вам встретилось много ошибок, опечаток, были бы перепутаны какие-нибудь слова или предложения. Перед тем как отдать книгу в типографию, ее обязательно читает корректор и исправляет все ошибки и опечатки. Представляете, каким внимательным нужно быть и при этом знать правила грамматики.*

*Но быть внимательными нужно и людям других профессий. Как вы думаете, каким специалистам нужно быть особенно внимательными? Объясните, почему вы так считаете?*

Дети отвечают на вопрос. Педагог в случае затруднений помогает им, называя такие профессии (шофер, летчик, врач, военный, охотник и др.).

*Давайте сегодня с вами поиграем в корректоров. Задания у вас будут, конечно, не такие сложные, как у настоящего корректора. Но все свое внимание вам придется сосредоточить на выполнении задания. Тем более что вы будете соревноваться друг с другом. Проверять выполнение задания вы будете также друг у друга сами.*

*В течение 5 минут нужно найти и зачеркнуть все встретившиеся буквы «А»* (можно указать любую букву)*: и маленькие, и заглавные, и в названии текста, и в фамилии автора.*

Дети выполняют задание. Потом они работают парами: обмениваются своими работами и ищут друг у друга ошибки.

Затем в соответствии с правилами участники выполняют штрафные задания. Педагог тактично поддерживает тех, кто сделал много ошибок. Ни в коем случае эти дети не должны стать объектом насмешек. Можно их похвалить за то, что они успешно нашли ошибки в работе своего товарища, и пр.

**Методический прием «Комментированное письмо»**

Этот метод часто используют на уроках русского языка. Называется он «словарный диктант с комментированием» (С. С. Левитина).

Суть его заключается в следующем.

Педагог читает вслух слово. Затем вызывает нескольких учащихся, каждый из которых называет поочередно приставку, корень, суффикс, окончание, объясняя попутно их правописание. Если ваши ученики еще незнакомы с таким разбором слова, можно попросить их назвать, сколько слогов в слове, сколько гласных букв, сколько согласных, сколько звуков и др.

После этого педагог предлагает детям взять ручки и записать прокомментированное слово. Затем следует напоминание учащимся, чтобы они положили ручки, и начинается работа над следующим словом.

Этот методический прием хорошо известен педагогам. Но он становится способом, диагностирующим и развивающим внимание, только в том случае, если выполняются следующие условия:

* педагог читает каждое слово только один раз;
* учащиеся могут взять ручки только после прослушивания комментариев;
* педагог внимательно следит за тем, чтобы учащиеся не заглядывали в тетради друг к другу.

В целях соблюдения двух последних условий рекомендуется привлекать ассистентов. Если учащийся не может записать слово после комментариев, ему разрешается сделать прочерк. При этом детей предупреждают, что прочерк приравнивается к ошибке.

Перед началом работы, несмотря на то, что комментированное письмо – вид работы, известный учащимся с 1-го класса, целесообразно показать на нескольких примерах, как надо выполнять задание.

Комментированное письмо – достаточно сложная деятельность. Анализируя ее, психолог С. Н. Калинникова выделила 7 основных стадий этой деятельности, соблюдение которых обеспечивает безошибочность ее выполнения:

1) первичное восприятие произносимого слова;

2) самостоятельный анализ правописания орфоэпического образа слова;

3) прослушивание комментариев;

4) представление орфографии слова в соответствии с комментированием;

5) уточнение первичного анализа правописания с комментированием;

6) проверка написанного слова в соответствии с комментированием.

Анализ количественных данных (числа учащихся, безошибочно выполнивших работу, допустивших определенное количество ошибок) дает информацию о качестве сосредоточенности и устойчивости внимания учащихся.

Успешность выполнения этой работы и характер допущенных ошибок позволяют судить об организации коллективного внимания учащихся.

**Игра «Зеркало»**

Эту игру лучше проводить в свободное от занятий время. Воспитатель может использовать ее, если детям нужно сменить деятельность и немного отдохнуть от серьезных заданий. Тем более можно сделать так, что в один день выступит одна пара учащихся, а на другой день – вторая и т.д.

