

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
Детская школа искусств им. А. К. Лядова
Углегорского городского округа Сахалинской области

Психология развития и возрастная психология

***Специфика и условия развития детей
в младшем школьном возрасте***

Составитель
Преподаватель Александрович Е. С.

пгт. Шахтерск
2021

1. Специфика и условия развития детей в младшем школьном возрасте

Введение

Проблема психического развития младших школьников – одна из фундаментальных проблем современной детской психологии. Исследование этой проблемы наряду с научным значением представляет и практический интерес, поскольку нацелено в конечном счете на решение многих педагогических вопросов, связанных с организацией эффективного обучения и воспитания младших школьников. Знание этих особенностей и возможностей важно для совершенствования учебно-воспитательной работы с детьми.

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (6-7 – 10-11 лет). Младший школьный возраст – очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах.

В младшем школьном возрасте в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания продолжается развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве. Младший школьник находится в других условиях – он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка в роли ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности.

Младший школьник активно включен в разные виды деятельности – игровую, трудовую, занятия спортом и искусством. Однако ведущее значение в младшем школьном возрасте приобретает учение. В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени – 10 или 11 лет жизни ребенка. 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. Ребенок, становясь младшим школьником, несмотря на подготовительный период, больший или меньший опыт учебных занятий, попадает в принципиально новые условия. Школьное обучение 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 учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

Память дошкольника

Дошкольное детство – возраст, наиболее *благоприятный для развития памяти. Ни до, ни после этого периода ребенок не запоминает с такой легкостью самый разнообразный материал.* У младших дошкольников память произвольна. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. *Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются; легко запоминается и словесный материал, если он имеет*

эмоциональный отклик. Ребенок запоминает сказки, рассказы, диалоги из фильмов, если он сопереживает их героям.

В среднем дошкольном возрасте начинает формироваться произвольная память. Сознательное, целенаправленное запоминание проявляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку нужны в игре. Наиболее трудный для запоминания материал ребенок может воспроизвести играя.

В дошкольном возрасте память включается в процесс формирования личности. Третий и четвертый год жизни становятся годами первых детских воспоминаний.

Развитие личности дошкольника Эмоциональная сфера дошкольника

Дошкольный возраст, это период первоначального **фактического склада личности**. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание. Образные представления дошкольника приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность является эмоционально насыщенной. Все, во что включается ребенок – **игра, рисование, подготовка к школе, помощь маме – должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно.**

Мотивационная сфера дошкольника

Наиболее сильный мотив для деятельности дошкольника – **поощрение, получение награды. Более слабый – наказание, еще слабее – собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются. А ряд неисполненных заверений подкрепляет такие личностные черты как необязательность и беспечность.** Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-либо действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Младшие дошкольники особенно чувствительны к удачам и не удачам. Средние дошкольники уже переживают успех и неуспех. **Но если успех положительно влияет на работу ребенка, то неудача – всегда отрицательно: она не стимулирует продолжение деятельности и проявление настойчивости.**

Для старших дошкольников успех остается сильным стимулом, но многих из них побуждает к деятельности и неуспех. После неудачи они стараются преодолеть возникшие трудности, добиться нужного результата и не собираются «сдаваться». Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Первоначально ребенок оценивает только поступки других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные.

Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать и свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает. Возникает первичное чувство долга. Оно вырастает из чувства удовлетворения, которое испытывает ребенок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослыми действий. Начинают соблюдаться элементарные этические нормы в отношениях с детьми. Ребенок может бескорыстно

помогать сверстникам, которым симпатизирует, и проявлять щедрость по отношению к тому, кто вызвал у него сочувствие.

Психологами доказано, что усвоение этических норм и социализация нравственного поведения ребенка протекают быстрее и легче при определенных отношениях в семье. ***У ребенка должна быть тесная эмоциональная связь с родителями. Дети охотнее подражают заботливым родителям, чем безразличным.*** Кроме того, они принимают стиль поведения и установки взрослых, включаясь в общую с ними деятельность. В общении с любящими родителями они получают не только положительные или отрицательные эмоциональные реакции на свои поступки, но и объяснения, почему одни действия следует считать хорошими, а другие плохими. Все это приводит к более раннему осознанию этических норм поведения.

