

4. Зелинская Д.И. Реабилитация как комплексная проблема восстановления (реабилитации) нарушенных функций организма ребенка // Российский вестн. перинатологии и педиатрии. – 1996. - №2. – С. 13-18.
5. Максименко С.Д. Учебное навантаження і збереження психічного здоров'я школярів // Журнал АМН України.- 2001.- Т.7.- №3.- С.467-474.
6. Максимова Н.Ю., Мілютіна Е.Л., Піскун В.П. Основы дитячої патопсихології: Навч. посібник. - К.: Перун, 1996. – 464 с.
7. Комплексна соціально-реабілітаційна програма для дітей-інвалідів з різними патологічними відділеннями / І.М. Азарський, В.М. Мороз, О.Г. Процек та ін. // Вісник Вінницького національного медичного ун-ту. - 2005. – Том 9. - N 1. - С. 163-165.
8. Навакатикян А.О., Ковалева А.И. Здоровье и работоспособность при умственном труде. - К.: Здоров'я, 1989. - 88 с.
9. Нягу А.И. Психоневрологические аспекты последствий аварии на Чернобыльской АЭС // Вестник АМН СССР. – 1991. - № 11. – С. 31-32.
10. Семенова К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением ЦНС и ДЦП. – М., Закон и порядок, 2007, – с. 62.
11. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2002. – 340.

Значительное влияние на формирование психологических особенностей умственного труда детей с ДЦП имеют нарушения опорно-двигательного аппарата, сенсорная депривация. Частота и степень интеллектуальных нарушений у таких детей зависит от клинической формы заболевания. В сочетании с быстрой утомляемостью психофизиологические особенности детей с ДЦП тормозят развитие и учебную деятельность. Учебные навыки у таких детей формируются медленно. Такие дети отличаются от своих ровесников быстрой утомляемостью, высокой тревожностью.

Disorders of the musculoskeletal system and sensory deprivation have an significant impact on the formation of psychological characteristics of children with cerebral palsy. The frequency and the degree of the intellectual disorders of these children depend on the form of the disease. In conjunction with rapid fatigue, psychophysiological characteristics of children with infantile cerebral paralysis hinder the development of learning activities and development. Study skills are being formed slowly. The children with this pathology are different from their peers. They have rapid fatigue and higher anxiety.

Статтю подано до друку 22.05.2013.

© 2013 р.

Т. М. Лисянська (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Виключно важлива роль когнітивного розвитку полягає у тому, що по-перше, з участю когнітивних процесів відбувається сприйняття і переробка інформації з метою перетворення її в добре організовану систему знань, по-друге, характеристика когнітивного розвитку дає можливість оцінювати теперішнє і майбутнє як конкретної особистості, так і суспільства в цілому.

Не дивлячись на те, що низький рівень когнітивного розвитку є причиною низького рівня навчальних досягнень в учнів, ця причина буває прихованою від спостерігача, психолога і

педагога, а тим більше – складною і потребує створення умов для підняття рівня когнітивного розвитку, його впливу на результативність в учінні.

Отже, основною метою статті є визначити систему умов підняття ефективності когнітивних процесів та їх впливу на результативність в учінні з урахуванням виявлених тенденцій когнітивного розвитку у молодших школярів та співвіднесеності з їх навчальними досягненнями.

Так, уміння сприймати формують різними шляхами. Вчені пропонують вправляти дітей у розгляданні штучного матеріалу: паралельних прямих і косих ліній, геометричних фігур (А.Ф.Говоркова); вправляти у виділенні учнем все більшої кількості будь-яких ознак предмета, у виділенні істотних ознак об'єкта, щоб впізнати його і віднести до відомої дітям категорії речей (птаха, машина, рослина) або необхідно вчити дітей сприймати всю форму цілого предмета, а потім у ній виділяти найбільше суттєвих ознак.

Потрібно спеціально вчити сприйняттю, оскільки без цього в учнів довго будуть зберігатися такі його особливості, які властиві для дітей дошкільного віку (злитість, неточність, синкретичність).