Игра развивает внимание учащихся.

***Педагог:*** *сейчас вам предлагается выполнить несколько несложных заданий, точнее – сымитировать их выполнение. Заданий всего четыре: пришить пуговицу, собраться в дорогу, испечь пирог, выступить в цирке.*

*Каждое из этих заданий нужно выполнять в паре. Напарники встанут друг против друга, и один из них возьмет на себя функции зеркала, то есть будет копировать все движения своего партнера. Затем партнеры меняются ролями.*

*Сначала давайте разобьемся на пары.*

Учащиеся разбиваются на пары.

*Все пары по очереди выполняют задания по своему выбору. Один из учеников – исполнитель, а другой – его зеркальное отражение. Остальные на это время становятся зрителями. Вы будете наблюдать за игрой пары и выставлять партнеру, играющему роль зеркала, оценку за артистизм.*

*Затем партнеры в паре поменяются ролями. Пары также будут меняться по очереди, таким образом, перед группой выступят все ученики.*

*Вы будете оценивать актеров, играющих роль зеркала, по десятибалльной шкале. Затем оценки всех учеников суммируются, и каждый сможет узнать об успешности своей работы в роли зеркала.*

*Итак, начинаем представление.*

Участники выполняют задания.

В заключение игры подсчитывается суммарная групповая оценка для каждого ученика, полученная им в роли зеркала.

**Игровой прием «Древо мудрости»**

Для проведения понадобятся маленькие прищепки типа бельевых или какие-либо скрепки, с помощью которых можно прикрепить записки к одежде педагога, не повредив ее.

***Педагог:*** *сегодня мы с вами своими руками создадим древо мудрости. Сначала внимательно прочитайте, пожалуйста, текст.*

Учащимся дается время на чтение текста.

*Теперь каждый из вас должен написать записку. В ней нужно задать трудный вопрос по этому тексту. Пожалуйста, возьмите ручку, лист бумаги, придумайте и запишите свой вопрос. Для этого нужно еще раз прочитать текст. Подпишите под вопросом свое имя, чтобы мы поняли, кто его автор.*

Учащиеся придумывают вопрос и записывают его на отдельный листочек.

*Пожалуйста, заверните записку, прикрепите ее скрепкой к «дереву».*

Роль дерева может выполнять педагог. Можно придумать еще что-нибудь интересное, главное, чтобы получилось похоже на дерево.

*Теперь каждый по очереди подойдет к дереву, сорвет записку, прочитает вопрос вслух и постарается дать как можно более полный ответ на вопрос. Остальные оценивают и вопрос, и ответ. Для того чтобы правильно оценить все ответы и выбрать победителя, нужно очень внимательно за всем этим наблюдать. Так что будьте внимательны и выбирайте победителя.*

Дети подходят к «дереву», срывают записки, отвечают на вопросы.

В заключение игры педагог вместе с детьми в процессе обсуждения выбирает победителя.

**Задачи на развитие логического мышления**

Такие задачи можно включать в развивающие занятия, использовать для составления викторин. Дети могут решать их индивидуально, можно организовать работу в группах по 4-5 человек. Например, две или три группы детей решают одну и ту же задачу. Когда группа находит ответ, ее представитель подходит к педагогу и тихо сообщает этот ответ. Если он правильный, группа останавливается в поиске решения и ждет, когда задачу решат другие группы. В заключение проходит обсуждение правильного решения.

1. Коля и Вася – два брата. Один из них ходит в детский сад, другой – в школу. Кто из них моложе, если Вася учится во втором классе?

2. Даша и Маша получили в школе пятерки: одна – по математике, другая – по чтению. По какому предмету получила пятерку Даша, если Маша получила эту оценку не по математике?

3. Два друга – Федя и Костя – получили в школе двойку и тройку. Федины родители обычно ругают сына за тройки, а привыкшие к тройкам Костины родители ругают его только за двойки. Кому попадет на этот раз, если известно, что Федя не получил тройку?

