**Відчуття**

**Молодший шкільний вік**

У дітей шкільного віку відчуття вже настільки злиті з складнішим видом чуттєвого пізнання – сприйманням, що вивчати їх окремо неможливо. Спеціально вивчався розвиток звуковисотного слуху (О.М. Леонтьєв), тонкості розрізнення колірних і звукових відтінків у процесі навчання зображальної і музичної діяльності. Дослідження показали, що з віком удосконалюється не стільки абсолютна і розрізняльна чутливість дітей, скільки вміння використати різноманітність відтінків кольорів і звуків, що сприймаються, для осмислення художньої картини і музичного твору, для передавання їх у власній зображальній діяльності.

Значно ускладнюються й удосконалюються в дітей шкільного віку сенсомоторні зв’язки. Якщо в немовляти в актах хапання формувалися асоціації між рухами очей і рук, то одне з основних занять молодшого школяра – письмо – це вправляння тим самим і утворення точнішої і більш тонкої узгодженості рухів очей з рухами кисті руки та пальців. Щоб написати літерні і числові знаки, треба насамперед точно диференційовано сприйняти їх, а потім і відтворити, що для дитини є дуже складним завданням. Під час письма діти повинні співвіднести кожну частішу знака з усією літерою або цифрою, умістити кожний елемент на відповідному рядку. Тонко регулюючи напруження м’язів руки, мікрорухи пальців, учень переходить від грубих рухів до точних, виходить за межі рядка вгору або вниз, уміщує літерний знак в одному рядку, додержуючи потрібного нахилу. Вправляння в письмі – це утворення складних зорово-рухових тимчасових зв’язків у корі головного мозку.

Координація зору і руху вдосконалюється також на заняттях з математики і праці. Щоб накреслити під лінійку пряму лінію, виміряти її, поставити, де треба, позначку, розрізати або зігнути аркуш по наміченій лінії, шити або плести, ліпити чи наклеювати картинки, потрібно спиратися на вироблені сенсомоторні зв’язки.

Якщо на уроці фізкультури сенсомоторні зв’язки виробляються на основі дій великої мускулатури, то письмо, різні види праці, малювання формують більш тонкі асоціації між руховими клітинами кори і тими, які відчувають. Комплекс умінь як одна із сторін готовності молодої людини до праці передбачає досить високий розвиток сенсомоторики.

У молодшому шкільному віці посилюється також роль слова в розрізненні якостей предметів. Широко використовуючи багатство рідної мови, вчитель малює словами яскраві картини природи. У дітей виникають реальні і живі образи зими, бурі, лісу, але, звичайно, лише тоді, коли їх з раннього віку привчали «за кожним словом розуміти дійсність» (І.П. Павлов). Якщо кожне слово породжує в дітей відповідний чуттєвий образ, вони добре розуміють вірші і художню прозу, починають відчувати задоволення від літературного читання. Описи природи в художніх творах допомагають 8–9-річному школяреві побачити і в реальному житті снігову пухову ковдру, якою дбайливо вкрита земля, і боязкий, несміливий погляд першого проліска і радість весняного збудження струмка, що зламав льодові грати.

Чуттєве сприймання дає змогу дитині побачити багатство явищ навколишнього життя. Названі словом, якості предметів стають значимими. Набуваючи значення орієнтирів, вони розвивають особливу увагу дітей, які починають помічати їх у навколишніх речах, вчаться спостерігати.

Чуттєві образи, яких набувають діти, та їхній відповідний літературний словник помітно впливають і на їхню творчу діяльність: малюнки, ліплення, твори збагачуються яскравими образами. Тут відчуття вже зливається із сприйманням речей, що зберігаються в свідомості дітей у вигляді яскравих й усвідомлених уявлень. На розвиток чутливості дітей істотно впливають також заняття з природознавства, нерозривно пов’язані з систематичними спостереженнями навколишнього світу, з аналізом і узагальненням спостережуваних явищ. Читання художніх творів, науково-популярних статей, робота в гуртках і на дослідних ділянках, розучування віршів і розглядання картин – усе це сприяє розвитку чутливості школярів.

Дослідження показали, що першокласники опановують передбачені програмою рухи на уроках фізкультури значно швидше і виконують їх краще й легше, якщо вони названі словами, а не відтворюються лише наслідувально. Хоч тут ми маємо справу з процесом складнішим, ніж звичайне відчуття, проте ці дослідження по-новому пояснюють природу того м’язового чуття, яке І.М. Сєченов вважав головним для відчуття людиною виконуваних нею рухів.

Особливу роль у розвитку в дітей уваги до якостей предметів, до їх виділення, порівняння і активного застосування відіграє в школярів класу вивчення прикметників. Якщо вчитель не обмежується тим, що виділяє одну формальну ознаку цієї частини мови (прикметник відповідає на запитання який? яка? яке?), а формує в учнів поняття про те, що прикметник означає ознаку предмета, діти починають уважніше вдивлятися в предмети і вслухатися в літературний їх опис. Вони швидко помічають красу образу, в якому виділені різноманітні або особливо важливі його якості. Після вивчення прикметника в дитячих творах з’являються описи злого, колючого вітру, ласкавого, теплого сонечка, прохолодного і веселого, дзюркотливого струмка.

У процесі дальшого вивчення прикметника діти ознайомлюються з таким явищем, як підсилення і ослаблення певної якості. Вони дізнаються, що є різні відтінки кольору, звуку, запаху, яких раніше не помічали в навколишніх предметах, що одні предмети можуть бути більшими, інші ще більшими, а ще інші – найбільшими, величезними, а також найлегшими, малюсінькими тощо. Такими словами називають різний ступінь тієї якості, про яку йде мова. Так, знання, передане в слові, настроює апарат чуттєвого сприймання. Око дитини починає помічати відтінки кольору, переходи одного кольору в інший, різний ступінь його яскравості, тобто всі ті якості, яких вона раніше не бачила. І хоч не всі відтінки кольору можна назвати певним словом, проте їх вже «бачить» тонко настроєний «розумний погляд».

Так одночасно із загальним розумовим розвитком дитини вдосконалюється й діяльність її аналізаторного апарата. Розвинений «апарат відчуттів» дає змогу старшим дітям пізнавати безліч властивостей предметів, явищ природи і продуктів людської праці. Розвинений аналізаторний апарат сприяє тому, що діти стають чутливими до гармонійних і дисгармонійних поєднань кольорів, запахів, звуків, рухів. Зростає й рівень естетичних переживань дітей, що збагачують почуття, підвищується їх загальна культура.

Отже, відчуття розвиваються в загальному процесі формування й удосконалення психічної діяльності дитини. Розвиток відчуттів виявляється в тому, що:

* загострюється абсолютна і розрізняльна чутливість;
* утворюються дедалі складніші міжаналізаторні зв’язки;
* формуються тонкі й точні сенсомоторні асоціації, що забезпечують точність рухів і зоровий контроль за ними;
* мова, яка розвивається, перетворює подразнення в знання якостей предметів, надає цим знанням узагальненого характеру і забезпечує досконаліше орієнтування дитини в навколишньому середовищі (зокрема і в новому);
* між розрізнянням якостей, їх називанням і використанням у маленьких дітей немає повної відповідності. З розвитком ця відповідність зростає. На вищому ступені розвитку відчуття різних якостей предметів та їх відтінків є основою для усвідомлення окремих предметів і цілих життєвих ситуацій;
* чутливість, що вдосконалюється, до якостей предметів і явищ та їх словесні позначення є основою і умовою розвитку в дітей спостережливості й естетичних почуттів;
* відчуття дитини розвиваються в різноманітних видах діяльності, що її спеціально організовують вихователі, вчителі. Вимагаючи тонко і точно розрізняти якості та їхні відтінки, порівнюючи їх і узагальнюючи, педагог забезпечує широкі можливості для творчого використання дітьми в самостійній роботі яскравих образів, які склалися в них.

**Сприймання**

**Молодший шкільний вік**

У молодшому шкільному віці далі розвивається сприймання. Завдяки удосконаленню спостереження сприймання перетворюється в дедалі більш цілеспрямований і керований процес. Завдяки набутому досвіду 6–11-річні діти легко впізнають предмет і цілі картини. Навіть незнайомі механізми, рослини, знаки школярі впевнено сприймають «категоріально», тобто як представників певної групи речей: «Це якась машина», «Якийсь кущ», «Якісь літери». Синкретичність у молодших школярів виявляється дедалі слабше в зв’язку з тим, що загострюється увага до відношень частин у цілому, з прагненням знайти змістові зв’язки при сприйманні предмета.

Проте і в молодшого школяра можна легко побачити деяку своєрідність сприймання. Вона зумовлена значною мірою помилками в пізнанні простору, хоч точність розрізняння геометричних форм, їх правильне називання в дітей після 6–7 років помітно зростають порівняно з дітьми-дошкільниками. Але правильно називають геометричні форми лише 65% дітей, які пішли до школи. Зберігається в першокласників і тенденція опредмечувати незнайомі їм форми. Тому молодші учні називають циліндр склянкою, конус (перевернутий) – дзиґою або дахом, чотиригранну призму – стовпчиком тощо. Це свідчить про неподолані ще труднощі в абстрагуванні форми від предмета.

Помилки у пізнаванні геометричних тіл – показник низького рівня орієнтування дитини у формах. Справді, до школи діти звичайно добре засвоюють лише дві форми: кулю і куб. Причому куб вони знають здебільшого як елемент будівельного матеріалу (кубик), або «кубик» з буквами чи цифрами, а не як геометричне тіло. Площинні фігури знають краще, зокрема квадрат, коло, трикутник, іноді овал.

Але в знанні першокласників навіть цих кількох фігур є помилки, зумовлені неправильним навчанням їх до школи. Наприклад, діти легко плутають об’ємні тіла з плоскими формами. Бачачи намальоване коло, вони називають його «кулькою», «м’ячиком». Намальовану кулю (з характерною для неї опуклістю, позначеною штриховкою і полиском) сприймають як кружок. Ще більше помилок у впізнаванні циліндра і конуса. Причина тут одна – відсутність спеціального навчання дітей бачити предмет у третьому вимірі, який пізнають насамперед за допомогою дотику, у процесі моделювання, конструктивної діяльності. Тому вихователі дитячого садка і вчителі для ознайомлення дітей з об’ємними формами і закріплення у школярів чітких уявлень про них повинні широко використовувати заняття з конструювання і праці.

Причиною стійкості багатьох помилок у сприйманні і розрізненні молодшими школярами фігур є ситуативність сприймай н я, що зберігається в них. Так, багато дітей пізнає пряму лінію, якщо її провели в горизонтальному положенні; коли ж накреслили вертикально чи похило, діти вже не сприймають її як пряму. Це має місце й при сприйманні трикутника. Якщо слово «трикутник» вони пов’язали тільки з прямокутним трикутником і тільки з одним його положенням у просторі (припустимо, гіпотенуза праворуч, вершина вгорі), то всі інші види тієї самої фігури і навіть той самий прямокутний трикутник, розміщений вершиною вниз, учні вже не відносять до цієї групи геометричних фігур. Така обмеженість свідчить про неясність, нерозчленованість сприймання, що збереглася в молодших школярів.

Цю рису сприймання молодших школярів не визначають їх вікові особливості. Як показали дослідження, таку саму ситуативність сприймання форми спостерігають і в школярів V–VI класів. Вона свідчить про те, що вчитель недостатню увагу приділяє навчанню учнів виділяти (абстрагувати) форму та істотні ознаки різних предметів і узагальнено відображати її.

Якщо учні сприймають трикутники різних видів і розмірів у різних положеннях, якщо діти мають досвід самостійного конструювання окремих фігур та їх поєднань в орнаментах, бордюрах і візерунках, причому однакові фігурки завжди називають тими самими словами, то навіть 6–7-річні діти швидко виділяють істотні ознаки кожної фігури. У них формується узагальнене уявлення про геометричну фігуру. У процесі такого досвіду виробляється надзвичайна зіркість її сприймання і розрізняння у візерунках, вишивках, орнаментах. Такі діти сприймають трикутники різних видів і розмірів, у різних положеннях.

Багато першокласників, списуючи в зошит з дошки чи з книжки літери і цифри, роблять типові помилки (Г.О. Люблінська, 1974). Найчастіше діти пишуть дзеркально, тобто перевертають знак, пропускають або додають елементи, зливають два знаки (рис. ).

Причиною таких помилок є злитість знака, що сприймається. Дитина схоплює лише загальний вигляд знака, але не бачить його елементів, структури і просторових відношень цих елементів. Долають таку злитість не кількістю повторюваних записів кожного знака, а поділом його на елементи і активним конструюванням. Дітям треба показувати, звідки йдуть кружок, точка, довга паличка, куди «дивиться» коротка горизонтальна лінія біля цифри 5, де з’єднуються лінії в даній літері.

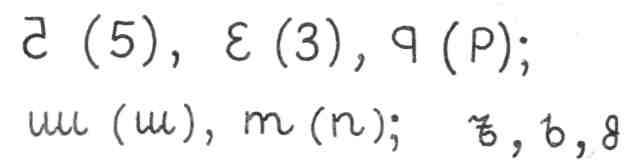


Рис. 1. Злитість сприймання при написанні літер і цифр першокласниками.

Величезну роль у розвитку просторового сприймання відіграє порівняння двох схожих, але чимось різних предметів. Таке порівняння дає змогу виділити саме ті відмітні ознаки предметів, які характерні для них.

Вимоги вчителя уміщувати весь літерний (або цифровий) знак і кожний його окремий елемент в певному місці зошита, записувати точно на лінійці ускладнюють написання цифр і літер. Водночас такі вимоги привчають дітей виділяти певні просторові ознаки.

У розвитку «просторового бачення» істотну роль відіграє засвоєння вимірювання. Ознайомлення з метром і сантиметром «матеріалізує» просторові ознаки предметів, а вимірювальна діяльність на уроках математики, праці, природознавства, фізкультури розвиває окомір, оцінку відстані і величини; дитина вчиться виділяти просторові характеристики предметів та їх поєднання.

Вміння дедалі легше виділяти просторові ознаки і зв’язки, удосконалення спостереження і розуміння виразно позначаються на дальшому розвитку сприймання сюжетної (зокрема й художньої) картини молодшими школярами.

Внаслідок спеціального навчання діти починають сприймати не тільки сюжет картини, а й особливості її композиції, а також багато виразних деталей. Учні відчувають жаркий день під час косовиці або вогке, туманне повітря на озері.