Це навчання повинно бути спрямованим на такі два основні процеси, як аналіз і узагальнення. Аналіз буде полягати у виділенні предмета з фону. Після впізнання об'єкта учень має виділити в ньому елементи, частини, ознаки цілого, однак будь-які прояви аналізу повинні вести до синтезу, який буде полягати у встановленні зв'язків, віднесенні предмета до певної категорії та до узагальнення.

Отже, кожному вчителю необхідно дбати про проникливість мислення у сприйнятті, тобто шлях сприйняття, який починається з аналізу, повинен вести до сприйняття цілого, до узагальненого, більш осмисленого сприйняття того ж цілого.

Особливо позитивні результати дає таке навчання, яке створює умови сприйняття через практичні дії з предметами (побудова, конструювання, реконструювання, переконаструювання тощо).

Виключно важливу роль у сприйнятті відіграє слово. Слово використовується як засіб зазначення предмета і кожного його елемента чи ознаки, завдяки чому об'єкт включається у категорію відомих для учня об'єктів («Це пальма» або «Це якась машина»).

Слово використовується для опису об'єкта. Учні відмічають його родові і видові ознаки. Такий опис вчить учнів системно сприймати. Мовлення організує таку мисленнєву операцію, як порівняння, а також є засобом підведення підсумків організованого сприйняття. Отже, в мовленні учень виражає свої судження про сприйняття, означає встановлені зв'язки, робить висновки, формулює узагальнення, виражає своє ставлення до сприйнятого.

Навчання сприйняттю переходить у формування культури спостереження у дітей. До основних умов розвитку спостережливості відносяться:

- формулювання мети спостереження, що надає спостереженню цілеспрямованості і вибіркової;
- дуже важливо розповісти дітям про значущість тої категорії ознак, які потрібно відобразити учням;
- складати план спостереження, який надасть спостереженню планомірності і послідовності;
- у процесі спостереження вчитель ставить додаткові запитання, які ведуть дітей до здійснення мети;
- у кінці спостереження слід зробити висновки, узагальнити спостереження.

Навчання спостереженню формує відповідні якості особистості дитини: спостережливість, сенситивність, вміння бачити і виділяти ознаки, стежити за змінами, які

відбуваються у довкіллі, в природі і в поведінці, діях людей, в їх настроях, ході, зовнішньому вигляді.

У молодшому шкільному віці сприйняття має конкретний характер, оскільки не відрізняється повнотою, яка, з одного боку, залежить від минулого досвіду, а з другого, більш повне сприйняття сприяє формуванню нових знань. Подолати конкретизм сприйняття можна, коли вчитель пробудить інтерес до іншої форми сприйняття – мисленнєвої. Наприклад, на питання «На скільки менше?» дітям нерідко доводиться рахувати відсутні предмети. З метою перевести дітей на мисленнєву форму сприйняття, можна запропонувати їм уявити скільки не вистачає предметів, щоб їх було порівну. Отже, для підвищення рівня сприйняття до мисленнєвого потрібні на уроці дві ситуації: ситуація уваги (зосередження уваги школярів на певній трудності) і ситуація успіху (заохочення і підтримка тих учнів, у кого вийшло).

Психологи відмічають і другу особливість сприйняття цього віку – злитість сприйнятого, нерозчленованість його. Тобто діти сприймають лише загальний вигляд об'єкта, а тому його окремі елементи можуть рухатися, випадати. Цим пояснюються різні «випадкові» помилки: пропуски, перестановки, заміна цифр, знаків у самих діях у письмових роботах тощо. Подібні помилки зустрічаються у великій кількості у щоденних класних і домашніх роботах.

Такі помилки можуть виникати з різних причин, наприклад, діти можуть свідомо змінювати знаки, щоб легше було розв'язати приклад. Проте частіше ці помилки допускають одні й ті ж школярі, які відрізняються неорганізованістю, непосидючістю. Це свідчить про те, що у них не вихована увага та вміння зосередитися, відсутній самоконтроль.

Якщо подібні помилки допускають і більш організовані учні, успішні в учінні, це свідчить про несприятливі умови роботи: постійний шум у класі, відволікання, дуже швидкий темп уроку тощо. Тут мова йде про організацію уроку.