4. Сове, Ослику и Винни-Пуху подарили три воздушных шарика – большой зеленый, большой синий и маленький зеленый. Как они разделят между собой эти шарики, если Сове и Ослику нравятся большие шарики, а Ослик и Вини-Пух любят зеленые шарики?

5. В школьном буфете Наташа, Яна и Алена покупали пирожные – бисквитное с вареньем, бисквитное с кремом и трубочку с кремом. Кто что купил, если каждая девочка съела по одному пирожному, Алена и Яна любят пирожные с кремом, а Наташа и Алена купили себе по бисквитному пирожному?

6. У трех подружек – Вики, Ани и Лены – очень красивые куртки – синяя и красная с капюшонами и синяя без капюшона. У кого какая куртка, если Аня и Лена ходят с капюшонами, а у Ани и Вики куртки синего цвета?

7. Вите, Пете и Андрею подарили по видеокассете: одну – с комедией, другую – с веселыми мультфильмами, а третью – с фантастическим фильмом. Кто что получил в подарок, если известно, что Петя и Витя не любят смотреть мультфильмы, а Андрей и Петя при просмотре хохотали до упаду?

8. Вини-Пух и Пятачок пришли в гости к Кролику. В качестве угощения Кролик поставил на стол большой и маленький горшочки с медом, а также маленький горшочек с гречневой кашей. Чтобы не спорить, друзья решили жребием определить, что кому достанется. Кто из них что ел и остался ли Винни-Пух доволен угощением, если известно, что ему и Пятачку достались маленькие горшочки, а Кролик и Пятачок долго утоляли жажду после съеденного меда?

9. Кот Матроскин, Дядя Федор и Шарик делали заготовки на зиму – сушеные грибы, маринованные грибы в банках и варенье в банках. Кто из друзей что заготавливал, если известно, что кот Матроскин и Дядя Федор закатывали банки, а Шарик и дядя Федор ходили в лес за грибами?

10. Три девочки – Аня, Катя и Марина – занимаются в трех различных кружках – вышивки, танцев и хорового пения. Катя не знакома с девочкой, занимающейся танцами. Аня часто ходит в гости к девочке, занимающейся вышивкой. Подружка Кати, Марина, хочет в следующем году добавить к своим увлечениям занятия пением. Кто из девочек чем занимается?

11. Миша, Коля и Настя решили помочь маме собрать урожай – смородину, крыжовник и вишню. Каждый из них собирал что-то одно. Кто что собирал, если известно, что больше всего было собрано смородины, Миша не собирал крыжовник, а Миша и Коля вдвоем набрали ягод меньше, чем Настя?

12. Трое друзей – Игорь, Андрей и Владимир – имеют собак: овчарку, пуделя и добермана. Игорь живет в одном подъезде с владельцем пуделя. Доберман, выходя вечером гулять со своим хозяином, всегда очень радуется, встречая Владимира с его собакой, но не любит пуделя и всегда злобно облаивает его при встрече. У кого из мальчиков какая собака?

13. Попугай, Мартышка, Слоненок и Удав решили отправиться в путешествие. Каждый из них выбрал себе один из видов транспорта – самолет, поезд, пароход или автомобиль. Кто на чем отправился в путь, если известно, что слоненок не помещается в самолет, Удав предпочитает наземные виды транспорта, а Мартышку на первом же посту ГИБДД оштрафовали за нарушение правил дорожного движения?

14. Четверо друзей – Артем, Костя, Павлик и Саша – занимаются каждый одним из видов спорта: плаванием, хоккеем, фигурным катанием и гимнастикой. Артем живет по соседству с мальчиком, занимающимся плаванием, который является самым старшим из друзей. Павлик, который каждый день ездит тренироваться на каток, старше Кости, не умеющего кататься на коньках. Младшему из мальчиков недавно подарили новую клюшку. Каким видом спорта занимается каждый из ребят?