Таке сприймання є єдиним складним процесом постійного руху думки від сприймання цілої картини (синтезу) до її аналізу, потім знову до цілої картини і знову до виділення дедалі дрібніших деталей, яких раніше не помічали, що дає змогу глибше зрозуміти ідею картини. Добір назви, цієї вищої форми узагальнення, цілком доступний дітям 6–11 років, і є ефективним засобом навчання школярів виділяти головне в картині.

У молодшому шкільному віці істотно розвивається й спеціальний вид сприймання – *слухання.* Вже в дошкільному віці дитина орієнтувалася на вказівки, вимоги, оцінки дорослого, сприймаючи його мову. Вона із задоволенням слухала розповідь вихователя, казку. У школярів слухання є не тільки засобом, а й видом навчальної діяльності. Слухання включено в будь-який урок, оскільки всі дії школяра, його успіх, а отже, й оцінка насамперед залежать від уміння слухати пояснення і вказівки вчителя. Крім того, діти слухають з критичною спрямованістю відповіді, розв’язання, пояснення своїх товаришів. Слухання, як і читання, є своєрідною формою розумової діяльності дітей, що передбачає не лише виділення окремих слів і розуміння значення кожного з них. Слухання розповіді – це й встановлення зв’язків слів у реченні і зв’язків між реченнями, абзацами і, нарешті, розділами й главами. Як і в сприйманні картини, узагальнення всього змісту є в назві оповідання та підзаголовках до кожної його частини, що забезпечує глибше розуміння дітьми всього тексту.

У розвитку молодшого школяра дедалі більшого значення набуває сприймання часу. Учні змушені стежити за часом, щоб не спізнитися до школи, встигнути виконати до дзвоника завдання, вчасно розпочати підготовку уроків дома. Діти звикають до певної тривалості уроку. Дедалі частіше і різноманітніше виступає для них час як одна з першорядних умов успішного виконання окремих справ і людської діяльності в цілому. Діти навчаються орієнтуватися в часі, користуватися годинником. Відомі їм з раннього віку назви одиниць часу (година, хвилина, доба) сповнюються змістом, набувають визначеності.

Проте навіть і в ІV–V класах діти нерідко помиляються, визначаючи такі часові одиниці, як хвилина або секунда, і такі малознайомі їм часові інтервали, як 5, 10 і 15 хвилин.

Дослідження показали, що одна хвилина, за уявленням учнів 1-го класу, в середньому дорівнює 9,6 секунди; 2-го класу – 11,5 секунди; 3-го класу – 24,8 секунди; учнів 4-го класу – 31,1 секунди. Таким чином, усі діти дуже недооцінюють тривалість такого короткого інтервалу, як хвилина, причому з віком недооцінка зменшується. Правильніше учні уявляють собі годину, бо частіше мають справу з цією мірою часу в своїй практиці. Вони усвідомлюють і суб’єктивність свого сприймання часу: «Було так цікаво, що навіть не помітили, як минула година, а нам здалося, що лише 10 хвилин» (С.М. Шабалін).

До середини молодшого шкільного віку діти здатні орієнтуватися в часі доби, оцінювати різні проміжки часу, берегти час, розумно розподіляти свої справи, враховуючи їх тривалість. При цьому школярі ще нерідко припускають серйозні помилки, звичайно уявляючи собі тривалість певної справи меншою, ніж вона є насправді. Тому учні ІІ–IІІ класів так часто не встигають зробити все те, що вони заздалегідь запланували.

Величезним досягненням у розвитку сприймання молодшого школяра є встановлення ним перших зв’язків простору, часу, кількості.

У повсякденній життєвій практиці діти-дошкільники дізнавалися, що для подолання далекої відстані треба більше часу, ніж для того, щоб пройти коротший шлях. Проте цей емпіричний досвід формувався стихійно. Тому навіть діти 7–8 років довго відчувають великі труднощі в розв’язанні задач на рух або таких задач, де треба порівняти за довжиною два однакові шляхи (але один прямий, другий ламаний) і співвіднести цю відстань з часом, потрібним для того, щоб пройти кожний з них.

Проте досвід навчання молодших школярів математики переконливо показує величезне розвивальне значення ознайомлення учнів 2–3-го класу із спеціальними словесними позначеннями даних категорій: *V* – швидкість, *S* – відстань і *t* – час. Вправляння учнів, починаючи з 2-го класу, у розв’язанні відповідно дібраних задач не тільки розкриває для них значення і взаємний зв’язок основних категорій дійсності. «Оголення» цих істотних залежностей стимулює формування в дітей системності уявлень, спрямованості на встановлення й інших, нових взаємовідношень у різних явищах та їх використання у власних творчих роботах (твір, складання задач).

Усе це свідчить про можливість значних зрушень у розвитку логічного мислення школярів.

Істотне значення для розвитку сприймання минулого часу має для 10–11-річних дітей ознайомлення з історією, коли вони частіше мають справу лише з уявленнями історичного минулого, нерозривно пов’язаного з черговістю певних суспільних подій. Спираючись на «карту історичного часу», що конкретизує такі абстрактні для молодших школярів поняття, як «епоха», «період», «століття», вчитель формує нову якість часових уявлень у дітей – знання історичного часу.

Формуванню уявлень про час, його об’єктивну природу і тривалість різних часових проміжків значною мірою сприяє засвоєння школярами початкових знань з природознавства (про річний і добовий рух Землі, про час проростання насіння, про сезонні явища). Серед умов, що забезпечують сприймання часу школярами, істотну роль відіграє також вивчення на уроках дієслова з його формами теперішнього, минулого і майбутнього часу. Розбір речень, спеціальне змінювання дієслова і відповідна перебудова всього речення демонструють дітям змістове значення часу, забезпечують його виділення, диференціювання, розкривають значення точності його словесного позначення: «Я купив, купую, куплю, вибіг, вибігаю, вибіжу».

Таким чином, навчання – основна для молодшого школяра діяльність – сприяє ознайомленню його з часом. Самостійність дитини спонукає її дедалі частіше, точніше і послідовніше орієнтуватися в часі. Дитина вчиться берегти час, пізнає його необоротність, його велику цінність. Отже:

* Для сприймання потрібні не тільки готовність аналізаторів, а й деякий досвід: знання про речі і вміння їх сприймати. Тому сприймання формується протягом усього періоду розвитку дитини. Удосконалення сприймання невіддільне від загального розумового розвитку дитини.
* У сприйманні дитиною предмета вирішальну роль відіграє форма (контур), поза якою не може бути предмета. Дуже рано дитина сприймає предмет за таких умов:

а)якщо він рухається на фоні нерухомих речей;

б)коли дитина виконує дії з предметом (маніпулятивні, предметні, обмацування предмета, потім ліплення, моделювання, конструювання, зображення);

в)при виробленні спеціального умовного диференційованого рефлексу на форму, величину, розміщення в просторі;

г)коли предмет (чайник, м’яч) або геометричну форму називають словами.

* Колір стає акцентованим компонентом предмета, який сприймають, тоді, коли він:

а)набув значення сигналу внаслідок спеціально виробленого рефлексу;

б)є характерною ознакою предмета;

в)позначається словом при сприйманні незнайомого предмета;

г)конкурує з незнайомою дітям абстрактною для них формою (геометричною).

* Сприймання будь-якого предмета і його зображення є відображенням цілого у взаємовідношеннях складових його частин. Ці відношення цілого і частини мінливі і рухливі. Будь-який процес сприймання предмета як цілого неможливий без виділення його ознак, сторін, частин (аналіз) і встановлення зв’язків між ними (синтез). Така мислительна діяльність найбільш виразно виступає у сприйманні складного змісту: картини, тексту, сприймання яких немислимо без розуміння, тобто є формою складної розумової діяльності.
* Процес розвитку сприймання сюжетної картини включає три
* рівні: перелічування, опис і тлумачення. Ці рівні свідчать про різний ступінь розуміння дитиною пропонованого їй змісту і залежать:

а) від структури картини;

б) від міри близькості її сюжету до досвіду дитини;

в) від форми поставленого запитання;

г) від загальної культури дитини, вміння спостерігати;

д) від розвитку її мови.

* Тому дитина може показати одночасно різні рівні сприймання картин. Інакше кажучи, рівні можуть співіснувати.
* У розвитку сприймання предметів, подій із життя людей величезну роль відіграють ознаки предметів і зв’язки: просторові й часові. Дитина пізнає їх спочатку в умовах побутового життя за допомогою чуттєвого споглядання, рухів, різних практичних дій. Включення знань про простір і час, їх розчленування, осмислювання і узагальнення в різних видах діяльності забезпечує раннє виділення дитиною цих сторін дійсності та їх осмислення. Так удосконалюється пізнавальна діяльність дітей.
* Навчившись свідомо сприймати навколишній світ, школярі дістають змогу безпосередньо пов’язувати теоретичні знання з своєю практичною (позанавчальною, громадською, юннатівською, спортивною тощо) діяльністю. Діти засвоюють вміння довільно і послідовно спостерігати, пов'язувати побачені в житті факти з відомостями, набутими з книжок і пояснень учителя. Теоретичне усвідомлення нового матеріалу, що вивчається, спонукає учня знову перевіряти на практиці зроблені ним «відкриття». Учні набувають міцних, свідомих знань і вміння спостерігати. Культура сприймання – це удосконалення всієї пізнавальної діяльності дитини.
* Розвиток сприймання є перехід від злитого, синкретичного, фрагментарного сприймання дитиною предметів до розчленованого, усвідомленого і категоріального відображення речей, подій, явищ в їх просторових, часових, причинних зв’язках. З розвитком сприймання змінюється і його структура, його механізм. У малят око стежить за рухами руки. У старших дітей в процесі роботи ока вже немає потреби спиратися на дотик і рухи руки. Дедалі більшу роль починає відігравати слово як засіб аналізу й узагальнення змісту, що сприймається.

**Увага**

**Молодший шкільний вік**

Основний вид діяльності дитини після 6 років – навчання в школі. Ця діяльність істотно впливає на всі психічні процеси. Змінюється й увага дітей, бо до неї в зв’язку з навчальною діяльністю ставлять нові високі вимоги. Не випадково непідготовленість старших дошкільників до роботи в класі насамперед виявляється в їх невмінні зосередитися на змісті уроку, на вимогах учителя і на власних діях, що й спричинює нерідко серйозні зауваження педагога.

Проте якості уваги, потрібні для успішної роботи в класі і дома, лише частково можна розвинути й підготувати в дитячому садку або в сім’ї. Вони формуються саме в навчальній діяльності маленького школяра.

Увага першокласника ще багато в чому зберігає риси, характерні для дошкільників. Обсяг уваги вузький, першокласники не здатні одночасно розглядати картину і слухати розповідь учителя про життя й діяльність її автора-художника. Сприймаючи складний для них зміст (записані арифметичні вирази), діти швидко виконують знайомі дії, але відразу забувають, якими числами вони оперували, в результаті яких дій дістали правильну відповідь, бо в кожний момент зосереджуються лише на якомусь одному змісті своєї діяльності.

Діти 6–7 років не вміють ще спрямувати свою увагу на головне, істотне в оповіданні, картині або реченні. Якщо, наприклад, у задачі мова йде про жовті й червоні троянди, на які прилетіли метелики, діти легко «зсковзують» з оперування числами на обговорення кольору метеликів, їх видів, починають пригадувати, де і коли вони їх ловили. Увага дітей 6–8 років концентрується до деталей оповідання (події) – наслідок характерної для них злитості і ситуативності сприймання складних для молодших школярів явищ, невміння аналізувати, виділяти головне і бачити істотні зв’язки в цілому, що сприймається. Невміння відокремити істотне від другорядного закріплюється, якщо вчитель неодноразово підкреслює і таким чином спеціально виділяє певний елемент цілого. Стаючи акцентованим компонентом комплексного подразника, що сприймається, такий елемент привертає до себе увагу учнів. Так, під час вивчення літери «ь» діти починають «чути» м’який приголосний звук скрізь. Вони пишуть «синья» (замість «синя»), «вьзяв», «рьяма» (Г.О. Люблінська, 1974). Оперуючи числами під час розв’язання арифметичних прикладів, учні, почавши розв’язувати задачі, насамперед звертають увагу на числа. Діти прагнуть відразу виконувати з ними різні математичні дії: додавати, віднімати, не замислюючись над тим, для чого це потрібно.

Підвищена емоційна збудливість, яка ще має місце в учнів молодших класів, також заважає їм розібратися у виконуваній ними роботі або в розповіді вчителя. Надзвичайно акцентованими компонентами цілого, що привертають їх увагу, стають іноді окремі персонажі, які не відіграють основної ролі в оповіданні або картині, окремі дії персонажів, такі як ударив, помчав, сховався, часом навіть певні риси зовнішності: зачіска героїні, шапка, взуття тощо. З цієї причини діти частіше і краще запам’ятовують приклад, що його наводила вчителька на уроці, ніж правило, для закріплення якого вона використала приклад.

Ці риси уваги молодших школярів, пов'язані з віковими особливостями вищої нервової діяльності, посилюються в зв’язку з недостатньою їх підготовленістю до навчальної праці.

Вузький обсяг уваги, невміння розподіляти її протягом довгого часу між різними людьми: дивитись на дошку, слухати відповіді товариша, вказівки вчителя та ще й стежити за своєю роботою в зошиті, деякі вчителі розглядають звичайно як неуважність, неприпустиму в школі. Справді, у навчальній роботі треба вміти зосереджуватися. Адже в багатьох дітей, які тільки-но вступили до школи, домінанта, що утворилася, надто слабка. Вона утворюється дуже нелегко і легко згасає. На зміну одній, що швидко зникає, з’являється інша. Увага дитини ковзає з одного предмета на інший, ніде не затримуючись довго; її відвертає будь-який, навіть незначний подразник із зовні, бо сила її концентрації поки що дуже мала.

Першокласники, іноді й другокласники, часто неуважні. Причини неуважності різні. Їх треба знати, щоб успішно виховувати увагу дітей.