Щоб уникнути цих помилок, необхідно розвивати диференційоване сприйняття. Ця розвивальна робота полягає в тому, що перед початком роботи вчитель використовує установку на увагу, створює особливу атмосферу у всьому класі: в окремих учнів (які особливо цього потребують). Щоб діти не допускали пропусків, перестановок, заміни цифр, чисел, знаків дій, потрібно навчити їх «бачити» помилку, знаходити її у будь-якому контексті. Для цього потрібно, щоб учитель не показував учневі помилку, а побуджував її знайти, при цьому рамки пошуку спочатку обмежуються («Шукай помилку у цьому прикладі»), а поступово розширюються («Уважно перевір роботу»). З цією ж метою можна організувати взаємоперевірку письмових робіт, оскільки молодші школярі не відрізняються самокритичністю і тому в роботах інших учнів бачать більше помилок, ніж в себе, їх можна залучати до перевірки.

Вчителі використовують також постійне включення в завдання тих елементів, в яких учні нерідко допускають помилки. Ці елементи можна пропонувати в одному завданні разом (наприклад, результати табличного множення і ділення).

У розрізненні окремих елементів при сприйнятті має значення поєднання зорового, слухового і рухового сприйняття, доповнення одного іншим. Наприклад, якщо недостатньо розвинене зорове сприйняття, можна пропонувати учневі тихо проговорювати приклад перед і після написання його. Навпаки, коли помітна недостатність слухового сприйняття, можна використовувати прийоми підсилення зорового сприйняття (наочне співставлення схожих елементів, виділення їх на тлі інших). Зорове сприйняття може доповнюватися руховими. Наприклад, щоб діти не допускали помилки при множенні двозначних чисел на однозначні, можна закрити число одиниць, і навпаки.

Отже, не диференційованість та обмеженість сприйняття учнів молодших класів долається виділенням елементів у об'єкті та активним їх конструюванням.

З особливою увагою слід поставитися до того, щоб дослідження виявило таке позитивне співвідношення, як повнота сприйняття у досліджуваних, його осмисленість, кількість сприйнятих деталей та високого рівня виконання мисленнєвих операцій. Цей висновок визначає стратегію управління навчанням, у якому вчитель має створити умови не тільки для розвитку окремих перцептивної та інтелектуальної функцій, а власне для актуалізації як окремих цих функцій, так і їх взаємозв'язку та взаємопроникнення, що надасть осмисленості сприйняттю і удосконаленості інтелектуальних операцій в обробці візуального або слухового чи рухового сприйняття.

Дослідження Соболевої Т.Н. показали, що діти 8-9 років у процесах сприйняття використовують прийоми неупорядкованого сканування. Виходячи з цього, дітей треба вчити упорядкованому скануванню і формувати алгоритм використання інтелектуальних операцій у загальній системі операцій сканування, перекодування і структурування.