Самосознание дошкольника

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию.

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнения и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе. Дети с точными представлениями о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени, положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников. Этих детей часто поощряют, наказывают отказом от общения. Дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и достижений в дальнейшей жизни.

Детей с завышенными представлениями о себе в семьях считают более развитыми, чем их ровесников; часто поощряют, в том числе подарками, хвалят при других детях и взрослых, редко наказывают.

Таким образом, дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценка в семье не соответствует возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными.

Дошкольное детство – период познания мира человеческих отношений. Ребенок моделирует их в сюжетно-ролевой игре, которая становится для него ведущей деятельностью. Играя, он учится общаться со сверстниками.

Дошкольное детство – период творчества. Ребенок творчески осваивает речь, у него появляется творческое воображение. Это период первоначального становления личности.

Проблема обучения детей с 6-ти лет

Большинство 6-ти летних первоклассников по уровню своего психического развития остается дошкольниками. Они сохраняют особенности мышления, присущие дошкольному возрасту; у них преобладает произвольная память (запоминается то, что интересно, а не то, что нужно запомнить), ребенок способен продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут. Завышенная самооценка, характерная для большинства детей приводит к тому, что им трудно понять критерии педагогической оценки. Они считают оценку своей учебной работы оценкой личности в целом, и когда учитель говорит: **«Ты сделал неправильно»**, - это воспринимается, как **«Ты плохой»**. Получение отрицательных оценок, замечаний вызывает тревожность, состояние дискомфорта, из-за которых значительная часть детей становится пассивной, бросает начатую работу. Для 6-ти летнего ребенка нужно обеспечить на уроке смену разнообразных видов деятельности. ***Нельзя давать задания, требующие длительного сосредоточения, выполнения серии монотонных, точных движений. Большое место должно отводиться практическим действиям с предметами, наглядным материалом. 6-ти летний ребенок значительно лучше усваивает программу в игровой форме.***

6-ти летний ребенок уже может какое-то время управлять своим поведением, сознательно добиваться поставленной перед ним цели, но легко отвлекается, переключаясь на что-то неожиданное, новое, интересное. Кроме того, их активность, творческая инициатива не могут проявляться в условиях жестких требований, строго регламентированного общения. И если, например, ребенка порицают зато, что он сделал что-то не так, как того требовал учитель, у него вместо понимания школьных правил возникает удивление, обида, боязнь ошибиться в следующий раз. ***Авторитарный стиль общения с 6-ти летними детьми недопустим, только сотрудничество, понимание, принятие позиции ребенка и компромисс.***

Что же происходит с ребенком, если он попадет в неблагоприятные условия, в которых не учитываются его возрастные особенности? Ухудшается состояние здоровья детей: может снижаться вес, уменьшается количество гемоглобина в крови, снижается острота зрения, появляются головные боли. В связи с ухудшением общего самочувствия ребенок начинает часто болеть, понижается его работоспособность, возникают неврозы, школьная дезадаптация. У 6-ти летних детей в условиях регламентированного общения повышается тревожность, снижается уровень эмоционального комфорта.

Все 6-ти летние дети испытывают трудности адаптации. Они напряжены не только физически, но и психологически. У некоторых появляется вялость, плаксивость, нарушается сон и аппетит. Другие перевозбуждаются, становятся раздражительными, вспыльчивыми. В относительно благоприятных условиях обучения психологическая напряженность начинает уменьшаться через 1,5-2 месяца. В более жестких условиях она сохраняется, вызывая побочные эффекты.

Психологическая готовность к школьному обучению

Психологическая готовность к школе – это личностная (мотивационная) и интеллектуальная. Чтобы ребенок успешно учился, он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным поручениям». На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника.

Стремление ребенка к новому социальному положению – это предпосылка и основа становления многих психологических особенностей в младшем школьном возрасте. В частности, из него вырастает ответственное отношение к школьным обязанностям: ребенок будет выполнять не только интересные для него задания, но любую учебную работу, которую он должен выполнить.