1. Неуважність нерідко є наслідком перевтоми дитини. Якщо вона пізно лягає спати, якщо батьки перевантажують маленького школяра враженнями: дозволяють дивитися вечірні телевізійні передачі, часто водять у кіно, в гості, нервова система дитини перезбуджується. Школяр погано і мало спить, у клас приходить в сонливому стані. Сон – це охоронне гальмування. Воно заважає утворенню домінанти.
2. Неуважність може бути наслідком порушення правильного дихання, а отже, й постачання мозку кисню. Аденоїди (поліпи), що утворюються в носоглотці, розростаючись, заважають дихати через ніс. Дитина дихає ротом, і це згубно позначається на її працездатності. Якщо видалити аденоїди, то зникає постійна сонливість дитини, а з нею й неуважність.
3. Найбільш поширена причина нестійкості уваги дітей – їх недостатня розумова активність. Якщо учень пасивно слухає товаришів або тривалі пояснення вчителя, стійкість його уваги швидко спадає, і він легко відвертає свою увагу. Коли ж діти в класі зайняті цікавою справою, коли в процесі роботи треба не тільки слухати, а й розв’язувати якісь задачі, якщо вони на уроці активно спостерігають і виконують практичні дії з навчальним матеріалом, то їх увага дістає величезну підтримку. Лічачи палички і складаючи візерунки, конструюючи модель, малюючи ілюстрації до прослуханого оповідання, порівнюючи закінчення іменників у різних відмінках, знаходячи спільні й різні ознаки в трикутниках різного виду, дитина думає. її *розумова активність,* підтримувана практичними діями, *є основою стійкої уваги.*

Якщо учень зайнятий одноманітною виконавською роботою, а на запитання вчителя має вже готові відповіді, увага його неминуче буде легко відвертатися. *Увагу підтримує мислення.* Коли на уроці немає матеріалу для мислення дитини, для активного мислення, вчитель не доб’ється й стійкості уваги, скільки б раз він не звертався до дітей із закликом бути уважними.

4. Неуважність може бути й наслідком неправильного виховання дітей. Коли занадто дбайливі батьки купують дитині дуже багато книжок і іграшок, рано і часто водять її на виставки, в музеї і театри, вона звикає до постійної зміни вражень. Не встигаючи розібратися в них, не маючи змоги вдуматися в те нове, що кожного дня їй показує дорослий, дитина звикає до легкого, поверхового ознайомлення з навколишнім світом. її увага стає ковзною. У таких випадках педагог, борючись з неуважністю дітей, повинен вміти показати їм вже знайомий предмет, явище природи з нового для них боку. Треба трохи «відкрити» дитині ті якості предмета, його особливості і зв’язки, яких вона раніше не бачила.

5. *Неуважність* – *це й негнучка увага,* відсутність вміння переключатися, тобто в разі потреби навмисно переносити увагу з одного предмета на інший. Читаючи під час перерви пригодницьку книжку, деякі учні II–IV класів не відразу можуть потім включитися в навчальну роботу. Вони здаються неуважними лише тому, що занадто зосереджені на іншому змісті. Подібне часто спостерігають у дітей з інертним, флегматичним типом темпераменту. На несподівано поставлене запитання такий учень відповідає не відразу, хоча й знає матеріал. Потрібна пауза, щоб він переключив свою увагу на новий зміст.

Неуважність, звичайно, найчастіше характерна для маленьких дітей, ніж для старших. Проте це зовсім не означає, що нестійкість уваги є такою віковою особливістю, яка визначає безумовну неможливість тривалого зосередження молодших школярів: адже 6–8-річні діти можуть довго слухати цікаве оповідання, тривалий час конструювати модель. Експериментальне навчання в молодших класах показує, що лише окремі 6–7-літні діти здатні до сильної, тобто концентрованої і стійкої, уваги протягом усього 35-40-хвилинного уроку. Але для цього треба додержувати певних *умов організації навчальної діяльності дітей*.

1) Добрий темп уроку і продумана його організація. Недопущення «марного» часу, який вчитель нерідко витрачає на записування на дошці, підготовку посібників.

1. Чіткість, доступність і стислість пояснень, інструкцій, вказівок, що їх вчитель дає до роботи і не повторює під час виконання дітьми завдання. Якомога менше зайвих розмов учителя з класом.
2. Максимальна опора на активну мислитель ну діяльність дітей (підбір різноманітних і посильних задач на порівняння, прикладів; узагальнення, висновки).
3. Бережне ставлення вчителя до уваги дітей. Голосні зауваження окремим учням в той час, коли весь клас вже працює, додаткові запізнілі пояснення, непотрібне ходіння вчителя по класу порушують нестійку увагу учнів.
4. Різноманітність форм і видів роботи, підпорядкованих основному завданню і темі уроку.
5. Залучення до навчальної роботи всіх учнів під час виконання не тільки письмових завдань, а й звичайних усних вправ, активізація ініціативи дітей: добір ними різноманітних прикладів, способів розв’язання задач, пояснень спостережуваного факту. При цьому вчитель повинен тримати в полі своєї уваги весь клас.
6. Як додаткові можна використати для першокласників і деякі спеціальні вправи та дидактичні ігри на спостережливість: «Що змінилося?», «У чому помилка?».

Аналіз зосередженості дітей одного класу під час різних занять протягом трьох днів показав такі причини відвернень уваги:

* індивідуальні голосні зауваження вчителя під час колективної роботи класу 15 раз порушували зосередженість дітей;
* відвернення уваги сусідами – 40 раз;
* пауза в роботі вчителя (бо не все готове) – 15 раз;
* учень не бачить зразка, не зрозумів завдання, перепитує, спізнюється – 14 раз;
* закінчив роботу раніше за інших – 9 раз.

Кафедра гігієни дітей і підлітків Ленінградського інституту санітарії і гігієни (А.П. Родіна) вивчала стомлюваність дітей І–II експериментальних класів, що працювали з більшим навантаженням, ніж звичайні класи. Дослідження показало, що коли на уроках додержують умов правильної організації уваги, навіть складні завдання, при виконанні яких діти повинні виявити певне розумове напруження, не тільки не стомлюють школярів більше, ніж робота в звичайних класах, а й навіть в окремих випадках підвищують їх працездатність. Це положення підтверджує думку, висловлену ще К.Д. Ушинським, про те, що діти стомлюються не від праці, а від неробства.

Отже:

* Увага людини передає її спрямованість на щось і є умовою вибіркового відображення людиною певного об’єкта з безлічі об’єктів, що діють на нервову систему людини в кожний окремий момент.
* Виникаючи на основі безумовного (орієнтувального) рефлексу, увага дитини вже на другому році життя набуває умовно-рефлекторного характеру. У тривалості зосередження (стійкості) уваги дедалі більшу роль починають відігравати спрямованість особистості, її інтереси, мислення і мова.
* Оскільки фізіологічною основою уваги є вогнище оптимального збудження (домінанта), що виникає в корі головного мозку і лише за умови гальмування всіх інших ділянок кори, маленькі діти нездатні до тривалого зосередження, стійкості і розподілу уваги.
* Увагу малят привертає яскравий, потужний подразник. Це мимовільна увага. Пізнавальне ставлення до навколишнього світу, що формується в дошкільника, перебудовує й увагу дитини. Вона стає мимовільною (вторинною), тобто спирається на інтерес. Після того як дитина навчиться говорити і виконувати правила, зважати на вимоги дорослих, в неї формується довільна (вольова) увага і водночас зростають можливості розподіляти й переключати увагу, тобто керувати нею.
* Увагу можна і треба виховувати. Увагу, що виникає в активній діяльності дитини, не тільки зумовлює, а й підтримує раціонально організована її діяльність, і насамперед активна розумова праця. Організована вчителем навчальна діяльність дітей, що ґрунтується на різних формах їх мислительної активності, формує особливу рису особистості – уважність. Уважність виявляється у вмінні довгий час зосереджуватися на об’єкті діяльності, керувати своєю увагою, що є однією з найістотніших рис, які характеризують загальну готовність людини до праці.

**Пам’ять**

**Молодший шкільний вік**

*Зростання міцності й обсягу пам’яті*

У навчальній діяльності дитина повинна вміти керувати своєю пам’яттю: запам’ятовувати способи дії з метром і лінійкою, з розрізними літерами, цифрами і знаками, заучувати нові терміни, правила, закони.

Навчаючись у школі, діти мають запам’ятовувати і пригадувати іноді не дуже цікавий, складний і великий за обсягом навчальний матеріал. Дитині доводиться запам’ятовувати багато узагальнюючих назв: рівнина, рослина, клімат, додаток, різниця, рівність, голосний звук, розділовий м’який знак, звук і літера, іменник тощо.

Специфіка змісту і нові вимоги до процесів пам'яті істотно впливають на ці процеси.

Збільшується *обсяг*, або «потужність», пам’яті. Учні IV класу запам’ятовують у 2-3 рази більше слів, ніж учні І класу.

Дослідження показують, що є певні, але дуже варіативні відношення між *повнотою*, *швидкістю* і *міцністю* запам’ятовування та їх зміною на різних вікових ступенях розвитку дітей. Ще П.П. Блонський вважав, що пам’ять у дітей розвивається нерівномірно: словесна пам’ять у дитини починає функціонувати після 2 років і досягає найбільшого розквіту в 7–8-річному віці. У підлітка вона слабне, а потім знову підсилюється.

Вивчення міцності і швидкості запам’ятовування школярами різного змісту (С.Г. Бархатова) показало, що в цілому за цими показниками пам’ять школярів поліпшується з віком. Проте, за даними Е. Меймана, здатність до заучування з віком зростає, а міцність запам’ятовування з роками спадає. За даними С.Г. Бархатової, міцність запам’ятовування зростає особливо значно в період від 7–8 до 10–11 років, а після цього процес сповільнюється. Але в цей період зростає число випадків, коли діти застосовують спеціальні прийоми запам’ятовування. Якщо в другокласників виявлено високу кореляцію між швидкістю і міцністю запам’ятовування матеріалу, то далі ступінь збігу цих якісних особливостей пам’яті знижується.

У молодших школярів продуктивність пам’яті залежить: а) від змісту запам’ятовуваного матеріалу; б) від характеру діяльності і в) від ступеня опанування раціональними способами і прийомами заучування та відтворення матеріалу.

У цьому віці істотні якісні зміни відбиваються в тому, *що* і *як* зберігає пам’ять. Дошкільники насамперед запам’ятовують матеріал, який дають їм конкретно, наочно, у формі реальних предметів (або їх зображень). Хоч таке саме значення наочність зберігає і в роботі учнів І-IV класів, однак переважання в навчальному матеріалі словесного змісту починає швидко розвивати в них уміння запам’ятовувати словесний, часто абстрактний матеріал. Наприклад, якщо дев’ятирічні діти з наданих їм 12 предметів запам’ятовують у середньому 6,4, то з такої кількості слів абстрактного значення вони утримують у пам’яті лише 4,2 слова. До кінця початкового навчання, тобто в одинадцятирічному віці, діти запам’ятовують в середньому 8,6 предмета і 5,1 слова абстрактного значення. При цьому вікові відмінності виступають сильніше в процесі відтворення, ніж узнавання (А. А. Смирнов).

Переважання запам’ятовування наочного матеріалу зберігається протягом усього періоду початкового навчання. Лише в середніх класах помітно підвищується продуктивність запам’ятовування слів, що мають абстрактне значення. Це – наслідок загального розвитку в дітей абстрактного мислення. Воно формується в процесі засвоєння учнями II–IV класів теоретичних знань, зокрема граматичних, математичних, природознавчих понять. При цьому навіть в учнів IV класу продуктивність запам’ятовування зростає при наявності деяких наочно даних опор (Г.С. Костюк, А.А. Смирнов).

Вивчаючи питання про значення різного за змістом матеріалу для продуктивності його запам’ятовування, В.І. Самохвалова показала, що значний стрибок спостерігається в період від 8 до 12 років при запам’ятовуванні матеріалу будь-якого змісту. Найбільш різко зростає можливість запам’ятовування словесного матеріалу (в тому числі і беззмістовних складів) внаслідок застосування спеціальних мнемонічних прийомів. Найменш різко зростає продуктивність пам’яті при запам’ятовуванні конкретних предметів і їх зображень. З віком при запам’ятовуванні дедалі більшу роль починають відігравати словесні опори, хоч і тут співвідношення сигнальних систем є варіативними. Вони зумовлені індивідуальними відмінностями дітей.

Значні зміни відбуваються і в розвитку уявлення молодших школярів. Щоб засвоювати навчальний матеріал, в учнів повинно постійно діяти уявлення. Вивчення географії та історії, розв’язування задач найрізноманітнішого конкретного змісту, переконструювання складних слів, речень або геометричних фігур, робота з природознавства і праці – усе це немислиме без створення образів, їх нових комбінацій. Особливо велике значення для розвитку уявлення має література. Вона поступово відриває дитину від одиничних конкретних образів, якими звичайно оперують дошкільники і учні І–II класів. Художня книга сприяє створенню в дошкільників узагальнених змістових образів і вчить оперувати ними.

***Змістова пам’ять***

Змістова пам’ять школярів має величезні переваги порівняно з механічною і виявляється в особливостях відтворення засвоєного матеріалу (А. Біне, Е. Мейман, О.П. Нечаєв, О.М. Леонтьєв, М.Н. Шардаков, А.А. Смирнов, В.П. Зінченко та ін.). Ці особливості зводяться до наступних:

1. Діти замінюють малознайомі важкі слова або поняття більш звичними: замість «будова» кажуть «будинок», замість «огорожа» – «тин» тощо.
2. Пропускають деякі деталі, подробиці, передають основи є.
3. Можуть змінити порядок викладу, послідовність окремих епізодів або описів, не порушуючи логіки викладуваного змісту.
4. Передаючи сприйнятий зміст, доповнюють його від себе рядом подробиць і такими деталями, які прикрашають відтворювану подію або улюблений образ героя.
5. Можуть узагальнено викладати факти, подробиці, характеристики, доповнюючи сприйняте власними міркуваннями, висновками, оцінками.

Змістове запам’ятовування різко поліпшує процес пам’яті: обсяг запам’ятовуваного матеріалу зростає у 5-8 і 10 раз. Час збереження, або латентний період, подовжується, тобто міцність пам’яті підвищується. Значно підвищується точність і повнота відтворення. Матеріал, який діти запам’ятали осмислено, звичайно майже не «вивітрюється», наприклад за час літніх канікул.

*Утримування %*

|  |
| --- |
| 1 6 12 18 24 30 54 60 |

100

80

60

40

20

0  *Час зберігання, годин*

Рис. 2. Криві забування: *а* – крива Еббінгауза; *б* – крива Біне; *в* – крива Д.І. Красильщикової.

Змістова обробка сприйнятого матеріалу істотно змінює й хід процесу забування. Якщо матеріал заучений, але не осмислений, він дуже швидко забувається, і до кінця латентного періоду учень зберігає в пам’яті лише безладні клапті сприйнятого тексту, події, спектаклю (крива Еббінгауза, рис. *2,а*)*.* Але якщо зміст зрозумілий, якщо учень розуміє істотні моменти і головні зв’язки, які становлять зміст сприйнятого, його логічну основу, процес забування має зовсім інший характер (крива Біне, рис. 2, б). Матеріал забувається значно повільніше, а збережена частина сприйнятого змісту є його «згустком». Забуваються подробиці, дрібні деталі. А головне зберігається надовго.