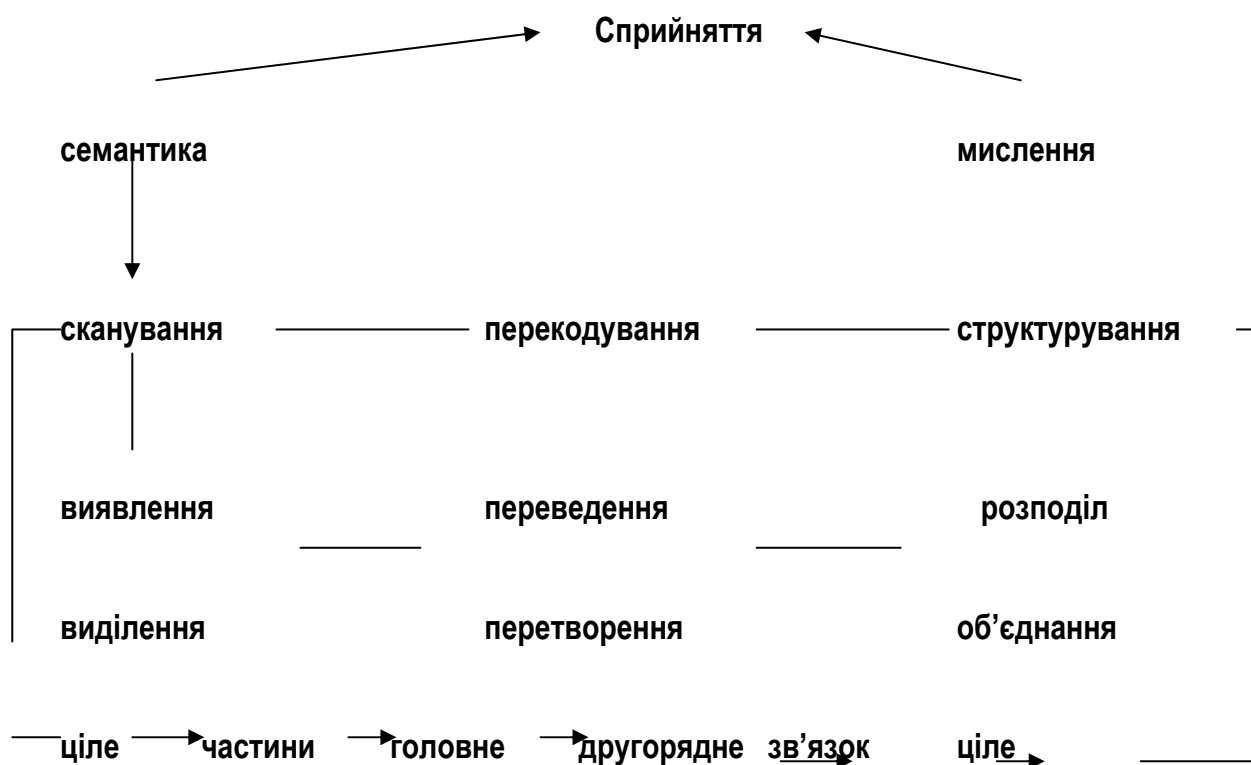


Рис. Структура операцій сканування, перекодування, структурування

Цей алгоритм включає в себе:

- визначення первинного смислу зображеного на основі операції сканування;
- поділ зображеного на смислові частини з використанням операцій структурування;
- виділення головних і другорядних деталей – структурування;
- виділення головного смислу зображення – перекодування, структурування.

У процесі формування алгоритму дії головну увагу слід приділяти усвідомленню використовуваних інтелектуальних операцій у якості способів обробки візуального матеріалу. При умові усвідомленого використання інтелектуальних операцій провідним компонентом продуктивності починає виступати не «чиста» візуальність, а осмислене сприйняття.

Цікаві дані були отримані С.В.Філіною. По-перше, як ми вже відмічали раніше, було показано, що функція сприйняття реалізується системою інтелектуальних операцій; по-друге,

були виділені два фактори, які визначають успішність сприйняття, - це візуальність і семантика. Втретє, встановлено якісну своєрідність операційних механізмів зорового сприйняття, зокрема, виділені операції групування за візуальними ознаками і групування за смисловими ознаками. Отримані факти мають принципове значення. Вони показують, що сприйняття є єдиним процесом побудови образу і відображення смислу, усвідомлення значення того, що сприймається, до того ж досягається це через використання різних інтелектуальних операцій.

Поелементність сприйняття зумовлює фрагментарність дитячих уявлень. Оскільки діти часто не сприймають важливих частин цілого і суттєвих зв'язків між ними, вони зберігають фрагментарне уявлення про сприйняте: це породжує недоліки пам'яті.

Основною умовою мимовільного і довільного запам'ятання є включення в нього мисленнєвої активності.

Для створення таких умов потрібно використовувати наочний матеріал. Чим менші діти, тим більше вони потребують наочності.

Повторення лише тоді дає надійні результати, коли вчитель урізноманітнює його форми та коли учні розуміють те, що запам'ятовують.

Дуже велике значення має самоконтроль у будь-якому виді сприйняття навчального матеріалу з метою його запам'ятання і тим більше з метою відтворення.

Продуктивність мнемічної діяльності у великій мірі залежить від побуджень. Учень повинен знати для чого він повинен запам'ятовувати запропонований матеріал.