Кроме отношения к учению в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам, самому себе. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, стараются исправить ошибки, переделать неверно выполненную работу. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя говорить на посторонние темы, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, подчиняются школьным правилам, адекватно ведут себя на уроке.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает объективное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, то есть определенный уровень самосознания. Самооценка школьника не должна быть завышенной, и недифференцированной. Если ребенок заявляет, что его работа самая лучшая, «лучше всех» (что типично для дошкольника), нельзя говорить о личностной готовности к школе.

Таким образом, составными компонентами личностной готовности к школьному обучению являются: *внутренняя позиция школьника, стремление учиться, позитивное отношение к учебе, сверстникам, самому себе.*

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность.

Личностная и интеллектуальная неготовность к школе

При поступлении детей в школу часто выявляется недостаточная сформированность какого-либо одного компонента психологической готовности. Многие педагоги считают, что в процессе обучения легче развить интеллектуальные механизмы, чем личностные. Ученики с личностной неготовностью к обучению, проявляя детскую непосредственность, на уроке отвечают одновременно, перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами.

Интеллектуальная неготовность к обучению приводит к неуспешности учебных действий, невозможности понять и выполнить требования учителя, и, следовательно, к низким оценкам. Это, в свою очередь, сказывается на мотивации: то, что хронически не получается, ребенок делать не хочет. При интеллектуальной неготовности возможны разные варианты развития детей. Одним из вариантов является так называемый вербализм (вербальный-словесный). **Вербализм** связан с высоким уровнем речевого развития, хорошим развитием памяти на фоне недостаточного развития восприятия и мышления. Как правило, речь у таких детей развивается рано и интенсивно. Они владеют сложными грамматическими конструкциями, богатым словарным запасом, могут воспроизводить

«взрослые» фразы и целые высказывания. Благодаря этому, их часто считают «вундеркиндами». В то же время, предпочитая чисто вербальное общение со взрослыми, дети недостаточно включаются в практическую деятельность, деловое сотрудничество с родителями, игры с другими детьми. **Вербализм** приводит к односторонности в развитии мышления, неумение работать по образцу и т. д. Коррекционная работа с этими детьми требует возврата к видам деятельности, характерным для дошкольного возраста: **игре, конструированию, рисованию, способствующим развитию образного мышления.**

Комплексные отклонения наблюдаются и в тех случаях, когда исходная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении.

Три варианта развития 6-7 летних детей

Тревожность – бывает ситуативной, но может быть и личностной особенностью. **Высокая тревожность** приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя и родителей – обилие замечаний, упреков, других отрицательных оценок. Если переживаемые трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то неправильно, плохо. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования, а также при жестком регламентированном обучении 6-ти летних детей.

Из-за нарастания тревожности связанной с ней низкой самооценки снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей – желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Негативистическая демонстративность – особенность личности, связанная с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Ребенок, обладающий этим свойством, ведет себя нарочито, манерно. Его театрализованное поведение, утрированные эмоциональные реакции служат средством достижения главной цели – обратить на себя внимание, получить одобрение. Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема – постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка – недостаток похвалы.

Источником демонстративности, ярко проявляющейся уже в дошкольном возрасте, обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. В этом случае завышенные требования к взрослым предъявляются избалованными детьми.

Уход от реальности – еще один вариант неблагоприятного развития. Он проявляется в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее в резкой театрализованной форме не могут из-за своей тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию тревожности и еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. Эти

особенности, усиливающиеся со временем, обычно сочетаются с инфантильностью, отсутствием самоконтроля.

6-ти летние дети по уровню своего развития – дошкольники. Они не могут полноценно развиваться в условиях жесткой, формализованной системы школьного обучения. Включение детей этого возраста в учебную деятельность требует особых условий – дошкольного режима, игровых методов обучения.

2. Младший школьный возраст

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 7-ми лет

Кризис 7-ми лет – это период рождения социального «я» ребенка. 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 (в первую очередь, оценки), оказывается ценным, то, что связано с игрой – менее важным. Маленький школьник с увлечением играет и играть будет еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов. 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.