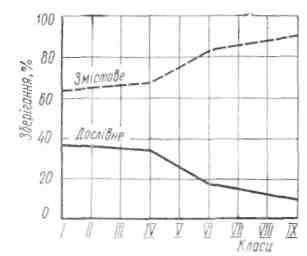
Вивчаючи процес забування в дітей, Д.І. Красильщикова побудувала криву (рис. 2, *в*)*,* яка демонструє збільшення обсягу відтворюваного матеріалу через певний час після заучування. Такий «приріст» найчастіше спостерігають у вразливих, добре розвинених дітей при відтворюванні ними складного змістового матеріалу. Широка іррадіація нервового збудження в корі мозку лише поступово обмежується гальмівним процесом. Матеріал повинен ніби відлежатися, щоб його засвоїли. Це явище назвали *ремінісценцією.* У цей період відбувається прихована робота над засвоєнням сприйнятого матеріалу, тому його відтворення стає багатшим і повнішим.

Істотно відрізняються й способи запам’ятовування матеріалу, що їх використовують молодші школярі. Пошуки смислу, прагнення зрозуміти те, що треба засвоїти, помітно зростають. Першокласники ще часто запам’ятовують сприйнятий текст дослівно. Це буває тоді, коли вони або не зрозуміли матеріалу, або навмисно намагаються передати прочитане якомога точніше. Не знаючи, в яких випадках можна передавати не весь текст, а лише його частину, де точно йти за текстом, а де передавати його своїми словами, не вміючи вибирати з нього головне і передавати те саме, але іншими, своїми словами, учні молодших класів ще часто заучують прочитане оповідання або пояснення вчителя дослівно. Вони запам’ятовують його напам’ять.

Перехід до змістового запам’ятовування здійснюється в процесі загального розумового розвитку школяра. Цьому значною мірою сприяють такі види його навчальної роботи, як виклад, письмові твори за малюнком, ілюстрації до прочитаного оповідання або вірша, робота над планом літературного твору.

*Зберігання, %*

100



80

60

40

20

0 1 2 3 4 5 6 *Класи*

Рис. 3. Збереження матеріалу, заученого дослівно і за змістом.

Чим старші діти, тим дедалі більшу роль в їх пам’яті починають відігравати змістові зв’язки, тим більше і повніше функція пам’яті включає в себе процеси мислення і уявлення і тим менш продуктивним буде дослівне запам’ятовування (рис. 3). Тому для навчальної роботи учнів І–IV класів особливо істотна роль словесних змістових опор.

***Довільна і мимовільна пам’ять***

Навчальна діяльність істотно змінює процес розвитку довільної пам’яті. Вона набуває дедалі більшої сили і більших можливостей. Характерно, що в міру того, як дитина звикає до шкільного життя, зростає й значення навчального мотиву в запам’ятовуванні. Найбільш значущий для дошкільників мотив – ігровий – поступово втрачає провідне значення.

На запам’ятовування дітей-дошкільників помітно впливає і *установка.* Залежно від того, на що орієнтована дитина, змінюється продуктивність її пам’яті. Створюючи в учнів установку на тривалість збереження, на передавання матеріалу своїми словами (або дослівно), на необхідність відтворювати його послідовно, дорослий спостерігає помітне поліпшення пам’яті учнів.

Однак формування довільної пам’яті зовсім не є витісненням або подавленням мимовільного виду запам’ятовування. Дослідження П.І. Зінченка і А.А. Смирнова із співробітниками показують, що мимовільне запам’ятовування продовжує відігравати істотну роль у набуванні досвіду навіть у дорослої людини, особливо в умовах її активної діяльності. У 7–10-річних дітей мимовільне запам’ятовування високопродуктивне, коли запам’ятовуваний матеріал стає змістом їх активної діяльності, хоч ця діяльність і не має спеціальної мнемонічної спрямованості. Поставивши перед молодшими школярами завдання запам’ятати демонстровані малюнки, П.І. Зінченко показав, що діти добре відтворили їх зміст, але зовсім не могли пригадати, які числа були написані на кожному з них. Змінивши задачу, дослідник дістав протилежний результат. Діти могли досить успішно скласти ряд з чисел, але запам’ятати лише незначну кількість предметів, зображених на малюнках.

У тих умовах, коли учнів навчали способів кращого запам’ятовування, продуктивність пам’яті підвищилася: від 7 до 7,4% у дошкільників; від 10 до 18% У школярів; від 11,5 до 14% у дорослих.

Узагальнюючи дослідження з проблеми пам’яті, А.А. Смирнов зазначає, що *мимовільне запам’ятовування, яке здійснюється в активній розумовій діяльності дітей, продуктивніше, ніж довільне запам’ятовування, що відбувається в звичайних умовах і не має мнемонічної спрямованості.* Якщо учень (і дорослий) не вміє користуватися раціональними прийомами запам’ятовування, продуктивність пам’яті значно знижується.

***Навчання способів заучування***

Розвитку довільної пам’яті величезною мірою сприяє навчання дітей раціональних способів і прийомів заучування. Молодші школярі взагалі не знають, що можна і треба вчитися запам’ятовувати те, що вони чують або читають. Мнемонічна діяльність як така їм ще невідома. Тим часом, не знаючи способів заучування, школярі навіть старших класів витрачають часто багато часу на беззмістовне повторювання матеріалу і досягають дуже низьких результатів у його запам’ятовуванні. Серед способів раціонального заучування одним з провідних є складання програми роботи над тим чи іншим змістом.

Дослідження з проблеми програмованого навчання показали, що ефективність запам’ятовування і вміння успішно використовувати завчений матеріал набагато підвищується, коли людина діє відповідно до відомої схеми, яка є опорою для засвоєння і використання змісту, що сприймається (Дж. Брунер, Н.Ф. Тализіна).

М.О. Бантова розробила програму, яка допомагає учням опанувати способи розв’язування арифметичної задачі:

1. Прочитай задачу.
2. Запиши задачу коротко.
3. Дай відповідь на запитання, що показує кожне число. Назви головне запитання задачі.
4. Уяви собі те, про що йдеться в задачі (якщо треба, зроби креслення), і розкажи, що ти уявив.
5. Подумай, що можна сказати про число, яке ти дістанеш у відповіді: більше воно буде чи менше за яке-небудь з чисел, наведених у задачі?
6. Розкажи собі план розв’язування.
7. Виконай розв’язування.
8. Подумай, чи не можна розв’язати задачу іншим способом; якщо можна, то розв’яжи.
9. Перевір розв’язок і запиши відповідь.
10. Постав собі цікаві запитання і дай відповідь на них.

Працюючи за цією схемою, учні запам’ятовують етапи всього процесу роботи над будь-якою задачею. Застосування такої програми до дедалі складніших і різноманітніших задач на основі послідовного виділення їх істотних компонентів формує в старших школярів і більш узагальнене вміння або загальний метод розв’язування математичних задач.

Є й більш загальні прийоми раціонального засвоєння заучуваного (матеріалу. Це, зокрема:

1. Розуміння тексту, формули, картини, креслення, які треба запам’ятати.
2. Ясність мети і зв’язку заучуваного матеріалу з попереднім, вже відомим змістом, а де можливо, – з практичним його використанням.
3. Змістова активна обробка матеріалу самими учнями: складання плану тексту, виділення основної думки, об’єднання даних у категорії і групи, вибір заголовку або назви групи, встановлення різноманітних змістових, а іноді й зовнішніх зв’язків між частинами запам’ятовуваного змісту.
4. Раціональне використання наочності: картин, малюнків, схем, креслень і образів, створених на основі їх словесного замальовування.
5. Раціональна організація повторень:

а)розподіл повторень у часі (наприклад, першого дня – 5-6 разів, другого дня – 4, третього – ще 2-3);

б)зміна способів повторення (індивідуально кожним учнем, «ланцюжком», хором, як інсценівки, слухання вчителя тощо);

в)поєднання повторень усього матеріалу із заучуванням його за змістовими частинами.

1. Введення самоконтролю для виявлення тієї частини матеріалу, яку ще не вдалося Добре запам’ятати.
2. Застосування заучуваного матеріалу в розв’язуванні задач різних видів, у виконанні різних вправ, у різноманітних видах діяльності дітей.
3. Максимальна активізація зусиль як окремих учнів, так і цілих груп (зірочок, класів) за допомогою введення різних видів спонукання (змагань, Олімпіад) з дальшим підсумовуванням здобутих результатів.

Як показують педагогічна практика і спеціальні дослідження, раціональною побудовою процесу навчання можна набагато поліпшити пам’ять учнів. Ці положення не викликають сумнівів, бо пам’ять як одна із сторін розумової діяльності дитини удосконалюється в процесі її загального інтелектуального розвитку.

Отже:

1. Пам’ять дитини відзначається великою пластичністю, що створює сприятливі умови для швидкого пасивного запам’ятовування матеріалу і його легкого забування. З розвитком дитини пам’ять набуває вибіркового характеру: дитина краще і на більший строк запам’ятовує те, що їй цікаво, і використовує цей матеріал у своїй діяльності.

2.Розвиток дитини виявляється в тому, що:

а)збільшується обсяг того, що запам’ятовується;

б)зростає повнота, системність і точність відтворюваного матеріалу;

в)подовжується прихований (латентний) період;

г)запам’ятовування дедалі частіше спирається на змістові зв’язки, що забезпечує учневі можливість вільно оперувати набутими знаннями в різних умовах, великий обсяг запам’ятовування і тривалість збереження;

д) пам’ять набуває довільного характеру;

є) діти засвоюють раціональні способи заучування;

є) пам’ять звільняється з полону сприймання, пізнавання втрачає своє виняткове значення, дедалі більшу роль починає відігравати вільне відтворення старшими дітьми збереженого матеріалу.

3. Змістом пам’яті дитини є образи раніше сприйнятих предметів, виконаних рухів і дій) пережитих почуттів. Починаючи з другого року життя, дитина пам’ятає слова, потім цілі ланцюги слів. Пізніше змістом пам’яті стають не тільки слова, а й думки. Різноманітність і гнучкість знань, що становлять багатство пам’яті дитини і дорослого, забезпечують можливості широкого і різноманітного їх використання в творчій діяльності.

4. Розвиток пам’яті дитини підвищує можливості розвитку її уявлення. Угаданий наперед результат власної дії є початком розвитку уяви. Формуючись на основі наслідування і власної активності дитини, уява із відтворюваної, фрагментарної і дифузної (в дошкільників) стає дедалі більш творчою, логічною і багатшою. У процесі розвитку діяльність мимовільної уяви, яка виступає в молодших дошкільників насамперед в іграх і практичних діях звільняється від цих опор. Старші дошкільники довільно оперують словесно оформленими образами, які набувають дедалі більш узагальненого і зв’язного характеру. Для збереження змістового образу особливе значення має слово, яким його названо.

Розвиток рухливості знань – результат і умова вправляння учнів у творчому оперуванні ними.

1. У процесі загального розвитку дитини діяльність пам’яті стає дедалі більш керованою. Розвивається довільна пам’ять. Це забезпечують можливості самостійної різноманітної діяльності дитини, що розширюються, і дедалі більш активне її включення в різні види спілкування з дорослими й однолітками. Мимовільне запам’ятовування зберігає своє значення. Залежно від різних мотивів цей вид пам’яті в школяра буває іноді більш продуктивний, ніж пам’ять вольова.
2. Діяльність пам’яті і уяви змінюється також залежно від тих мотивів, які спонукають дитину до зусилля: запам’ятовування і пригадування сприйнятого матеріалу, до створення нового малюнка, твору або побудови. З суто ігрового мотив перетворюється в навчальний. Наслідувальна і мимовільна діяльність перетворюється в творчу, якою дитина навчається керувати, підпорядковуючи її прийнятій задачі.

**Мислення**

**Молодший шкільний вік**

Навчання в школі істотно змінює зміст знань, яких набуває дитина, і способи оперування ними. Це веде до перебудови розумової діяльності дітей. Величезну роль відіграє засвоєння рідної мови – читання і письма, числа і математичних дій з числами. Першокласники ознайомлюються із знаками, символами, умовними позначеннями: літера – це позначений звук, цифра – це знак числа, кількості чогось. Щоб виконувати дії з такими знаками, треба володіти вмінням абстрагувати, відокремлювати і узагальнювати. У процесі засвоєння правил (орфографічних і математичних) відбувається їх постійна конкретизація у прикладах і вправах. Діти навчаються міркувати ,й порівнювати, аналізувати і робити висновки.

***Мислення і дія***

Діти молодшого шкільного віку дедалі рідше використовують практичні дії для розв’язування простих задач життєвого змісту. Вони вже вміють розв’язувати їх у думці. Однак і в 7–8-річних дітей практична дія залишається в резерві; діти ефективно використовують її для розв’язання нових незвичайних задач: розчленовування слова на склади і звуки і складання слів із складів і букв, розв’язування прикладів на додавання і віднімання, перші операції вимірювання і побудови, ознайомлення з простими геометричними фігурами тощо.

Перелічуючи за допомогою відсування окремої палички, збільшуючи їх кількість, практично додаючи одну, дві палички або зменшуючи її, віднімаючи задану кількість предметів, першокласник дізнається про залежності, що є між числами. Він вчиться своїми діями змінювати ці кількості, угадуючи наперед знайдений результат.

У таких операціях з конкретно даними предметами, а потім і з числами в першокласника швидко розвивається абстрактне мислення. Він навчається оперувати кількістю будь-яких предметів, абстрактно мислити поняттями «рівність», «нерівність», «додати», «зменшити» тощо. Завдяки практичним діям першокласник починає засвоювати ті істотні зв’язки між окремими знаннями, що становлять основу системи понять, яка формується в школяра: додати – буде більше; прийменник – відмінок – закінчення.

Система використання практичних дій для формування розумових дій, для засвоєння граматичних, математичних понять і відповідних правил дії з цими поняттями розробив П.Я. Гальперін (на основі концепції Дж. Брунера) як систему поетапного формування розумових дій.

Використовуючи концепцію П.Я. Гальперіна про поетапне формування розумової дії, Д.Б. Ельконін, Н.Ф. Тализіна, В.В. Давидов розробили систему навчання молодших школярів грамоти, лічби, читання, математичних і граматичних понять. Основна увага спрямована тут на орієнтувальні дії, які виконує дитина. Із згортанням фізичних, матеріальних дій вони дедалі більше скорочуються, стають більш системними, набирають форми зорового ознайомлення з умовами задачі, а потім стають лише розумовою орієнтувальною діяльністю.

Дослідження П.Я. Гальперіна і його співробітників показали, що матеріальна дія як спосіб розв’язування нової задачі лишається в школярів у резерві. Якщо школяреві важко розв’язати задачу в розумовому плані, він повертається до примітивніших форм мислення, тобто до матеріалізованих дій. Це дає змогу йому перейти до успішного розв’язування задачі в розумовому плані. Такий перехід підвищує і рівень узагальнення при оперуванні основними поняттями і правилами.