Дослідження виявило зв'язок між показниками мислення і смисловою пам'яттю. А оскільки розвиток мнемічної діяльності визначається розвитком таких інтелектуальних операцій, як перекодування, асоціації, групування, схематизація і добудовування в управлінні навчанням, слід передбачати умови не лише для актуалізації власне пізнавальної функції, а й зв'язку її з мисленням, що дасть можливість бути не тільки цією функцією нових якостей, а й наблизить пізнавальний розвиток до розвитку пізнавальної діяльності.

Встановлення смислових зв'язків дає найбільший приріст продуктивності відтворення матеріалу учнями (П.І.Зінченко, А.А.Смірнов).

Шляхи осмислення матеріалу різні. Так, для збереження в пам'яті якогось тексту, наприклад, оповідання, казки велике значення має складання плану. Якщо текст складний, це може бути план в картинках.

Сприяє осмисленню матеріалу розподіл тексту на частини, підбирання назв для цих частин, освоєння алгоритму виконання дій, перевірка запитаннями, чи розуміють учні кожне слово запам'ятовуваного матеріалу.

Забування матеріалу зрозумілого і осмисленого йде значно повільніше. При відтворенні бездумно заученого матеріалу забуваються як суттєві, так і несуттєві частини матеріалу, а при відтворенні осмисленого зрозумілого матеріалу забуваються другорядна інформація, і певні подробиці. Те, що зберігається в пам'яті, являє собою «згусток смисла», головне, найсуттєвіше, оскільки вчитель учить дітей узагальненням, виділенню головних думок, коли предметом аналізу дітей були не тільки факти, але й зв'язки між ними.

Пропонуючи учням відтворити навчальний матеріал, варто пам'ятати про явище ремінісценції, яке являє собою паузу між запам'ятанням інформації і її відтворенням, час освоєння, внутрішньої обробки суб'єктом сприйнятого матеріалу. Знаючи про це явище, вчитель не повинен підганяти учнів у відтворенні. Чим яскравіша і складніша інформація, тим більшої паузи вона потребує для обробки.

Смислове запам'ятання дає можливість учневі відтворити основний зміст прочитаного, не дотримуючись форми, реконструюючи його.

Продуктивність відтворення підвищується при використанні опорних фраз. Загалом, осмислене запам'ясування збільшує обсяг, підвищує продуктивність відтворення, збільшує довготривалість збереження.

Перш за все в учнів необхідно створювати установку на тривалість збереження в пам'яті тих чи інших фактів, явищ. Вчитель говорить, що новий матеріал дуже важливий і учні повинні його добре запам'ятати. Дуже важливо диференціювати установку на запам'ясування, вказати, на що звернути особливу увагу, яке завдання доведеться виконати. Запам'яутанню матеріалу сприяє його конкретне групування, розподіл за основними питаннями.

Великий вплив на ефективність запам'яутання мають мотиви, що виникають в ході учбової діяльності: розуміння учнем необхідності запам'яутання, прагнення проявити себе, показати можливості своєї пам'яті, хвилювання, що буде соромно, якщо викличуть відповідати, інтерес до самого змісту матеріалу, який варто запам'ятати, до прийомів запам'яутання тощо. Таким чином, мотиви, які побуджують до запам'яутання, можуть бути різні, але від учителя залежить, який відтінок буде мати той або інший з них. Чим більше позитивних емоцій буде супроводжувати процес запам'яутання, тим повніше і стійкіше він буде.

У межах інформаційного підходу до когнітивного розвитку вчені прийшли до висновку, що учні початкових класів засвоюють різні стратегії, які допомагають їм запам'ятовувати матеріал. Ці стратегії називають прийомами управління пам'яттю. Так, на початку навчання в школі діти запам'ятовують, повторюючи кожне слово по кілька раз, а до 9-10 років починають повторювати слова групами.

Змінюється стратегія організації заучуваного матеріалу. Якщо молодші учні зв'язують слова простими асоціаціями, так старші організують слова в групи за спільною суттєвою ознакою. А тому діти, які групують слова за категоріями, здатні запам'ятати і відтворити більше матеріалу, ніж ті, які цього не роблять.

Діти вдаються до семантичної обробки інформації, яку запам'ятовують. Про це свідчать факти, коли діти запам'ятовують не тільки те, що фактично сказано, а й те, що вони логічно виводять зі сказаного.