**2.3. Консультация для родителей «Развитие памяти младшего школьника»**

***Задачи:***

* показать родителям возможности развития памяти;
* дать информацию о способах развития памяти с помощью мнемических приемов.

**I. Память можно и нужно развивать**

Очень часто обращения родителей к психологу или педагогам связаны со сложностями в обучении ребенка, возникающими из-за плохой памяти. Ребенок плохо запоминает учебный материал, быстро забывает все выученное, не может толком воспроизвести то, что выучил, увидел или услышал.

Основу памяти составляет генетически обусловленная способность запечатлевать информацию, говоря научным языком, природная пластичность нервно-мозговой ткани («мнема»). Такую память называют природной (или механической, непосредственной). В наибольшей степени возможности природной памяти проявляются в дошкольном возрасте. Скорее всего, природная память созревает именно в этот период (до 7 лет) и в дальнейшем может не развиваться.

Однако природа мудра и экономна. Каждый человек, какими бы слабыми природными способностями он ни обладал, может усовершенствовать свою память за счет разнообразных приемов запоминания, способов обработки информации.

Если человек просто заучивает материал, многократно повторяя его, или быстро запечатлевает, как бы фотографирует его, то такое запоминание называется механическим, или непосредственным. Это не что иное, как работа природной памяти.

Если же человек, стараясь запомнить, использует для этого какие-либо приемы или способы, осмысливает материал и т.п., то речь идет о принципиально ином, качественно более высоком – о логическом (опосредованном) запоминании. Другими словами, в этом случае речь идет о культурной памяти.

Очень важно понять, что как бы ни была сильна природная память, ведущая роль принадлежит культурной, ибо только благодаря приемам запоминания человек становится способным управлять процессом запоминания и, следовательно, управлять собой.

**II. Способы помощи ребенку**

При нарушениях памяти нужно добиваться от ребенка не дословного запоминания учебного материала, а его общего понимания.

В тех же случаях, когда требуется дословное заучивание, нужно проводить его маленькими порциями, добиваясь полного выучивания каждой такой порции, прежде чем переходить к следующей. Например, заучивая стихотворение, удобно учить его по одному четверостишию, не пытаясь повторить все стихотворение целиком. Однако перед началом выучивания нужно подробно разобрать с ребенком развитие темы, чтобы впоследствии четверостишия не менялись местами.

**III. Способы развития памяти с помощью мнемических приемов**

***Мнемические приемы***

Родители должны понять, что простая тренировка практически не помогает улучшить память. Зато можно многого достичь, используя разнообразные мнемические приемы.

Совершенно очевидно, что не все приемы в равной степени доступны каждому ребенку. Это зависит от уровня развития и индивидуальных особенностей его личности. Однако младшие школьники уже способны классифицировать, группировать материал, искать ассоциации, пользоваться опорными пунктами, составлять мнемические планы.

При этом очень важно, чтобы занятия доставляли ребенку радость. Родители должны всячески поощрять исследовательские наклонности ребенка, радоваться каждому «почему», способствовать самостоятельному поиску ответов на вопросы.

Приемы запоминания могут быть разнообразными.

***Группировка материала***

Почти любой материал можно разделить на части или группы. Этот прием называется группировкой. Например, любой параграф содержит вступление, основную часть, заключение и выводы. Кроме того, информацию можно делить на определенные, четко обозначенные части – классы. В данном случае нагрузка на память уменьшается ровно во столько раз, на сколько частей или классов был разделен подлежащий запоминанию материал.

***Ассоциации***

Полезно учить ребенка образно представлять себе то, что требуется запомнить, привлекать самые разнообразные ассоциации.

Психика человека устроена таким образом, что любая новая информация помимо нашей воли «цепляет», затрагивает старую, уже известную. Такие процессы, присущие всем людям, называют ассоциациями. Чтобы использовать эту способность для запоминания, достаточно задать ребенку вопрос: что напоминает тебе это слово, этот рисунок? А напоминать новая информация может о чем угодно. Это зависит от возраста, устремлений, опыта, уровня развития, актуального состояния, пола ребенка и т.д. Поэтому не стоит отвергать, отрицать, критиковать то, что предлагает ребенок, даже если вам данная ассоциация кажется неприемлемой или не совсем удачной.