Дослідження П.Я. Гальперіна відіграли значну роль у розумінні мислення як процесу, що відбувається на різному рівні «згорнутості». Такий погляд на розвиток мислення відкриває широкі можливості для управління цим процесом, природу якого розкрили у своїх працях С.Л. Рубінштейн і його співробітники.

Практична дія протягом усього дитинства лишається засобом пізнання тих явищ дійсності, які дитина ще не може «охопити розумовим поглядом». Учням IIІ–IV класів недосить тільки дивитися, наприклад, на модель парової машини або спостерігати, як працює той чи інший механізм. Вони повинні взяти модель в руки, помацати її, покрутити різні ручки, гвинтики, коліщатка, інакше вони не бачать, тобто не сприймають, новий і складний для них об’єкт. Проте способи практичного розв’язання задачі в дітей старшого віку, лишаючись фізичними, зовнішніми, якісно відрізняються від аналогічних дій малят. Практичні дії учнів IIІ–IV класів, підпорядковані чітко сформульованій умові задачі, контролюються критичними зіставленнями кожного етапу розв'язання з кінцевим очікуваним результатом навіть в їх першій орієнтувальній фазі, поступово набувають чіткої проблемної спрямованості, організованості, критичності і осмисленості.

Глибоке вивчення природи дії та її ролі в розвитку мислення відкриває педагогові реальні можливості для виховання і вдосконалення мислення дітей.

***Мислення і образ***

Конкретна образність мислення, характерна для дошкільників, ще довго зберігається в молодших школярів. Коли школярі стикаються з новим для них, незвичайним змістом, коли вони ще не можуть виділити основну думку серед другорядних подробиць і деталей, в них яскраво виявляється конкретність мислення.

Вивчаючи трикутники, учні перших класів довго уявляють собі цю геометричну фігуру тільки їв тому положенні, в якому її зобразила вчителька «а дошці (або в якому вона зображена в книжці): вершиною вгору, з прямим кутом зліва. Зміна гостроти кута, розміру, положення фігури в просторі заважає дітям побачити в однорідній фігурі той самий трикутник.

Оперування одиничними уявленнями і труднощі переходу до узагальнень чітко виступають і в тому, як розуміють молодші школярі алегорії і метафори. «Твердий характер» вони розуміють буквально, пояснюючи, що таку людину зроблено з каменя. «Легка рука» – значить висохла, тонка рука. «Кам’яне серце» – це серце, зроблене з граніту, цегли. Вислухавши байку І.А. Крилова «Півень і перлисте зерно», учні І класу пояснюють, що в ній йдеться про людину, яка не знає, як дорого коштує перлисте зерно, «яка ходить і хвалиться». Невміння абстрагуватися від зовнішнього і побачити те, що становить внутрішній (змістовий) бік образу, чітко виступає і в тому, як відгадують і пояснюють учні І–ІV класів загадки і прислів’я. Наприклад, прослухавши загадку:

Я все знаю, всіх учу,

А сама завжди мовчу.

Щоб зі мною подружитись,

Треба грамоти навчитись, –

діти відповідають, що тут йдеться при вчительку – вона всіх учить. На загадку:

Завжди бути нам обом,

Схожі ми, як мишки,

За обідом під столом,

А вночі під ліжком –

діти дають відгадки: «Це миші – вони під столом бігають», «Це свині – вони ходять по грязі», «Це два брати, вони разом йдуть до школи» (Г.О. Люблінська, 1974).

Такі відповіді дуже схожі на відповіді дітей-дошкільників.

Під час розумового процесу також виступає спосіб мислення методом «короткого замикання», який намітився ще в п’яти, шестирічних дітей. Дитина не аналізує всю задачу в цілому (життєву, орфографічну або математичну), тобто не виділяє всіх її умов, усіх даних і не бачить зв’язку між ними. Вона вихоплює якусь одну умову і встановлює прямий зв’язок з будь-якою іншою умовою або з поставленим запитанням. Якщо в задачі сказано: «Я все знаю, всіх учу», – цього досить, щоб знайти розв’язання, тобто підставити знайомий образ: «Це вчителька, бо вона все знає і всіх учить». І хоч далі сказано «а сама завжди мовчу», тобто в наявності ніби прямо протилежна умова знайденій відгадці, дитина просто відкидає цю умову.

Використання таких коротких, або локальних, зв’язків чітко виявляється в розв’язуванні молодшими школярами й арифметичних задач. Виділяючи в тексті задачі лише числові дані, якими їм доводиться постійно оперувати, і опускаючи як менш істотні всі інші умови, учні І–II класів насамперед пробують виконати якісь арифметичні дії з даними в задачі числами: «Треба до 27 додати 14 (?), ні, треба від 27 відняти 14». Причому дітей зовсім не турбує, що вони додають робітників до збудованих ними будинків, або яблука до карбованців, виручених від їх продажу.

Такі короткі дії дитина виконує особливо часто, якщо серед багатьох даних умов деякі підкреслені, виділені. Саме такими є числа в арифметичній задачі.

***Мислення і мовлення***

Особливості логічного мислення молодших школярів чітко виступають у будь-яких виконуваних ними розумових операціях. Порівняння є основою всякого дальшого групування, класифікації й систематизації предметів і явищ. Використовуючи порівняння, людина дізнається про особливості кожного нового предмета і цілих груп. У процесі навчання молодших школярів порівняння відіграє дуже важливу роль. Першокласники порівнюють цифри 3 і 5, 5 і 8, 9 і 6, 1 і 7 або букви Т і Ш, Р і В, Р і Ф тощо. Пізніше учні порівнюють арифметичні вирази: 7+2 і 7–2; 46×3 і 46×7 і т. д. На основі порівняння діти засвоюють поняття «рівність» і «нерівність», складають таблиці (множення і відмінкових закінчень), дізнаються про роль суфікса, порівнюючи схожі слова («гриб» і «грибочок»).

Операція порівняння в молодших школярів має деякі особливості.

Діти цього віку найкраще виділяють схожість предметів за двома, а не за однією ознакою (наприклад, форма і колір даху двох будинків, які порівнюють). Внаслідок спеціального навчання протягом року діти почали називати в порівнюваних предметах майже в два рази більше схожих ознак. Менш помітно зростає число ознак відмінності, що їх називають.

Проте ці дані дуже нестійкі. Вони не збігаються з даними інших авторів (С.Л. Рубінштейн), які відзначають, що діти успішніше і раніше встановлюють відмінності, а не схожості порівнюваних предметів. Очевидно, тут істотне значення має те, які саме предмети порівнюють і які ознаки виділяють.

У процесі навчання розвиваються всі розумові операції, зокрема й операція порівняння. Учні І–IV класів вже можуть успішно порівнювати предмети за уявленням, а далі й абстрактні поняття. Наприклад, школярі І класу порівнюють на слух слова з глухими і дзвінкими приголосними, з різними наголошеними голосними. При вивченні літературних творів вони порівнюють образні вислови, вчинки героїв, їх моральні якості. Звичайно, молодші школярі, порівнюючи, часто помиляються, припускаючи ті самі помилки, які характерні й для дошкільників. Наприклад, вони кажуть: «Корова і коза не схожі, у корови роги товсті, а коза маленька, і вовна в неї біла», «Морква й огірок схожі, морква довга, руденька, в землі росте, а огірок – на грядці, він зелений і також довгий».

Одна з характерних особливостей словесного мислення молодших школярів – тенденція до трафаретних розв’язків, до використання відомих прийомів при розв'язуванні нових задач. Наприклад, якщо в класі діти вивчають «й», то вони часто ставлять цю літеру й там, де вона зовсім не потрібна. Вони пишуть: «Мий руйки», «мальйна».

Чітко виявляються особливості розвитку логічного мислення при вивченні його різних форм і процесів: умовиводів, класифікації, причинно-наслідкових зв’язків, понять. Однією з цих особливостей є збереження методу «короткого замикання», характерного для дошкільників. Наприклад, виділяючи в реченні підмет або визначаючи відмінкові закінчення, учень орієнтується лише на наявність однієї ознаки, а не двох істотних. Інша характерна особливість розумового процесу в дітей – перехід під первинного синтезу відразу до вторинного, із згорнутою середньою ланкою, ланкою аналізу.

Отже, в молодших школярів зберігається певною мірою стиль мислення старших дошкільників. У поставленій задачі дитина вихоплює якусь одну (дві-три) ознаку, умову, сторону і відразу переходить до висновку. По суті, знайдена відповідь не є синтезом II, бо вона не підготовлена відповідним аналізом. Відбувається розшарування аналітико-синтетичної розумової діяльності – порушується цілісність розумового процесу.

Так, учень IV класу, розбираючи речення «Дикі птахи полетіли в теплі країни», правильно виділяє підмет і присудок, а потім каже, що «дикі» – це прикметник, а «в» прийменник. Збиваючись у своєму аналізі з напряму, зумовленого первинним синтезом (розбір за членами речення), він не може правильно закінчити весь розбір.

Таким самим порушенням логіки розумового процесу пояснюються зазначені вище помилки учнів молодших класів в операціях порівняння, систематизації і класифікації.

Вивчаючи спеціально особливості аналізу й синтезу, Г.П. Антонова показала, що в молодших школярів можна виділити три їх рівні. За основу визначення рівнів взято два критерії: 1) ступінь розвитку аналізу й синтезу і 2) ступінь зв’язку або відповідності цих процесів. Для першого рівня характерні непослідовність аналізу, виділення окремих, розрізнених елементів чи умов задачі і на цій основі встановлення короткого, або локального, зв’язку. На другому рівні задачу більш ґрунтовно і послідовно аналізують, хоч деякі умови випадають, тому в загальному розв’язанні учень допускає окремі помилки. Для третього рівня характерна відповідність операцій аналізу-синтезу, що забезпечує передбачення ходу розв’язування, тобто його розумове планування («рівень передбачуваного аналізу» – Н.О. Менчинська).

Ступінь відповідності аналізу-синтезу, гнучкість і рухливість у застосуванні знань, прийомів і способів розумової діяльності визначають ступінь продуктивності мислення.

Робота в класі і вдома, побудована на систематичних завданнях, які поступово ускладнюються і потребують від учнів різноманітних форм розумової діяльності, вибіркового застосування раніше набутих знань і прийомів, зумовлює швидкі й помітні зрушення в мисленні дітей. Навчання в масовій школі за новими програмами внесло значні поправки в уявлення психологів про можливості мислення 6–10-річних дітей.

У наведеному нижче матеріалі з уроку в IІI-му класі подано приклад навчання дітей логічного мислення.

Дається завдання: записати вираз «Сума чисел 80 і 3, помножена на 4». Учні швидко і впевнено записують: (80 + 3) × 4 = 332. Пояснюючи хід розв’язування, учні пропонують використати різні шляхи. Можна кожний доданок окремо помножити на 4, а потім знайти суму. Можна спочатку знайти суму і потім її збільшити в 4 рази.

*Учитель*. Як суму помножити на число? Запишіть суму чисел (c + d) × m.

*Учень*, (с × *т)* + *(d* × *т).*

*Учитель*. Як записати будь-яку суму, помножену на число?

*Учень*, *(а*+ *b* + *с* + *d* + ...) × m. А можна й по-іншому: кожний доданок помножити на число. Тоді треба записати (*а* × *т)* + (b × *т) + (с* × *т) + (d* × *m).* Першим способом розв’язувати швидше і зручніше.

*Учитель*. Яке правило ви застосували? Правильно, множення суми на число. Розв’яжіть приклад: 248 × 3.

Учень. Записую число 248 як суму розрядних доданків: 200 + 40 + 8. Множу кожний доданок на 3. (Записує: 200 × 3 + 40 × 3 + 3 × 3). Такий запис довгий, можна коротше.

Ці приклади переконують у тому, наскільки значними можуть бути успіхи в розвитку вищих форм словесного мислення у восьми-дев’ятирічних дітей. Дослідження Г.О. Люблінської показали, що успіхів досягають тоді, коли об’єктом розумової діяльності є ознаки і зв’язки, істотні для даної категорії знань. Набуті знання стають усвідомленими, рухливими і обґрунтованими. Учні досягають високого рівня засвоєння знань і розумового розвитку. Характерною особливістю розумової діяльності розвинених учнів є опанування ними певних розумових умінь, або способів розумової діяльності.

Вивчення процесу розумової діяльності учнів при розв’язуванні ними різних незвичайних і трафаретних, складних і легких задач дає підстави твердити, що успішність мислення величезною мірою визначається тим, наскільки учні володіють загальними вміннями думати: ставити запитання, шукати умови і дані, які дають можливість знайти розв’язання; точно спрямовано відбирати потрібні для розв’язання даної конкретної задачі поняття, правила й прийоми; правильно, до місця і послідовно застосовувати ці правила, варіюючи їх, замінюючи одне одним, якщо ця заміна раціональна.

Навчання учня раціональних, осмислених способів розумових дій, їх застосуванню в чіткій і логічній послідовності на основі узагальненого сприймання пропонованих задач – одна з найістотніших умов виховання розумової активності дітей у початкових класах. У цьому процесі вдосконалюється розумовий розвиток учнів.

Формування розумових умінь нерозривно пов’язане із засвоєнням уявлень і понять – основного змісту навчальної діяльності школярів.

***Засвоєння понять***

Для підвищення продуктивності мислення учнів велике значення має опанування понять. Це питання вивчали в двох напрямах: по-перше, в процесі засвоєння дедалі складніших знань і, по-друге, в процесі засвоєння найраціональніших способів оперування знаннями.

У початковій школі дітям важко засвоювати узагальнені знання (поняття) насамперед через складність поняття і через суперечності його природи. Кожне поняття будується на чуттєвих, а отже, конкретних, одиничних образах: від цих образів треба абстрагуватися, щоб виділити суть і передати її у вже знайомому слові.

Слово, яке означає поняття, може бути давно знайоме учням: вони вже в дитячому садку читали вірші і співали пісень про Україну, про козаків, про мир і дружбу людей. Але хіба учні I–IV класів оволоділи цими найскладнішими поняттями? Хіба вони вміють оперувати їх істотними ознаками, абстрагуючись від усіх окремих і другорядних елементів? Слово лишається в словнику дитини на все життя. А поняття, позначене цим словом, як узагальнене відображення дійсності, зростає, поглиблюється разом із загальним розвитком людини. Ці особливості утворення понять чітко впливають і на процес їх засвоєння молодшими школярами.