Учнів початкових класів можна навчити запам'ятовувати незвичний матеріал, утворюючи на його основі розумовий образ.

Чим старші діти, тим легше їм здійснювати пошук потрібної інформації у пам'яті.

Для збереження регулярно повторювальних подій пам'ять можна організувати у вигляді набору сценаріїв. Це означає, що подію, яка повторюється, нема необхідності кожного разу зберігати окремо в пам'яті. Її можна зберігати у вигляді стандартної послідовності постійних подій разом із «слотами» (ячейками) для елементів, що змінюються. Наприклад, «Ранок шкільного дня» може включати типові події, а «слоти» заповнюються змінними елементами, наприклад, одяг або меню сніданку тощо.

В цілому для підвищення ефективності мнемічної діяльності важливо підкреслити, що основним способом запам'яутання в учнів є багаторазове повторення матеріалу (Г.А.Стюхіна, Т.Х.Хасаєва). У подальшому більше значення відіграють асоціації, що підкреслюють їх роль у мисленні. З віком число і частота використання інших інтелектуальних операцій зростає, а роль асоціацій знижується. Щоб підвищити ефективність мнемічної діяльності необхідно цілеспрямовано формувати інтелектуальні операції смислового групування, виділення опорних пунктів і побудови мнемічного плану. Ця робота має включати формування і усвідомлення розумових дій, пов'язаних з групуванням і побудовою плану. Потім на основі сформованих загальних розумових дій формувати відповідні інтелектуальні операції як засіб запам'яутання (групування, опорний пункт, мнемічний план, перекодування, асоціації, схематизація, аналогія, добудовування матеріалу). Далі сформовані мнемічні інтелектуальні операції будуть

використовуватися для запам'ятання позанавчального і навчального матеріалу. Відпрацювання інтелектуальних операцій повинно проходити на кожному уроці розвитку мовлення і читання упродовж 5-10 хвилин. Таке навчання значно збільшить загальну продуктивність запам'ятання, учні навчатися самостійно використовувати мнемічні операції - смислове групування, опорні пункти і мнемічний план.

Дослідники підкреслюють, що мнемічні інтелектуальні операції формуються на основі загальних прийомів мислення, оскільки між ними виявлені стійкі позитивні кореляції, між показниками мислення (понятійне мислення, аналогії) і кількістю інтелектуальних операцій. Крім цього, встановлений зв'язок між числом використовуваних інтелектуальних операцій і успішністю.

У визначенні змісту і напрямків розвивальної роботи з мислення слід виходити із знання таких його особливостей. По-перше, що ще у дітей раннього віку виникає здатність до наочно-дійового мислення.

По-друге, що необхідно особливо підкреслити, що ця форма «мислення руками», не зникає з розвитком більш високих форм логічного (словесного) мислення. При розв'язуванні задач незвичайних і важких навіть школярі вдаються до практичних способів розв'язування. До цих способів розв'язання вдається у процесі навчання і вчитель.

«Мислення руками» залишається «у резерві» навіть у підлітків і дорослих, коли нову задачу вони не можуть розв'язати відразу мовленнєвим шляхом – в умі. Такий шлях пізнання особливо ефективний у молодших класах у вивченні явищ природи з використанням дослідів, у вивченні математики, праці і у вивченні інших предметів, де може бути використана практична дія як початковий шлях пізнання запропонованого учням навчального матеріалу.

На розумінні ролі практичної дії як початкового ступеня процесу розвитку всіх вищих форм мислення людини побудована концепція «поетапного формування розумової дії» розроблена П.Я.Гальперінім.

З переходом мислення дитини на наступний більш високий рівень розвитку початкові форми його, зокрема практичне мислення, не зникають, не відмінюються, але їх функції в мисленнєвому процесі перебудовуються, змінюються.