***Схематический образ***

К самым доступным и распространенным способам запоминания можно отнести перекодирование информации, когда то, что представляется в виде рисунка, картины и т.п., называется, описывается словами, и наоборот, слова или фразы воспроизводятся с помощью рисунка.

Можно использовать для обучения методику пиктограммы. Ребенку для запоминания предлагаются простые фразы (типа «Девочке подарили куклу»). Ребенок для запоминания каждой такой фразы делает какой-нибудь, как можно более простой и схематичный, рисунок. После того, как этот прием будет освоен на конкретном материале, следует давать фразы с более отвлеченным значением (например: «Учиться никогда не поздно»).

В результате подобных занятий действие по подбору подходящего схематического образа автоматизируется и в дальнейшем начинает осуществляться ребенком во внутреннем плане, без создания соответствующего рисунка.

***Опорные пункты***

Любая информация всегда содержит нечто, что может стать опорой для запоминания. В этом качестве могут выступать даты, необычные словосочетания, незнакомые или очень знакомые слова, неожиданный поворот событий, метафоры, имена и пр. Такой прием называется поиском опорного пункта. Для запоминания целых страниц текста целесообразно использовать несколько опорных пунктов, которые составят своего рода план для припоминания, или мнемический план.

***Структурирование материала***

Некоторые мнемические приемы требуют значительных интеллектуальных действий. К ним, в первую очередь, относится структурирование материала, при котором устанавливаются связи, отношения внутри запоминаемого материала, благодаря чему он начинает восприниматься как целое. Данный прием позволяет успешно запоминать, сохранять и воспроизводить любую информацию (абстрактную, неизвестную, запуганную и др.), ибо направлен на упорядочение ее.

**IV. Сила – в развитии**

Завершая разговор о развитии культурной памяти, можно воспользоваться метафорой: память можно сравнить с деревом (или даже лесом), которое может быть маленьким и слабым, тихим и спокойным, а может быть большим и сильным, растущим, развивающимся.

В основе быстрого роста любого растения – много факторов, но первопричина заключается в сильной и здоровой корневой системе. В нашем случае это природная память.

Когда человек думает, анализирует материал, его мозг постоянно видоизменяется, нервные окончания «переплетаются» с соседними, как бы «шепчутся» друг с другом, подобно листьям.

Когда учащийся анализирует запоминаемый материал, он тем самым развивает свою культурную память. В этом случае разные виды памяти участвуют в процессе запоминания и человек быстро и успешно справляется с задачей.

Когда же учащийся запоминает материал просто повторяя, его мозг напоминает лес втихую погоду. В этих случаях память не развивается, используются только ее природные резервы. Такие люди долго запоминают, быстро забывают. Они, как правило, не любят учиться, не любят осваивать новое.

Большая часть неудачников по жизни стали таковыми из-за своей неразвитой памяти. Те же, кто сумел чего-либо добиться в жизни, умели управлять своей памятью и развивать ее.

ПАМЯТКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

**I. Память можно и нужно развивать**

Основу памяти составляет генетически обусловленная способность запечатлевать информацию. Такую память называют природной (или механической, непосредственной).

Каждый ребенок, какими бы слабыми природными способностями он ни обладал, может усовершенствовать свою память за счет разнообразных приемов запоминания, способов обработки информации.

Культурную память можно развивать в течение всей жизни, используя различные способы запоминания.

**II. Способы помощи ребенку**

У психолога нужно выяснить, какой вид памяти у ребенка является наиболее развитым.

Если неплохо развита ***слуховая память***, то нужно, чтобы ребенок читал вслух сам (или читать ему) материал, подлежащий запоминанию.

Если более всего развита ***зрительная память***, то нужно максимально использовать разнообразные средства наглядности.

При преобладании ***двигательной памяти*** следует рекомендовать ребенку кратко записывать материал, который нужно запомнить.