В период кризиса 7-ми лет проявляется то, что психологи называют обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов (в учебе, 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. Благодаря обобщению переживаний, в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной жизни ребенка. Она исключает импульсивность и непосредственность поведения. 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 свои эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения, определенная самостоятельность и независимость, настойчивость и упорство, даже упрямство, целеустремленность и, в связи с этим, повышенная познавательная активность. 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.

Характеристика учебной деятельности

В младшем школьном возрасте ***учебная деятельность*** становится ведущей.

Компоненты учебной деятельности:

1. Мотивация – учебно-познавательные мотивы. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

2. Учебная задача, то есть система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает общие способы действий. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. ***Развивающее обучение*** предполагает совместное «открытие» 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.

3. Учебные операции входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. Каждая учебная операция должна быть отработана поэтапно.

4. Контроль. Первоначально учебную работу контролирует учитель. Но постепенно дети начинают контролировать ее сами, обучаясь этому под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное обучение, поэтому формирование самоконтроля – важная и сложная учебная 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, то есть за процессом учебной деятельности. Научить ребенка контролировать сам процесс своей учебной работы – значит способствовать формированию такой важной психической функции, как ***внимание***.

5. Оценка. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться адекватно ее оценивать. Нужна оценка своих действий – освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Это особенно трудно для младших школьников, поскольку дети приходят в школу с несколько завышенной самооценкой.

Учитель, оценивая работу учеников, не должен ограничиваться выставлением отметки. Для развития саморегуляции у детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка – объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры – критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки. Младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил, старания, независимо от того, что они получили в результате. К работе других детей они относятся более

критически, чем у своей собственной. В связи с этим, детей учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям.

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. Ребенок, становясь младшим школьником, попадает в принципиально новые условия. Школьное обучение отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Эти моменты влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

Мышление младшего школьника

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, 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: рассуждая, он использует операции. Такие операции, характерные для данного возраста, психологи называют конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Общешкольное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности. Это обедняет интеллект ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном (в том числе школах искусств) развивается наглядно-образное мышление в не меньшей мере, чем словесно-логическое.

В заключительной фазе младшего школьного возраста 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.

Восприятие младшего школьника

В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры. Хотя может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются наиболее яркие, бросающиеся в глаза свойства – цвет, форма, величина. В этом возрасте ребенка нужно специально обучать наблюдению.

Несмотря на то, что в этот период большое значение имеет наглядно-образное мышление, воспринимаемое ребенком уже не мешает ему рассуждать и делать правильные выводы.

Память младшего школьника

Память развивается в двух направлениях - ***произвольности и осмысленности***. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или

образами-воспоминаниями. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.

Младшие школьники обладают хорошей *механической* памятью. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить широкий круг рациональных способов запоминания (мнемонических приемов). Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Младший школьник может успешно запомнить и воспроизвести непонятный ему текст. Поэтому взрослые должны контролировать не только результат, но и способы запоминания, то есть рациональные (мнемонические) приемы. Это деление текста на смысловые части, прослеживание основных смысловых линий, выделение смысловых опорных пунктов, возвращение к уже прочитанным частям текста для уточнения их содержания, мысленное припоминание прочитанной части и воспроизведения вслух и про себя всего материала, а также рациональные приемы заучивания наизусть. В результате учебный материал понимается, связывается со старым и включается в общую систему знаний.

Внимание младшего школьника

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида на другой. Младшие школьники 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 и сложном материале. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью – они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут. Затруднены распределение внимания и его переключение с одного задания на другое.

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

Встречаются невнимательные ученики, концентрирующие внимание не на учебных занятиях, а на чем-то другом – на своих мыслях, рисовании на парте и т. д. Внимание таких 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.

Развитие личности младшего школьника.

Мотивационная сфера младшего школьника

Мотивационная сфера – ядро 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. Среди разнообразных мотивов учения главное

место получает мотив получения высоких оценок. Высокие отметки для маленького ученика – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям.

Другие широкие социальные мотивы учения – долг, ответственность, необходимость получить образование тоже осознаются учениками, придают смысл их учебной работе. Но они остаются только «знаемыми». Вот отметка – реально действующий мотив; чтобы получить высокую отметку или похвалу, ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задание.