З розвитком мовлення і збагачення досвіду у дитини розвивається образне мислення. Цей більш високий вид мислення у молодшого школяра відрізняється конкретністю тих образів, якими учень оперує. Вчитель повинен знати, що яскрава образність і конкретність дитячого мислення виникає з причини бідності дитячого досвіду. За кожним поняттям учень уявляє лише той конкретний предмет, з яким зустрічався, а не групу предметів у формі узагальнених уявлень, бо учневі ще нема чого узагальнювати. Така конкретність мислення виявляється і у сприйнятті. Молодший школяр прочитане супроводжує образами тих предметів і явищ, які мають місце у його досвіді. Навіть казкові герої сприймаються як конкретні живі люди або як абсолютно конкретні живі тварини. Така конкретність мислення виявляється і в процесі розв'язання задач, коли учнів більше хвилює сюжетна лінія задачі, а ніж способи її розв'язання. Отже, молодші школярі більше оперують не узагальненими образами, а конкретними образами одиничних об'єктів. Труднощі, які переживає молодший школяр в абстрагуванні від конкретики заважають їм у засвоєнні правил, законів, у використанні і перенесенні їх на схожі ситуації.

З приходом до школи учні починають засвоювати граматичні, математичні, моральні поняття, що сприяє розвитку понятійного мислення. Поняття є узагальненим знанням, яке не має образної форми, але існує в слові і цим сприяє розвиткові словесного мислення.

Називаючи словом цілу групу предметів, учневі треба вміти відволікатися від усіх їх несуттєвих ознак, що теж складає важку розумову роботу, яка вимагає від учня чітко спрямованого і послідовного аналізу сприйнятого стимульного матеріалу.

Знання слова ще не означає оволодіння поняттям, оскільки між узагальненим відображенням категорії предметів, або явищ і словом, що її зазначає, складні взаємини.

Вчені Н.О.Менчинська, Д.М.Богоявленський, О.М.Кабанова-Меллер, В.В.Давидов показали різні, раціональні шляхи формування у дітей понять. Не дивлячись на те, що дослідники пропонують різні шляхи формування в учнів понять, всі сходяться в тому, що поняття повинно формуватися поступово, в активній роботі самого учня з однорідним, але все ж різним змістом, підводити його до виділення в різних предметах спільних істотних ознак. У такій роботі важливе значення мають: спостереження і добір фактів (слів, геометричних фігур, математичних виразів), що ілюструють поняття, яке засвоюють учні; аналіз кожного нового явища (предмета, факта) і виділення в ньому істотних ознак, які повторюються у всіх інших предметах, віднесених до конкретної категорії, абстрагування від всіх несуттєвих, другорядних ознак, для чого використовуються предмети з варіативними неістотними ознаками та із збереженням істотних; включення нових предметів у відомі групи, зазначені знайомими словами.

Отже, у процесі формування понять учень проходить декілька етапів. Спочатку його потрібно навчити виділяти властивості предметів; другий крок – навчити відрізняти істотні ознаки від неістотних; третій – розпізнавати предмети, спираючись на істотну ознаку і на кінець – виробити вміння порівнювати поняття; вирізняти у них спільні і відмінні властивості. Як доводить Н.Ф.Тализіна, така послідовність забезпечує повноцінність формування понять.

У шкільній практиці такий шлях формування понять зустрічається рідко. Часто вчителі не затримуються на другому етапі – виділенні істотних властивостей на відміну від несуттєвих. Як наслідок в учнів виникають труднощі ще на початку формування поняття.

Дослідження психологів показали, що засвоєння поняття вимагає варіативності неістотних ознак у кожному новому предметі, вправі, завданні при постійному збереженні основних і істотних ознак даного поняття.

Дуже важливо, щоб учні, засвоюючи нове поняття, враховували не одну, а всі істотні властивості, властиві йому, і відсутність хоч би однієї з них розцінювали як неприналежність до цього поняття. Відомо, що учні нерідко чітко не усвідомлюють, наприклад, такі поняття, як збільшення або зменшення числа, виконують множення, а потрібно додавання, віднімання, а не ділення (і навпаки). Це викликано тим, що при формуванні понять збільшення (зменшення) числа на кілька одиниць, збільшення (зменшення) числа в кілька раз діти засвоювали в якості істотної ознаки тільки те, що число стає більше (менше), але не засвоювали, яким шляхом це здійснюється. Отже, учень у таких випадках не засвоїв обидва поняття – і збільшення у кілька разів, і зменшення на кілька одиниць. При цьому в помилках нема системи: діти або ж додають, або множать незалежно від умови задачі. Вище зазначене означає, що ігнорування другого етапу з процесу формування поняття приводить до зниження ефективності навчання.