При нарушениях памяти нужно добиваться от ребенка не дословного запоминания учебного материала, а его общего понимания.

В тех же случаях, когда требуется дословное заучивание, нужно проводить его маленькими порциями.

**Ш. Способы развития памяти с помощью мнемических приемов**

***Группировка материала***

Изучаемый материал делится на части или группы. Нагрузка на память уменьшается ровно во столько раз, на сколько частей или классов был разделен подлежащий запоминанию материал.

***Ассоциации***

Полезно учить ребенка образно представлять себе то, что требуется запомнить, привлекать самые разнообразные ассоциации.

***Схематический образ***

Ребенок для запоминания фразы или слова делает какой-нибудь, как можно более простой и схематичный, рисунок.

***Опорные пункты***

В качестве опоры могут выступать даты, необычные словосочетания, незнакомые или очень знакомые слова, неожиданный поворот событий, метафоры, имена и др. Опорные пункты составляют своего рода план для припоминания, или мнемический план.

***Структурирование материала***

При структурировании материала устанавливаются связи, отношения внутри запоминаемого материала, благодаря чему он начинает восприниматься как целое.

**2.4. Консультация для родителей «Развитие внимания младшего школьника»**

***Задачи:***

* дать родителям информацию о признаках и причинах невнимательности;
* обучить приемам развития внимания;
* дать советы по организации помощи невнимательному ребенку при выполнении домашних заданий.

**I. Признаки невнимательности**

Дети, начинающие обучаться в школе, нередко страдают от рассеянности или неразвитости своего внимания. Развивать и совершенствовать внимание столь же важно, как и учить письму, счету, чтению. Внимание выражается в точном выполнении связанных с ним действий. Образы, получаемые при внимательном восприятии, отличаются ясностью и отчетливостью. При наличии внимания мыслительные процессы протекают быстрее и правильнее, движения выполняются более аккуратно и четко.

Внимательно наблюдайте за своим ребенком. Возможно, причины школьной неуспешности таятся в его невнимательности. Необходимо обратиться за помощью к психологу, если перечисленные ниже признаки проявляются у ребенка в течение шести и более месяцев:

* неумение сосредоточиться на деталях, ошибки по невнимательности;
* неспособность удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь;
* частое отвлечение на посторонние раздражители;
* беспомощность в доведении задания до конца;
* отрицательное отношение к заданиям, требующим напряжения, забывчивость (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения);
* потеря предметов, необходимых для выполнения задания.

**II. Причины невнимательности**

Среди нарушений внимания выделяют – ***отвлекаемость, рассеянность, чрезмерную подвижность и инертность.***

***Отвлекаемость*** (отвлечение внимания) – это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой.

Отвлекаемость может быть внешней и внутренней. Внешняя отвлекаемость возникает под влиянием внешних раздражителей, при этом произвольное внимание становится непроизвольным. Внутренняя отвлекаемость возникает под влиянием переживаний, посторонних эмоций, из-за отсутствия интереса и гиперответственности.

***Рассеянность внимания*** – это неспособность сосредоточиться на чем-либо определенном в течение длительного времени. Рассеянность может проявляться: а) в неспособности к сосредоточению; б) в чрезмерной концентрации на одном объекте деятельности.

Рассеянностью нередко называют и легкую истощаемость внимания, как следствие болезни, переутомления. Такой вариант рассеянности нередко встречается у болезненных и ослабленных детей. Эти дети могут неплохо работать в начале урока или учебного дня, но вскоре устают, и внимание ослабевает. Нервные, гиперактивные и болезненные дети отвлекаются в 1,5-2 раза чаще, чем спокойные и здоровые.