Відомо, що молодші школярі надовго пов’язують поняття з тим поодиноким фактом, який учитель при поясненні дав їм як його конкретну основу. Якщо при вивченні поняття «корінь слова» учні мали справу з цією основною частиною слова, яка включає три літери, вони вважають, що будь-який корінь обов’язково складається лише з трьох літер. Ось чому в слові «небезпечний» діти виділяють корінь – «-без-» у слові «чудовий» – «-дов-», у слові «прекрасний» – «пре-». Якщо у вивчених реченнях підмет завжди був на першому місці, то багато учнів (навіть у IV класі) вважає цю ознаку істотною і достатньою для визначення основного члена речення – підмета.

Прямим наслідком цього є легке включення в одне поняття явищ або предметів, які зовсім не стосуються даної категорії. Знаючи, що однокореневі слова повинні бути схожі за звуковим складом, учениця III класу, не беручи до уваги другої істотної ознаки кореня (схожість змісту), добирає до слова «матрос» як однокореневе «матраси», до слова «віти» – «вітер». Те саме відбувається також з визначенням відмінка заданого слова і в багатьох інших випадках.

Дослідження показали, що засвоїти поняття не можна без варіативності неістотних ознак у кожному новому предметі, вправі, задачі при постійному збереженні основних і істотних ознак певного поняття.

Щоб засвоїти поняття, треба знати слово, термін, який є мовною формою всякого узагальненого знання. Раннє включення в повсякденну навчальну діяльність дітей спеціальних граматичних, природознавчих або математичних термінів, що позначають ті поняття, з якими учень працює в школі, забезпечує швидке опанування правильних узагальнень на основі абстрагування від неістотних деталей кожного окремого прикладу, задачі або речення. Засвоюючи термін «голосний звук», першокласники легко і впевнено виділяють у слові склади; немає безладних спроб, дій на дотик. Терміни «підмет» і «присудок», «від’ємник», «різниця» забезпечують успішне засвоєння відповідного поняття, його правильне застосування і широке перенесення на розв’язування нових задач.

У школярів розвивається дивна «зіркість» при сприйманні ними нового змісту – математичного виразу, граматичної конструкції. Знаючи термін і його значення, восьми-, дев’ятирічні діти бачать в окремому випадку вияв знайомих їм закономірностей, правил.

«Тут написано суму», – каже учень III класу, сприймаючи складний математичний вираз на дошці. Він складається з двох частин. У ньому є числа й букви, знаки різних математичних дій, дужки. Але учень бачить насамперед істотне для поняття «сума». Потім він розбирає кожний доданок.

Підвищення рівня теоретичних знань і включення потрібних термінів у навчальну діяльність учнів, починаючи з І класу, одна з основних умов, які забезпечують успішність розвитку логічного мислення дітей.

Практика раціонально побудованого навчання і спеціальні дослідження показали органічний зв'язок способів дії із засвоюваним змістом.

Рівень знань, їх багатство, осмисленість і рухливість визначаються тією системою дій, які виконують з ними учні. Дії найефективніші, коли вони використовуються не для закріплення засвоєного поняття, тобто не зводяться до повторення, а є засобом розкриття істотних ознак нових явищ, активним способом виявлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків.

Навчаючи дітей розв’язувати варіативні задачі з різним використанням тих самих понять, правил і способів оперування ними, вчитель формує в них узагальнені вміння розумової діяльності. У старших школярів вони можуть стати загальним методом розумової праці. Опанування методу розумової діяльності дає можливість учням вибрати точний напрям свого аналізу і згідно з конкретною задачею точно вибірково використати необхідну систему наявних в його досвіді уявлень, понять і окремих прийомів дії.

Незважаючи на те, що представники сучасної радянської дитячої психології йдуть різними шляхами і використовують різні форми навчання учнів російської мови, математики або природознавства, усі їх праці переконливо показують величезні резерви розумового розвитку шести-, одинадцятирічних дітей. Ці можливості далеко не використані в повсякденній навчальній і позанавчальній діяльності учнів молодших класів. Отже:

1. У процесі розвитку розумової діяльності дитини відбувається перехід від оперування практичними діями в розв’язанні наочно поданої конкретної задачі до розумових внутрішніх, згорнутих дій. При цьому практична дія не зникає, не відміняється, а лишається з резерві і виступає в школярів IІI–IV класів при розв’язуванні нових, складних для них задач. З переходом мислення у «внутрішній план» змінюються і практичні дії, які виконує дитина; вони втрачають пошуковий, проблемний характер, перетворюючись у дії виконавчі.
2. Словесні форми мислення виявляються і в дітей дошкільного віку. Вони виступають у вигляді простих суджень дитини, в операції порівняння, у висновках і запитаннях, які дитина ставить спочатку дорослим, а потім і самій собі. Судження дво-, трирічних дітей мають форму констатації якогось нового факту або зв’язків, установлених дитиною в спостережуваних речах. Розвиток виявляється в тому, що змінюється зміст, яким оперує дитина. Від наочно даного, конкретного, а тому завжди одиничного факту дитина переходить до оперування уявленнями про нього, а потім і до дедалі більш узагальнених понятійних знань. Розвиток позначається і на опануванні методу мислення, при чому не тільки окремих операцій і форм (порівняння, класифікація, умовивід), а й загального методу аналітико-синтетичної діяльності. Засвоєння методу виявляється в утворенні спеціальних розумових умінь сприймати будь-яку конкретну задачу як вияв загальних залежностей, «прицільно» вести її аналіз, і цілеспрямовано вибірково використовуючи наявні в досвіді знання, прийоми і способи дії, успішно її розв’язувати.
3. Високоорганізована, систематично здійснювана і результативна розумова діяльність учнів, даючи їм почуття великого задоволення, забезпечує розвиток пізнавального ставлення дитини до навколишнього світу. У цій діяльності формуються розум дитини та її пізнавальні інтереси.

Дослідження показали, що розмовна мова переходить у (Внутрішню в проблемно-практичній ситуації; це має місце в дитини чотири-, п’ятирічного віку.

Педагоги-дошкільники справедливо надають величезного значення розвиткові мови дітей, вбачаючи в ній умову підвищення загальної культури дитини, умову її розумового, морального і естетичного розвитку. Чистота, грамотність і зв’язність мови дитини є однією з умов її готовності до навчання.

**Мовлення**

**Молодший шкільний вік**

Мовна діяльність дітей особливо бурхливо розвивається в період їх навчання в школі. Звертання вчителя до класу, роз’яснення, вказівки, зауваження, запитання, поправки – усе це передано в мові. Щоб написати першу паличку в зошиті, школяр-початківець повинен слухати вказівки вчителя: яке завдання виконувати, як взяти олівець, який рядок знайти, де і з чого починати писати.

***Слухання***

Протягом першого півріччя навчання в І класі діти слухають, дивляться і діють (олівцем, ручкою, ножицями), працюють з дидактичним матеріалом. Школярі привчаються слухати пояснення вчителя і стежити за його думкою та вказівками. У І класі слухання стає одним з основних видів спеціальної пізнавальної діяльності школяра.

У класі йде робота над діленням слова «рама» на склади. Один з учнів знайшов у цьому слові три склади. Піднімаються руки. «Ні, тут тільки дві частини слова». – «А скільки звуків?» Учитель чітко вимовляє те саме слово ще раз. Учень вслуховується в звучання слова і визначає його звуковий склад. «Яким звуком треба замінити перший звук, щоб дістати назву найдорожчої людини?» Діти шукають потрібний звук. Можна поставити замість «р» «м», матимемо «мама». Такі завдання на ділення слова на частини, склади і звуки й на складання слів із складів швидко розвивають слухове зосередження дітей. Діти вчаться препарувати почуте слово: знаходять м'який приголосний або визначають, який склад ударний, де чується дзвінкий, а де глухий приголосний, який звук у слові сумнівний, як його треба перевіряти і правильно писати.

Але не тільки при вивченні граматики вдосконалюється процес слухання учнів. Читаючи художню літературу, газетні тексти, діти опановують багатство рідної мови. До III–IV класів словник зрозумілих слів в учнів різко зростає. При цьому він поповнюється і образними висловами, що їх чують діти, слухаючи вірші і художню прозу.

***Засвоєння читання***

Найістотнішою зміною в мовному розвитку дитини-школяра є ознайомлення її з словом, з мовою як об'єктом пізнання. З раннього дитинства мова була засобом спілкування дитини з навколишніми людьми. У школі діти вивчають мову як спеціальний предмет. Першокласникові спочатку важко розмежувати слово і предмет, який ним позначено. Тому першокласник довго не може зрозуміти, що слово «малина» — ще не ягода малина. Слово — лише назва зідомої йому смачної темно-червоної ягоди. Не відразу слово відокремлюється від предмета, і першокласник, знову збиваючись, каже: «У малині три склади». Вчителька поправляє: «Не в малині, а в слові «малина» три склади».

Дослідження (Д.Б. Ельконін) показали, що засвоєння грамоти, а потім читання і письма дуже важливий процес. Щоб опанувати цим процесом, треба:

1. тонко розрізняти звуки в словах (або в їх частинах – фонемах), які чуєш;
2. вміти співвіднести почутий звук мови з певним знаком, надрукованим у книжці, або вміти зобразити самостійно цей знак на папері;
3. навчитися сприймати не тільки кожну літеру і за утвореною асоціацією відтворити відповідний цьому знаку «чистий звук»; треба побачити поєднання однієї літери з іншою і відповідно до цього змінити вимову потрібного звуку: п-пі, пу-пу, па-па;
4. усі літери в слові треба вимовляти разом, як цілий звуковий комплекс;
5. слово повинно бути зрозуміле, тобто утворена комбінація звуків має бути зрозуміла як позначення якогось знайомого дитині предмета, дії, ознаки.

Отже, засвоєння грамоти – складна робота для семирічного школяра, вона ґрунтується на тонкому і точному слухо-зоровому-артикуляційному аналізі і синтезі, на поєднанні звукової форми слова з його значенням. Маленький учень часто читає неправильно, ставить наголос не там, де треба, тому слова звучать спотворено, що заважає розумінню їх змісту.

Читаючи речення, школяр вчиться розуміти зв’язки між словами, а отже, правильно називати закінчення слів і читати прийменники та сполучники, що сполучають слова в реченні, яке передає певну думку.

Розвиток мови в молодшого школяра виявляється в тому, що з нього виробляється навичка читання, тобто досить швидке і правильне пізнання літер та їх поєднань і перетворення побачених знаків у вимовлювані звуки, звукосполучення, тобто в слова.

Осмисленість читання виявляється в правильних інтонаціях, діти звертають увагу на знаки, які стоять у кінці речення: крапку, знаки запитання й оклику. Пізніше осмисленість читання починає виявлятися в дедалі тоншій інтонаційній його виразності.

***Засвоєння граматики і орфографії***

Величезну роль у розвитку мови молодшого школяра відіграє опанування письма, спеціально граматики і орфографії. Насамперед підвищуються вимоги до звукового аналізу слова: слуховий образ перетворюється в зорово-руховий, тобто поелементно відтворюється. Дитині треба навчитися розрізняти вимову і написання: чується «грип», а треба писати «гриб». Щоб правильно написати слово (або речення), дуже важливо спочатку вимовити слово по складах і звуках з їх послідовності і зв’язках. Промовляння окремих звуків, складів і сліз багато дослідників вважає мовно-руховою опорою для написання відповідних слів і надає йому великого значення в розвитку мови дитини. Д.Б. Ельконін успішно використав опору надію викладання фішок, кількість яких відповідала кількості звуків у слові.

Звичайно, щоб написати буквений, як і числовий, знак, треба засвоїти координовані, дуже точні і тонкі рухи пальців. Така навичка виробляється особливо швидко в тих дітей, руку яких готують до письма спеціальними заняттями в дитячому садку: штриховкою, малюванням, вишиванням, вирізуванням. Але якщо рухові навички утворюються досить швидко, то опанувати *вміння писати* дітям дуже складно. Таке вміння має ряд рівнів. Першокласник на кінець року вміє під диктовку написати кілька слів, скласти і записати кілька простих речень. Закінчуючи початкову школу, більшість учнів вміє самостійно і правильно побудувати речення, надати йому заперечувальної або стверджувальної форми. Подію, викладену в минулому часі, дитина може передати в теперішньому. Діти можуть змінювати особу, від імені якої ведеться виклад, скласти оповідання на задану тему за написаним планом або заданою назвою, успішно використати основні граматичні конструкції.

Навчаючись аналізувати склад слова, добираючи однокорінні споріднені слова, змінюючи зміст слова підставлянням різних префіксів або включенням суфіксів, діти засвоюють лексику рідної мови, добирають потрібні слова, щоб передати свої думки і точно визначити якість предметів. У побудові речень, у переказах і творах, складаючи план розповіді, учні засвоюють правила орфографії і опановують синтаксис.

Ця робота, яку розпочинають у І класі, розкриває маленькому школяреві різноманітні і найскладніші зв’язки між речами і явищами, а також ті відносини з предметами та іншими людьми, в які людина вступає іноді за своїм бажанням, а іноді незалежно від своїх намірів («Я піду» – «Мені довелося піти»; «Він знайшов» – «Його знайшли»; «Вони поїхали» – «До них приїхали», «За ними заїхали»; «Вони переїхали через рейки» – «Ми переїхали в інше місто»).

Дальша робота над відмінюванням іменників і прикметників, над префіксами і прийменниками, над дієсловом і його дієвідміною не тільки збагачує учня зовсім новими для нього знаннями, а й відкриває йому величезні можливості у вивченні рідної мови. Діти починають помічати красу літературної мови, вникати в зміст образних висловів. Вони роблять спроби самі добирати слова і будувати речення так, щоб передати найповніше і найточніше своє розуміння якоїсь події, свої переживання у зв’язку з святом, зустріччю з цікавою людиною.

У різних видах і формах роботи з мовним матеріалом розвиваються логічне мислення і зв'язна мова школяра. У цьому процесі істотне значення має засвоєння учнями багатьох життєвих і спеціальних термінів та мовних зворотів.

Знання навчального матеріалу, наукових термінів і вправляння в їх різноманітному застосуванні ведуть до успішного формування з дітей нових наукових понять. Для цієї роботи потрібна складна розумова діяльність, насамперед аналіз, абстрагування й узагальнення; вона розвиває в дітей гнучкість мислення та мову.

Особливе значення для розвитку мови має перехід учнів II–IV класів до літературного читання. Після пояснювального читання з І–II класах, метою якого є насамперед удосконалення техніки читання і розширення кругозору, діти переходять до ознайомлення з книгою як літературним художнім твором. До цього вони готуються і на уроках позакласного читання, коли, слухаючи художній твір (повість, вірші), ознайомлюються з багатством і красою рідної мови.