Ще частіше вчителі випускають третій етап розпізнавання предметів, понять за їх ознаками. Це приводить до того, що учні не можуть перейти до останнього етапу формування поняття – порівняння понять.

Найбільш надійним показником оволодіння учнями поняттям є його використання в знайомих і нових умовах (наприклад, розпізнавання підмета у будь-яких навіть складних за граматичною конструкцією реченнях). Якщо учень правильно обґрунтовує свій висновок, підкреслюючи дійсно істотні ознаки даного поняття, можна бути впевненим, що він оволодів ним на рівні програмних вимог.

Особливості логічного мислення молодших школярів виразно виявляються і в самому мисленнєвому процесі. Так, для оволодіння операцією порівняння учень повинен навчитися бачити схоже у різному і різне у схожому. Для цього потрібно здійснити поелементний аналіз порівнювальних об'єктів. Потрібно порівняти форму з формою, функції предметів, зовнішні ознаки, колір, величину предмета з аналогічними сторонами іншого предмета.

Оволодіння операцією порівняння має велике значення в учінні молодших школярів, оскільки ця операція лежить в основі класифікації явищ та їх систематизації. Найбільш ефективним виявився метод алгоритмічних дій.

Поступово потрібно переводити учнів в умови мисленнєвого порівняння, що буде пов'язано з подоланням конкретності як ознаки нерозвинутого мислення.

Завдання щодо формування операцій мислення можна сформулювати так: вчити дітей виділяти ознаки як у конкретних об'єктах, так і за словесним означенням; встановлювати різні зв'язки між конкретними й уявлюваними об'єктами та явищами, вміти їх пояснювати; розрізняти загальне і часткове у явищах сприйняття; узагальнювати ряд об'єктів або явищ за схожими істотними ознаками, класифікувати їх; володіти способами доведення, перенесення, оборотності й цілетворення.

Дослідницькі дані показали, що прийоми логічного мислення не засвоєні більшістю учнів. Пояснити це можна тим, що в процесі навчання вчителі не роблять їх предметом спеціального засвоєння, не розкривають перед учнями їх структуру, не формують тих логічних понять, які необхідні для розуміння і правильного виконання логічних прийомів мислення.

Проведені дослідження переконливо показали, що результативність учнів в учінні була б вищою, якщо б їх пізнавальна здатність входила поряд із знаннями і вміннями в предмет навчання.

Література

1. *Ананьев Б.Г.* Системный механизм восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Г.Ананьева и Б.Ф.Ломова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
2. *Веккер Л.М.* Психические процессы; В 3 т. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та.1974. Т.1.
3. *Вікова психологія* / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1986.
4. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии // Собр. соч. – В 6 т., М., 1984. – Т.4.
5. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972.
6. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: М., Харьков; Минск, 2000.
7. *Скрипченко О.В.* Психічний розвиток учнів. – К., 1974.
8. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. М. Просвещение. 1966.
9. *Соболева Т.Н.* Развитие способностей зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста. Автореф.дис. канд. наук. М. 1999.
10. *Стюхина Г.А.* Развитие мнемических способностей. Автореф. канд. наук. М. 1996.
11. *Хасаева Т.Х.* Развитие мнемических способностей у детей младшего школьного возраста. Автореф. дис. канд. наук. М. 1997.
12. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию. Способности человека. М. 2002.

В статье описано необходимое психологическое обеспечение развития восприятия, памяти и мышления как основных когнитивных процессов учащихся младшего школьного возраста. Содержание статьи убеждает, что результативность учащихся в учении была бы более высокой, если бы их когнитивные возможности составляли, как знания и умения, предмет обучения.

The article describes the necessary psychological support of development of perception, memory and thinking as basic cognitive processes of pupils of primary school age. Contents of the article persuade that the effectiveness of students in the study would have been higher if their cognitive abilities were as knowledge, skills, the subject of study.

Статтю подано до друку 22.05.2013.