Наиболее распространенными причинами рассеянного внимания являются:

* общее ослабление нервной системы (неврастения);
* ухудшение состояния здоровья;
* физическое и умственное переутомление;
* наличие тяжелых переживаний, травм;
* эмоциональная перегрузка вследствие большого количества впечатлений (положительных и отрицательных);
* недостатки воспитания (например, в условиях гиперопеки ребенок, получавший слишком много словесных указаний от родителей, большой объем информации, привыкает к постоянной смене впечатлений и его внимание становится поверхностным, не формируются наблюдательность, устойчивость и концентрация внимания);
* нарушения режима занятий и отдыха;
* нарушения дыхания (хронические простуды, аденоиды вызывают нарушения дыхания; ребенок дышит ртом, поверхностно, неглубоко, его мозг не обогащается кислородом, что отрицательно влияет на работоспособность и концентрацию внимания);
* чрезмерная подвижность.

***Чрезмерная подвижность внимания*** – постоянный переход от одного объекта к другому, от одной деятельности к другой при низкой эффективности.

***Инертность внимания*** – малая подвижность внимания, патологическая ее фиксация на ограниченном круге представлений и мыслей.

**III. Обучающие игры и развитие внимания**

Большое значение для развития внимания имеют развивающие, обучающие и ролевые игры. Под влиянием таких игру старших дошкольников и младших школьников внимание достигает достаточно высокой степени развития.

Обучающие игры всегда имеют задачу, правила, действия и требуют сосредоточенности. В одних играх ребенок учится учитывать разные требования задачи, в других – выделять и понимать цель действия, в третьих – вовремя переключать внимание, в четвертых – удерживать внимание, поскольку необходимо заметить и осознать происшедшие изменения.

Поэтому по возможности играйте с ребенком, организуйте его игры со сверстниками. Используйте для этого развивающую детскую литературу, журналы, где обычно описывается немало интересных и полезных игр.

Хорошим материалом для тренировки внимания служат картинки со скрытыми в них изображениями; картинки, где нужно найти отличия; нарисованные лабиринты и др. Они часто публикуются в детских журналах. Можно создавать игровые ситуации при разгадывании этих задачек, вносить в игры элемент соревнования.

**IV. Тренировка распределения внимания**

По совету психолога мама одного второклассника, успевающего, но обладающего плохим распределением внимания, в течение полугода проводила с ним ежедневные 15-минутные занятия. Мальчику предлагали простейшее задание – вычеркивать в газетном тексте определенные буквы: одну или две (например, «а» и «ю», на следующий день какие-либо другие буквы и т.д.). В это же время ставили аудиокассету (аудиодиск) с какой-нибудь сказкой.

Потом проверяли, сколько букв ребенок пропустил при зачеркивании, и просили рассказать, что он услышал и понял из сказки.

В первое время совмещение этих двух видов деятельности совершенно не давалось мальчику, вызывало бурные протесты. Однако у мамы хватило терпения все преодолеть, и в конце второго месяца он начал справляться с обоими заданиями более-менее успешно. После первых успехов родился «спортивный интерес» – мальчик стал сам просить усложнить задание. В конечном счете, эти усилия стали сказываться на успеваемости, к концу полугодия она заметно улучшилась.

**V. Тренировка объема внимания**

Существуют также приемы, позволяющие тренировать объем внимания в сочетании с кратковременной памятью. Один из них заключается в следующем.

Взрослый в отсутствие ребенка выкладывает на стол какое-то, на первых порах небольшое, количество предметов (ручку, несколько карандашей, тетрадь, игрушку) и все это закрывает. Затем приглашает ребенка, на несколько секунд открывает все предметы, опять закрывает и просит перечислить все, что тот увидел. Чем больше предметов ребенок успевает зафиксировать, тем больше объем его внимания.

Тренировка объема внимания, его расширение достигаются путем многократного повторения этого простого упражнения при постоянном увеличении количества предметов. Это упражнение легче и интереснее делать с двумя-тремя детьми, поскольку в таком случае обязательно возникает соревнование.

**VI. Помощь невнимательному ребенку при выполнении домашних заданий**

При организации помощи ребенку в выполнении домашнего задания необходимо следующее:

*Отчетливое понимание ребенком конкретной задачи* своей деятельности.