Мотивация неуспевающих школьников специфична – она отличается от мотивации их благополучных сверстников. Начиная свою школьную жизнь, они еще не приобрели «взрослых» ценностей, не ориентируются на существенные стороны обучения. Если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, что-то 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.

Многие отстающие в учении школьники интеллектуально пассивны. Они проявляют интерес к наиболее легким, не основным дисциплинам. Трудные, малопонятные учебные предметы, связанные с постоянно низкими оценками, редко вызывают познавательный интерес. Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий учителя, следованию его указаниям. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой видов работы, наглядной стороной обучения, игровыми элементами урока.

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. **Мотивация достижения успеха – наиболее ценный мотив.**

Престижная мотивация характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ребенка учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если престижной мотивации соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают нравственную направленность личности таких детей. Кроме того, взрослея, они достигают высокой результативности и продуктивности деятельности, оказываются не способными к творчеству: стремление все делать лучше и быстрее других лишает их возможности творческих поисков, углубление в процесс решения проблемной задачи. Как утверждают психологи, истинное творчество, нестандартность решений с соперничеством несовместимы.

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

Мотивация избегания неудачи. Дети стараются избежать «двойки» и тех последствий, которая влечет за собой низкая оценка – недовольства учителя и наказания родителей. Эта мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного

обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и мотива получения высокой отметки. А мотивация избегания неуспеха приобретает значительную силу. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску.

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 и т. д. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

Самосознание младшего школьника

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной деятельности – центральная в младшем школьном возрасте. От 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. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу является оценкой личности в целом, и определяет социальный статус ребенка.

Первоначально дети не соглашаются с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в 1-2 классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих 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. У детей с заниженной или низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Снижает эту остроту **компенсаторная мотивация** – направленность на другие виды занятий. Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в другой области, «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Полноценное развитие личности предполагает развитие компетентности, которое считается 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 классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке. 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 в учении слабого, но старательного ребенка.

В становлении самооценки младшего школьника большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой

воспитываются по принципу кумира семьи в обстановке не критичности, и поэтому 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 унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной 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 определяются семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей – поддержание престижа, послушание и т. д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни, или вообще мало, что волнует – школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально. Ценности учения детей и их родителей полностью совпадают в 1-ом классе, и расходятся к 4-му классу.

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают «четверку» как трагедию. Их представления о будущем столь же 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. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

Задачи, которые стоят перед каждым педагогом детской школы искусств – введение детей в мир музыки, приобщение их к искусству, расширение их духовной сферы, воспитание чувств – требуют в наше время не только серьезных знаний о предмете, но и ориентации в области психологии. В современной образовательной ситуации проблема коррекционно-развивающей работы приобретает все большее значение.

Отклонения в поведении детей младшего возраста являются результатом эмоционально-неблагополучных отношений и носят преимущественно невротический и невроподобный характер. Эмоциональную дезадаптацию (отсутствие у ребенка эмоциональной адекватности в контактах с окружающим миром) можно рассматривать как симптом нарушения системы эмоциональной саморегуляции ребенка, которая, как известно, обеспечивает формы жизнедеятельности организма и гибкую адаптацию в окружающей среде.

Эмоциональными нарушениями являются следующие феномены:

- 1. Отсутствие эмоциональной децентрации, что проявляется в неспособности сопереживать другому ни в реальной ситуации, ни в прослушивании музыки;***
- 2. Отсутствие синтонии – способности откликаться на эмоциональное состояние другого человека;***
- 3. Отсутствие специфического феномена – «чувства вины», связанного с новым типом самосознания школьника и способности эмоционально возвращаться в прошлое;***

4. Множество негативных эмоций и фобий ребенка, окрашивающих различные ситуации.

5. Замкнутость, страхи и агрессивность можно назвать общими, характерными для любого возраста, эмоциональными нарушениями.