***Розвиток мови в інших видах навчальної діяльності***

Якби все початкове навчання зводилося до засвоєння грамоти, читання, слухання і письма, то й тоді б маленькі школярі мали б величезні можливості для розвитку мови і підвищення рівня загального розумового розвитку. Проте, крім вивчення рідної мови, школярі засвоюють математику, природознавство, історію. Вони регулярно займаються малюванням і співами, працею і фізкультурою. Кожний навчальний предмет має свій зміст і свою термінологію, засвоюючи яку учень збагачує словник і розширює розумовий кругозір. На будь якому уроці вчитель має змогу спеціально розвивати мову учнів. Так, на уроці праці, показавши учням II класу просте креслення (розгортку майбутнього виробу – візка), вчитель пропонує їм розповісти, що вони робитимуть, які операції виконуватимуть і в якій послідовності. Які частини заготовки треба буде покрити клеєм, чому? Де, коли і які треба зробити надрізи? Чому не можна змінити порядок виконання всіх операцій? Діти міркують, відповідають на запитання, доводять необхідність запропонованої ними послідовності виконання трудових дій. Так у навчальній діяльності розвивається мова молодшого школяра. Позанавчальна робота також відкриває великі можливості для вдосконалення усної і писемної мови дитини. Після II класу діти звичайно багато читають самостійно.

У початковій школі є величезні можливості для розвитку в учнів грамотної, логічно побудованої і образної мови. Приділяючи спеціальну увагу такому розвитку учнів, учитель готує їх до уважного сприймання художньої літератури. Книга відіграватиме дедалі більшу роль у середніх, старших класах і в усьому дальшому житті людини, сприяючи розвитку її мови, розуму, почуттів і художнього смаку.

Отже:

1. Розвиток мови в дитини вдосконалюється як процес опанування рідної мови, засвоєння багатства її словника і граматичних форм, необхідних для розуміння кожною людиною інших людей і вміння висловити свої думки, бажання, переживання.

1. Мова розвивається в процесі повсякденного спілкування дитини з дорослими і однолітками. Успіх розвитку мови забезпечується не тільки багатством і правильністю мови дорослого, а й потребами дитини, що зростають. Потреба в спілкуванні, бажання дізнатися, зрозуміти нове, незвичайне, прагнення бути зрозумілим, повідомити іншому про щось, необхідність впливати на іншого, щоб викликати з його боку бажану дію-відповідь, є тими мотивами, які спонукають маленьку дитину до активного опанування мови.
2. Мова розвивається в двох взаємозв’язаних формах: а) як розуміння мови співрозмовника і б) як власна розмовна мова. При цьому рівень розвитку мови, яку розуміють, випереджає рівень розмовної мови. На основі голосної мови в проблемній ситуації формується внутрішнє мовлення.
3. Виконуючи постійно дві взаємозумовлені функції – комунікативну (спілкування) і сигніфікативну (позначення) – мова, включаючись дуже рано в життя дитини, якісно змінює її взаємовідносини з навколишнім світом, соціальним і предметним, перебудовує її чуттєве пізнання, мислення і дії. Словом позначають не тільки предмети, їх якості, дії, зв'язки, а й моральні поняття, естетичні судження й оцінки.
4. З віком дедалі більшу роль у загальному спеціально-мовному розвитку дитини відіграють слухання, читання, бесіди, суперечки, міркування – специфічні форми мовної дфяльності людини. У таких формах спілкування дитина засвоює мову як засіб впливу на інших і на самого себе, як засіб самопізнання і саморегуляції.
5. Опанування мови як засобу різностороннього аналізу предметів та явищ дійсності і водночас об'єднання, синтезу предметів і явищ у групи, категорії сприяє швидкому розвитку вищих форм інтелектуальної діяльності дитини. Особливе значення в розвитку мови молодшого школяра має засвоєння писемної мови, яка відкриває йому природу рідної мови і можливість досконалішого опанування нею.
6. Формуючись у процесі спілкування дитини з дорослими, у різноманітній її практичній діяльності, мова проходить у своєму розвитку ряд етапів: 1) агукання (4–6 міс); 2) белькотання (6–10 міс.); 3) засвоєння перших слів як сигналів першої сигнальної системи (11 міс. – 1 р. 6 міс); 4) засвоєння слова як сигналу, що узагальнює на основі виділення істотних ознак, і опанування простих граматичних форм (1 р. 6 міс – 2 p.); 5) опанування ситуативної мови, швидке збільшення слів, які діти розуміють і вимовляють (2–3 p.); 6) перехід до опанування зв’язної і виразної мов и, засвоєння складніших граматичних структур (4 р. – 6 р.) і поява внутрішнього мовлення (починаючи з 4–5 років) ;7) засвоєння писемної мови і подальший розвиток логічної, виразної мови, що забезпечує дитині безмежні можливості пізнання дійсності, різностороннього спілкування.

**Почуття**

**Молодший шкільний вік**

Перехід дитини в школу спричиняє в неї багато нових, складних і часто суперечливих почуттів. Вони зумовлені насамперед новим становищем молодшого школяра як серед дітей, так і в сім’ї.

Поступаючи в школу, дитина набуває не тільки нових обов’язків, а й нових прав. Вона носить форму, їй купують ранець, книжки, пенал, зошити. Вона, як і дорослі члени сім’ї, має свою справжню, відповідальну справу, з якою рахуються всі, в тому числі й батьки. їй треба готувати уроки, треба мати стіл, поличку для книжок, розрізну азбуку тощо.

Зміна суспільного положення маленького учня сповнює його почуттям гордості, радості і задоволення. Проте в дитини виникає й багато тривожних почуттів: «Що буде в школі? Чи зуміє справитись з навчанням? З якими товаришами зустрінеться? Яка буде вчителька?»

Виникають і нові турботи: щоденне готування домашніх уроків; постійне переживання за те, щоб не забути чогось принести в клас: малюнки, буквар, лічильні палички, кольорові олівці, і до того ж не спізнитися до дзвінка – усе це викликає в першокласника невідоме йому раніше почуття тривоги. «Школа болить!» – зітхає маленький учень, повертаючись з боку на бік у своєму ліжку і не засипаючи в звичайний час.

Це почуття тривоги поступово розсіюється. Дитина звикає до школи, до вчителя, до товаришів. Робота в класі і приготування домашніх уроків стають звичною справою.

Своєрідно змінюються й інші почуття дітей: пізнавальні, естетичні і, особливо, моральні.

***Пізнавальні почуття***

Виникнення, сила і особливості протікання інтелектуальних почуттів залежать не стільки від віку дітей, скільки від змісту й організації їх діяльності, насамперед навчальної.

Навчання, побудоване на активній, різноманітній розумовій діяльності дітей, швидко виховує в маленьких школярів любов до розумової праці, радість пошуків і велике задоволення від знайдених вирішень. «Як цікаво, навіть лоскоче», – з захопленням заявляє першокласник Сашко, знаходячи щось цікаве в двох різних математичних виразах, між якими можна, виявляється, поставити знак рівності.

Роблячи спробу побудувати на папері рисунок – розгортку виробу, задану на уроці праці, діти відмовляються від відпочинку під час перерви. «Яким може бути відпочинок під час думання», – заявляє досадливо другокласник Володя, коли йому перешкодили працювати.

Інтелектуальні почуття дитини цього віку виявляються в допитливості, що зростає, у ненаситній жадобі до знань. Вони підсилюються читанням книжок, журналів, дитячих газет. При цьому молодших школярів приваблюють вже не окремі яскраві і дивні факти, як це мало місце в дошкільників. Учні І–IV класів цікавляться глибшими причинами явищ, які вивчають, подій, про які дізнаються. Дітям подобається читати, вони прагнуть набувати нових і нових знань.

Так народжуються в молодших школярів навчальні, а потім і пізнавальні інтереси.

***Моральні почуття***

Глибокі зміни відбуваються в дітей у початкових класах і в сфері моральних почуттів.

Стосунки, що складаються в молодшого школяра з класом, багато в чому визначаються його успішним навчанням. Якщо для першокласників вирішальну роль в оцінці того чи іншого учня відіграють оцінки й оцінка вчителя, то в учнів III–IV класів особливе визнання заслуговує не відмінник, а той, хто багато знає, хто легко розв’язує складні задачі, може правильно відповісти на будь-яке запитання, той, хто показав себе як хороший спортсмен, шахіст. При цьому в класу в цілому складається певне ставлення до кожного учня. Характерно, що відносини стають дедалі більш незалежними від оцінки вчителя (Б.Г. Ананьєв).

Визначаючи, що такий учень заслуговує поваги, що він у чомусь сильніший від інших, дитина в III–IV класу сама не хоче бути гіршою, ніж він. Неусвідомлене в старших дошкільників прагнення «бути як інший» перетворюється в школяра IV класу в постійну оглядку на громадську думку (О.П. Краковський).

В учнів молодших класів виразно виступає рівняння на іншого (у тому числі й не на найкращого), легке наслідування «незалежної» поведінки учня, який виділяється, бажання дружити з ним і ні в чому не відставати від нього. Ось чому деякі діти, що прийшли в школу з вихованими гігієнічними навичками і звичками, іноді їх втрачають, наслідуючи менш культурних товаришів. Вони швидко переконуються в тому, що мити руки після туалету і перед їдою зовсім не обов’язково, а акуратні зошити і книжки бувають тільки в «матусиних синків».

Прагнучи посісти однакове з усіма місце в класі і не бути нижче і гірше за інших, діти іноді навмисно позують перед товаришами, хваляться своєю «незалежністю» або успіхами, часто уявними, в якій-небудь галузі. Вони бояться визнати своє невміння щось зробити, свою слабкість і неспроможність у чомусь.

В умовах спільної навчальної діяльності на новий щабель піднімаються колективістські відносини між дітьми. Виникають почуття справжньої товариськості і дружби.

Відповідаючи на запитання анкети, проведеної П.М. Якобсоном, майже всі учні II–III класів відзначили, що мають друга або подругу. Але обґрунтування дружби в семи-, дев’ятирічних дітей ще дуже трафаретне – воно спирається на суто зовнішні причини: «Разом ще в дитячий садок ходили», «Живемо в одному будинку», «Ми йдемо додому разом». З віком в оцінці товариша дедалі більшого і більшого значення набуває становище його в класі як учня. Даючи характеристики різним товаришам по класу, як хороші, так і погані учні фактично спираються на думку вчителя: «Не любить учитися, лінується», «Треба любити різні науки, а він лише спортом захоплюється», «Олексій галасливий дуже, на уроках базікає, навчанням не цікавиться».

Оцінка товариша за його основною діяльністю – навчанням лише поступово замінюється оцінкою за іншими параметрами: шестикласники, мотивуючи своє позитивне або негативне ставлення до товаришів, відзначають вже позитивні або негативні риси їх особистості.

Однак в учнів третіх класів можна спостерігати певну розбіжність між загальною оцінкою і особистим ставленням до того чи іншого товариша. Це чітко виявляється, наприклад, у широко відомих випадках фальшивого товаришування. Підказати, дати списати свою роботу учні II–IV класів вважають виявом справжньої товариськості. Причому, якщо хто-небудь з дітей відмовляється підказувати, його звинувачують у байдужості. Звідси видно, що діти цього віку ще не знають рис справжньої товариськості.

Учні, які навчаються в початковій школі, вже можуть виявляти високі моральні почуття: піклування і чуйність до матері, до вчительки і навіть до чужих людей, якщо вони хоробрі, благородні, віддані один одному. Бесіди з учнями І–III класів і обговорення разом з ними вчинків літературних персонажів або реальних людей розвивають у них уміння правильно оцінювати факти, якщо, звичайно, вони їм зрозумілі і не виходять за межі їх життєвого досвіду. Однак оцінки, які дають діти цього віку, часто дуже прямолінійні

В одному дослідженні учням І–III класів пропонували прослухати кілька оповідань з життя школярів і висловити своє ставлення до вчинків героїв – їх однолітків Обговорювали оповідання колективно; виникали суперечки, учні захищали свої судження.

В оповіданні, запропонованому чотирьом третім класам, двом четвертим і двом другим, було, наприклад, викладено, таку подію: III «А» клас, беручи участь у важких футбольних змаганнях, які тривали цілий місяць, вийшов переможцем; лишилося зіграти лише останню гру. Отже, всі діти, вчителі, директор готувалися відзначати переможців, але в призначений для останньої гри день і час Володя – капітан цієї команди – не прийшов. Даремно всі його чекали, він не з’явився. Команда не вийшла на поле, і їй записали поразку. Пізніше з’ясувалося, що цього дня рано вранці сім’я Володі одержала радіограму про те, що батько Володі – полярник, який два роки не був вдома, прилітає тоді, коли повинна відбутися гра. Батько писав, що з нетерпінням чекає зустрічі біля літака з усією своєю сім’єю. Володя разом з мамою і сестрою поїхав зустрічати батька на аеродром.

Сперечалися про те, чи правильно зробив Володя, чому він так зробив. Ці суперечки й обговорення розкривають деякі особливості моральних оцінок школярів других класів і свідчать про помітну зміну їх оцінок до III–IV класів: а) усі діти твердять, що Володя підвів товаришів, а це погано; б) усі діти розуміють також, що скривдити батька і не зустріти його також погано, а ось знайти вихід з конфліктної ситуації, яка склалась, учням других класів звичайно важко. Одні взагалі не бачать виходу, тому виправдовують Володю; інші його звинувачують, причому пропонують компромісний вихід: дати батькові телеграму, щоб він прилетів трохи пізніше або раніше, щоб він почекав на аеродромі, поки закінчиться гра, і Володя зуміє його зустріти. Дехто пропонував відмінити гру, перенести її на інший день тощо. Лише в III і потім у IV класі більшість учнів вважали, що Володі треба було послати замість себе іншого гравця або треба було попередити команду, щоб не зривати гри. Отже, навіть керуючись правильними оцінками, дев’яти-десятирічні діти розв’язують задачу все-таки ситуативно.

Тільки окремі учні III і багато учнів IV класу змогли підійти до цього випадку з позиції узагальнених моральних вимог. Вони говорили про те, що будь-яку громадську справу треба виконувати насамперед, що саме це характерно для кращих радянських людей, тому, «що колиб батько Володі дізнався, чому Володя його не зустрів, він на нього не образився б, а навпаки, мабуть, навіть похвалив».

Для дітей молодшого шкільного віку дуже характерні різні оцінки своїх вчинків і вчинків інших людей, а також судження про них. Ця суперечність властива самому життю, самим фактам людських відносин, в які включається школяр. У них важко розібратися дев’ятирічним дітям.