*Привычные условия для выполнения уроков*. Если ребенок выполняет уроки в постоянном месте, в определенное время, если необходимые предметы и рабочие принадлежности содержатся в порядке, а сам процесс работы строго структурирован, то это создает установку и условия для развития и концентрации произвольного внимания.

*Возникновение косвенных интересов (мотивов) при выполнении уроков – стремление получить поощрение, похвалу, сюрприз.* Сама деятельность может не вызывать у ребенка заинтересованности, но у него можно вызвать интерес к результату деятельности. Поэтому придумывайте всякие поощрения даже за малые достижения и успехи, хвалите своего маленького ученика.

*Создание благоприятных условий* для выполнения уроков, т.е. исключение отрицательно действующих посторонних раздражителей (шума, неприятных запахов и т.д.). Легкая, негромко звучащая музыка, слабые звуки не только не нарушают внимания, но даже усиливают его.

*Тренировка произвольного внимания* (путем повторений и упражнений) для того, чтобы воспитывать у ребенка наблюдательность.

**VII. Заключительная часть**

Педагог подводит итоги, отвечает на вопросы родителей (если они возникают), дает родителям возможность высказать свое мнение по обсуждаемым вопросам.

ПАМЯТКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

**Обучающие игры и развитие внимания**

При возможности играйте с ребенком, организуйте его игры со сверстниками. Используйте для этого развивающую детскую литературу, журналы, где обычно описывается немало интересных и полезных игр: картинки со скрытыми в них изображениями; картинки, где нужно найти отличия; нарисованные лабиринты и др. Можно создавать игровые ситуации при разгадывании этих задачек, вносить в игры элемент соревнования.

**Тренировка распределения внимания**

Задание – вычеркивать в газетном тексте определенные буквы: одну или две (например, «а» и «ю», на следующий день какие-либо другие буквы и т.д.). В это же время ставить аудиокассету (аудиодиск) с какой-нибудь сказкой.

Нужно проверить, сколько букв ребенок пропустил при зачеркивании, и попросить его рассказать, что он услышал и понял из сказки. Необходима длительная тренировка.

**Тренировка объема внимания**

В отсутствие ребенка выкладывают на стол небольшое количество предметов (ручку, несколько карандашей, тетрадь, игрушку) и все это закрывают. Затем приглашают ребенка, на несколько секунд открывают все предметы, опять закрывают и просят перечислить все, что он увидел. Чем больше предметов ребенок успевает зафиксировать, тем больше объем его внимания.

Необходимо повторять это упражнение при постоянном увеличении количества предметов.

**Помощь невнимательному ребенку**

**при выполнении домашних заданий**

При организации помощи ребенку в выполнении домашнего задания необходимо следующее:

* отчетливое понимание ребенком конкретной задачи своей деятельности;
* привычные условия при выполнении уроков;
* возникновение косвенных интересов (мотивов) при выполнении уроков – стремление получить поощрение, похвалу, сюрприз;
* создание благоприятных условий для выполнения уроков, то есть исключение отрицательно действующих посторонних раздражителей (шума, неприятных запахов и пр.); легкая, негромко звучащая музыка, слабые звуки не только не нарушают внимания, а даже усиливают его;
* тренировка произвольного внимания (путем повторений и упражнений) для того, чтобы воспитывать у ребенка наблюдательность.

Литература

1. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
3. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 1999.
4. Артюхова, И. Развитие мышления, внимания, памяти, саморегуляции у младших школьников / И. Артюхова. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог». Вып. 21).
5. Венгер, Л. А. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. – М.: Генезис, 2007. ‑ Ч. 1, 2.
6. Осипова, А. А. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет / А. А. Осипова, Л. И. Малашинская. – М.: ТЦ Сфера, 2001.
7. Фопель, К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: практическое пособие / пер. с нем.; К. Фопель. — М.: Генезис, 2001.
8. Черемошкина, Л. В. 100 игр для развития памяти: учебное пособие / Л. В. Черемошкина. – М.: Логос, 2001.
9. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.