История оставила немало фактов, свидетельствующих об успешном использовании с древнейших времен терапевтических возможностей музыкального искусства. Эффективность коррекционной работы с эмоционально-дезадаптированными детьми средствами музыки во многом зависит от возрастных особенностей восприятия данного вида искусства. Известно, что у детей младшего школьного возраста музыкальный опыт еще очень незначителен. Наблюдения за эмоционально-дезадаптированными детьми на уроках в школе искусств показали, что эти дети недостаточно внимательны, быстро утомляются, для них характерно медленное включение в различные виды музыкальной деятельности, появление чувства страха перед динамической насыщенностью. В результате подобные занятия способствуют лишь накоплению отрицательных эмоций, усугубляя психологические и неврологические дефекты.

В связи с этим встает вопрос о значимости в предлагаемых произведениях средств музыкальной выразительности: темпа, ритма, регистра, метра, каждое из которых несет в себе определенный психологический смысл. Поэтому, произведения с четкой ритмической пульсацией можно использовать для организации внутренней собранности, внимания, развития музыкально-творческой активности, активизации эмоционально-волевой сферы.

Принцип образно-игрового погружения в музыку позволит ребенку проявить свою индивидуальность. Важно учитывать, что начальный этап вхождения ребенка в мир музыки является наиболее значимым для его эмоционально-личностного становления. Поэтому урок следует начинать с музыки, которая отвечает эмоциональному состоянию детей, не противоречит их настроению.

Младший школьный возраст является самым благоприятным для развития эмоционального слуха. Исследования психологов и биологов показали, что недостаточно развитый эмоциональный слух провоцирует задержку фонематического слуха и, как следствие, темпа развития речевых способностей и коммуникативных умений ребенка. Можно предположить, что одной из причин возникновения эмоциональной дезадаптации детей может быть неразвитость эмоционального слуха, который в исследовании академика В.Морозова рассматривается как способность слушателя к адекватному восприятию и воспроизведению эмоциональной информации в речи, пении и музыке.

Основными структурными компонентами эмоционального слуха являются: эмоционально слуховой опыт, двигательно-моторная реакция при восприятии музыки и эмоциональная отзывчивость. Исходя из этого, можно определить задачи коррекционной работы с эмоционально-дезадаптированными детьми:

- 1) Пробудить у ребенка чувство радости бытия, защищенности, сопричастности;**
- 2) Научить распознавать богатство и разнообразие палитры речи и музыки и эмоционально на нее откликаться;**
- 3) Дать каждому ребенку почувствовать, услышать самого себя и другого.**

Для более продуктивного претворения в жизнь этих задач необходимо провести диагностику и мониторинг каждого ребенка по следующим параметрам: интонация, ритм, память, диапазон и качество голоса, эмоциональность, особенности характера, умственное развитие. Далее можно выстраивать алгоритм коррекционной работы.

- 1) **Коррекция эмоционального поведения детей.** Ее задачи – поднять настроение, снять эмоциональный дискомфорт.
- 2) **Динамическая координация.** Включает в себя взаимодействие тех факторов, которые влияют на речь, пение, движение. Это – дыхание, артикуляция, дикция, интонация, ритм, движение, пластика, мимика. Задачей этого этапа является развитие музыкальных способностей, а также развитие речевого и певческого аппарата.
- 3) **Формирование исполнительского музыкального образа.** Отработка метро-ритма, интонирования, выразительности.
- 4) **Развитие исполнительской, творческой деятельности.**
- 5) Анализ показал, что в коррекционной работе важна не длительность, а частота упражнений, для того чтобы помочь детям освоить умения и довести их до уровня навыков.

Заключение

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в себе, своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 2 / Л.С. Выготский. – М.: 1982. – 367 с.
2. Дубровина, И. В. и др. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан/Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
4. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология: Учебник / Л. М. Обухова. – М.: Роспедагентство, 1996. – 374 с.
5. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.
6. Специфика и условия развития детей в дошкольном и младшем школьном возрасте. Юнита 2 – М.: Современная гуманитарная академия, 2006. – 66 с.
7. Столяренко, Л. Д. Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. Серия «Учебники, Учебные пособия» / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 672 с.
8. Туревская, Е. И. Возрастная психология / Туревская Е.И. – Тула, 2002. – 165 с.
9. Фельдштейн, Д.И. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов: Сост. Л. М. Семенюк/Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Издание 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 364 с.
10. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