Невміння розібратися в складних взаємовідносинах людей позначається на відносинах молодшого школяра з дорослими. Розглядаючи цей аспект проблеми почуттів, П.М. Якобсон показав, що у взаєминах з дорослими в школяра виступають дві суперечливі тенденції. З одного боку, зростаюче усвідомлення необхідності підкорятися вимогам старших як вимогам, що їх ставить суспільство. З другого боку, зростаюча самостійність, почуття незалежності, впертості для захисту прав на власну ініціативу і самодіяльність.

П.М. Якобсон використав оригінальну методику: діти повинні були роз’яснити зміст спеціально дібраних картин, де були зображені різні факти зіткнень підлітка з дорослими (факти заборони чогось, насмішки, піклування, іронічного ставлення, осуду). Експеримент показав, що почуття, які переживає школяр у різних ситуаціях його спілкування з батьками або вчителями часто дуже складні і не дають можливості підліткові завжди успішно знайти кращий вихід із становища, яке склалося. Особливо важко це зробити учням шостих класів. Учні сьомих класів вже частіше можуть міркувати з позицій загальних моральних вимог. Молодші школярі (IV клас) діють більш прямолінійно і ситуативно.

Дослідження показало також, що реакція школяра на ту або іншу подію безпосередньо залежить від «міри зачепленості» школяра або від рівня його домагань (Л.І. Божович, Л.С. Славіна). Чим вищий рівень домагань, тим важче керуватися навіть добре відомими нормами поведінки, загальними моральними оцінками.

Формування в школяра ставлення до самого себе залежить від ставлення до дорослих і до однолітків й тісно пов’язане з ним. У семи-, десятирічних дітей самооцінка помітно змінюється.

До моменту переходу в середні класи в школяра формується ставлення до своїх здібностей, успіхів, не пов’язаних обов’язково з навчанням. Школяр починає оцінювати й деякі якості свого характеру і риси особистості. Щоправда, така оцінка не завжди збігається з думкою вчителя.

За даними П.М. Якобсона, наприклад, з 6 опитаних учнів IV класу 4 вважають себе невразливими, але вчитель про всіх цих дітей говорить як про вразливих, а про двох з них – як про дуже вразливих. Не збігаються оцінки і самооцінки одинадцяти-, дванадцятирічних учнів і деяких інших якостей.

З віком ступінь збігання оцінки вчителя і самооцінки школяра підвищується (Б.Г. Ананьєв).

Серед почуттів, які формуються в школяра, слід відзначити й почуття, пов'язані з ставленням до вчителя. У першокласників швидко складаються почуття довір'я, прихильності і поваги до вчителя, проте ці почуття ще розпливчасті і глобальні, що характерно для шести-, семирічних дітей. Якщо вже сподобалася вчителька, то все в неї хороше: і зачіска, і голос, і пояснює вона зрозуміло, і посміхається ласкаво, і туфлі в неї гарні. Але до IV класу це ставлення диференціюється, і діти більш критично починають оцінювати дорослих, у тому числі й своїх учителів. Однак рівень такої оцінки в десяти-, одинадцятирічних дітей має ще дуже поодинокий, конкретний і ситуативний характер: «Вредна яка ця Г.І. – поставила мені «двійку», адже учора ж тільки запитувала»; «Цей учитель фізкультури – «правильний» дядько, він правильно зробив, що Генку не допустив до гри, бо той завжди задається».

Абсолютна більшість першокласників, які вступають до школи, хоче вчитися, вчителька їм подобається, вона добра (94%), справедлива (93%), сувора (70%). Деякі учні вважають свою вчительку суворою тому, що «на уроках розмовляти не дозволяє», «лає тих, хто погано поводиться». У школярів II класу змінюються й критерії оцінки вчителя. Визнають вчителя суворим 40-48% дітей, добрим – 80-86%, справедливим – 66-74%. Змінюється й обґрунтування. Провчившись півтора року, діти більше починають виділяти в учителя якості педагога: «Подобається тому, що добре пояснює»; «Добра – допомагає, коли не зрозумів»; «Сувора – не дає пустувати на уроках, бо діти заважають їй пояснювати урок».

Г.Г. Гусєва порівнює оцінку учнем учителя і уявлення дитини про ставлення вчителя до неї. Вона приходить до висновку про взаємозв’язки цих оцінних ставлень. При цьому в учнів молодших класів ці показники не дуже часто збігаються і не дуже стійкі. Очевидно, першокласники ще не можуть відокремити ставлення до них учителя від його оцінки їх навчальної діяльності.

Морально обґрунтоване оцінне ставлення виникає в людини тоді, коли прийняті в суспільстві вимоги моралі, які вона відображає, стають виявом її власних особистих оцінок. Цей шлях різні діти проходять у різні строки, але молодші школярі ще не досягли цього рівня емоційного розвитку.

Розгляд тривалого і складного процесу формування моральних почуттів у дитини дає змогу виділити такі їх особливості.

Моральні почуття розвиваються на основі знань, поступового засвоєння моральних понять, оцінок. На цих знаннях, певним чином оцінених дорослими, будуються і власні моральні судження дітей.

У процесі набування дітьми знань формуються перші елементарні моральні поняття, що, як і всі поняття, виражені в словах (хоробрий, чесний, акуратний). Кожне поняття включає в себе певну сукупність істотних ознак. Суть моральних понять розкривається для дітей лише в процесі їх життєвої практики.

Однак знання моральних якостей людей ще не забезпечує виникнення в дитини відповідних моральних почуттів. Моральні почуття є виявом ставлення самої дитини до відповідного вчинку людини.

Моральні якості виявляються в надзвичайно різноманітних вчинках людини і в різних ситуаціях. Причому кожне моральне почуття звичайно вплетено в клубок дуже різноманітних переживань, відношень, що виступають при оцінці певного одиничного факту.

Щоб визначити своє ставлення до вчинку того чи Іншого літературного героя або реальної людини, дитина повинна вміти виділити їх істотні моральні якості і, абстрагуючись від найрізноманітніших, іноді яскравих, але зовнішніх обставин, побачити в поведінці людини ті риси, які вже стали для дитини основою відповідних емоційних характеристик і оцінок.

Молодшому школяреві така складна робота – аналіз і узагальнення емоційно значущих фактів у поведінці особистості – ще не під силу. Він знає, наприклад, що обдурювати недобре, щиро осуджує людей, які обдурюють інших. Проте, списавши розв’язання задачі в сусіда, зовсім не бачить у своєму вчинку того самого обдурювання, заявляючи, що «це зовсім інше». Зневажаючи боягузтво, восьмирічний школяр не обурюється поведінкою товариша по класу, який промовчав про свій поганий вчинок, і не розцінює цю поведінку як вияв боягузтва. Складність визначення свого емоційного ставлення до якогось факту посилює й те, що діти не вміють розкрити ієрархію моральних вимог. Запитання: що головне в поведінці? Які мотиви, оцінки, почуття повинні бути провідними, а які підпорядкованими? – або взагалі ще не виникають у семи-, дев’ятирічних дітей, або вони не завжди правильно їх розв’язують.

Складність виникнення і протікання моральних почуттів полягає ще й у тому, що вони безпосередньо виявляються і зміцнюються в спостереженні за конкретними діями і вчинками людини, які дуже різноманітні. Якщо немає органічного зв’язку знань (моральних понять), оцінного ставлення (добре – погано) і вчинку, то ні про яке моральне виховання особистості говорити не доводиться. Тим часом у педагогічній практиці саме найчастіше виникає розрив спочатку між знаннями і переживаннями, а потім між переживаннями і діями. Щиро осуджуючи зухвалість, лінощі або боягузтво, школяр, однак, далеко не завжди може підпорядкувати свої дії цим оцінкам і переживати відповідні щиросердні почуття. Ще менше вдається школяреві визначити напрям своїх вчинків. Тому в семи-, десятирічних дітей часто має місце розбіжність між знаннями, почуттями і діями.

Однією з причин таких фактів є, очевидно, те, що вихователь окремо формує кожну ланку цієї єдиної системи. Робота над поняттями здійснюється найчастіше на уроках читання і трохи в побуті. Переживання бувають лише у формі словесних оцінок: щось сподобалося, а щось не сподобалося. Навчання дії провадять звичайно як виконання деяких підказаних дітям дуже трафаретних справ і доручень.

Моральний бік повсякденної поведінки людей вихователь (учитель) звичайно не піддає узагальненій оцінці, вона не аналізується з позицій прийнятих у суспільстві норм моральної поведінки, моральних оцінок. Потрібно об'єднати знання, почуття, які переживають, і дії в єдину систему, тобто спеціально організувати моральну освіту і практичний досвід дітей як учасників суспільного життя.

***Естетичні почуття***

У період молодшого шкільного віку створюються сприятливі умови Для дальшого розвитку естетичних почуттів дітей, виховання естетичного смаку.

Дослідження переконують у тому, що в молодших школярів (і навіть у дітей дошкільного віку) легко викликати любов до слухання музики й співу. Вони з задоволенням виконують ті пісні, в яких можуть передати своє ставлення до рідної країни, до окремих знайомих їм історичних подій або героїв. Наприклад, з піснею «Сміло у ногу рушайте» в дітей третіх класів пов’язалося уявлення про демонстрації робітників, які «йдуть на царя», «крокують грізно», «чітко йдуть, не відступаючи».

Слухаючи невеликі музичні твори, учні II–III класів здатні досить тонко розібратися в музичному творі і влучно його охарактеризувати. Прослухавши кілька музичних творів про героїв війни, учні III класу розповіли, що музика про них буває різна: урочиста – «коли герої йдуть у наступ», як марш – «коли вони йдуть колоною», «крокують по вулиці, коли перемогли». Буває бойова, весела музика, войовнича, героїчна, грізна, а буває й сумна, коли бійці ховають товаришів.

Естетичні почуття дітей часто не можна відокремити від їх моральних переживань.

Формування естетичних почуттів у молодших школярів здійснюється в процесі художньо-образотворчої діяльності, розгляду художніх картин. Організовуючи систему знань, яка послідовно ускладнюється, навчаючи дітей естетичного бачення і грамотного зображення навколишнього світу, можна навчити учнів молодших класів не тільки сприймати картину, а й бачити в ній предмет мистецтва. Шести-семирічні діти здатні переживати при цьому справжні естетичні і досить яскраво виражені почуття.

В учнів І–IV класів можна виховати естетичне ставлення до народного мистецтва, орнаментів, вишивок, до музейних виробів з фарфору і скла. Естетика побуту, якій у нашій країні приділяють дедалі більше уваги, може виховати вже в 6–10-річних дітей добрий смак. Це виявляється хоча б у тому, що діти навчаються відрізняти справді красиве від усяких підробок. Треба підтримувати прагнення 6–10-річних дітей, і особливо дівчаток, мати гарний вигляд, одягатися і зачісуватися.

Естетичні почуття, як і моральні, не є природженими. Вони формуються в процесі спеціального навчання і виховання. У формуванні естетичного сприймання музики, зокрема української народної пісні, величезну роль відіграє збагачування дітей спеціальними знаннями.

Ознайомлюючи учнів молодших класів з біографією композитора, з тими умовами, в яких було написано конкретний музичний твір, розкриваючи дітям його задум і властиві музиці засоби виразності та їх позначення в нотному записі, вчитель значно підвищує в дітей не тільки інтерес до музики, а й здібність слухати, сприймати і тонко розрізняти твори різних жанрів. Спостереження показують, що значення спеціальних знань у формуванні в дітей естетичних почуттів і оцінок зберігаються і в інших видах мистецтва.

Почуття, зокрема й естетичні, – специфічна форма відображення навколишнього світу. Тому вони не можуть виникнути і розвиватися там, де в повсякденному оточенні немає тих поєднань предметів, форм, барв, звуків, що можуть бути сприйняті як зразки прекрасного. Проте тільки наявності цих об'єктів ще не досить для виникнення в дітей естетичних почуттів. Природа, цей найдосконаліший об’єкт для естетичного виховання дитини, завжди перебуває перед її очима, але вона повинна навчитися сприймати властиві їй різноманітні форми, гармонію барв, звуків, запахів і переживати при цьому естетичні почуття.

Широке впровадження в життя кожної сім'ї радіо, телебачення, доступність театру й кіно, яскраво оформлених книжок, журналів також створюють величезні можливості для розвитку різноманітних естетичних почуттів у дітей.

Але для того, щоб дитина могла сприймати світ барв і звуків, щоб красиве викликало в неї естетичні почуття, дорослий повинен організувати спеціальні форми діяльності: спостереження, слухання, різноманітні форми відтворення видимих, чутних, відчутних явищ дійсності. Навчання дітей аналізу явищ дійсності з позиції естетики створює великі можливості для формування в молодших школярів естетичних почуттів.

Отже:

1. Відношення до дійсності, тобто почуття позитивні і негативні, виникають з перших днів життя дитини. Почуття немовляти – це безумовна реакція організму на задоволення (або незадоволення) органічних потреб, яких воно зазнає.
2. Почуття розвиваються в процесі ускладнення способу життя дитини, різноманітних видів її діяльності і збагачення змісту й форм її спілкування з навколишнім світом: природою, людьми, предметами.

Із зміною становища дитини серед однолітків і дорослих, що пов’язано з її приходом до школи, перебудовуються її почуття й ставлення як до інших, так і до себе. Виникають нові переживання, поглиблюються і набувають більшої системності почуття, яких діти зазнавали раніше.

1. Для формування вищих почуттів – пізнавальних, моральних, естетичних – дитина повинна засвоїти деяку систему відповідних знань. На їх основі формуються оцінні судження і різноманітні почуття. Почуття (відношення) людини, що базуються на знаннях, стають обґрунтованими і стійкими.
2. На протікання почуттів у дитини впливають особливості її нервової діяльності: темперамент, сила, збудливість і ступінь урівноваженості нервових процесів. У маленьких дітей почуття мають дифузний характер. Вони не стійкі і не сильні. З розвитком дітей підвищується регулююча роль кори.
3. У зв’язку з різноманітністю життєвих факторів педагог повинен виділяти моральні мотиви, якими керуються різні люди в різних ситуаціях, послідовно піддавати їх моральній оцінці. На цій основі діти вчаться узагальнювати, тобто засвоюють певні моральні поняття.
4. Однак засвоєння моральних понять не гарантує виникнення в дитини моральних почуттів, а тим більше моральних вчинків. Почуття, особливо моральні, розвиваються на основі формування єдиної системи асоціацій: знання – відношення – практичні дії. Виховання, спрямоване лише на вдосконалення однієї з цих ланок, відокремлене від двох інших, веде або до формалізму і сентименталізму, або до переживань, за якими прихована байдужість і бездушність.