

Доклад

Сенсорное развитие - фундамент умственного развития детей раннего возраста

Выполнила: воспитатель ГБДОУ №34

Полозова О.А

2016 год



УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.

1. Развитие восприятия.

Восприятие является результатом деятельности системы анализаторов и возникает на основе ощущений. Восприятие отличается от ощущений в следующих отношениях. Ощущения отражают все доступные анализаторам свойства предметов, а восприятие выделяет из них основные и отвлекается от несущественных. Ощущения отражают отдельные качества реальности, а восприятие создает интегральную картину действительности.

Физиологические механизмы ощущений (рецепторы, афферентные нервы, сенсорные, или первичные, поля коры головного мозга) являются элементами физиологической системы, обеспечивающей функционирование процесса восприятия. Кроме того, в функционировании процесса восприятия значительную роль играют вторичные, или интегративные, поля коры головного мозга. Они соединяют в единое целое информацию, полученную от разнообразных ощущений. Экспериментальные исследования показывают, что в формировании образа предмета реального мира кроме ощущений задействована память, мышление, речь и др. Поэтому о восприятии часто говорят как о перцептивной деятельности – т.е. совокупности психических процессов, обеспечивающих адекватное отражение в сознании человека окружающей его действительности.

Л.С. Выготский пишет, что на ранних ступенях детского развития восприятие непосредственно связано с моторикой, оно составляет только один из моментов в целостном сенсомоторном процессе и только постепенно, с годами, оно начинает приобретать значительную самостоятельность.

А.В. Запорожец и В.П. Зинченко отмечают, что моторика участвует в восприятии не только внешне, но и по существу. Она составляет фактуру, средство развития и совершенствования перцептивных действий.

Решающую роль движения глаз в зрительном восприятии отмечал еще И. М. Сеченов, но экспериментально доказано это было лишь в последнее время рядом психофизиологических исследований, показавших, что неподвижный глаз практически не может устойчиво воспринимать комплексные предметы и что сложное предметное восприятие всегда предполагает использование активных поисковых движений глаз, выделяющих нужные признаки и лишь постепенно принимающих свернутый характер. В осознании Сеченов также видел деятельность, при помощи которой человек воспринимает предметы окружающего мира. Это деятельность ощупывания, представляющая своеобразную развертку изображения посредством пространственно-временной взаимосвязи пальцев руки и контуров предмета. При кинестетическом восприятии возникает своего рода обратная связь, обеспечивающая контроль и коррекцию движений руки. Акт ощупывания составляет один из видов предметного действия и восприятия, структура которого включает массы различных микродвижений рук, среди которых имеются измерительные, гностические,

моделирующие, рабоче-исполнительные и т. д.

Сенсорное развитие составляет фундамент общего умственного развития ребенка. На втором-третьем году жизни существенно усложняются задачи сенсорного воспитания. Хотя ребенок раннего возраста еще не готов к усвоению сенсорных эталонов, у него начинают накапливаться представления о цвете, форме, величине и других свойствах предметов. Важно, чтобы эти представления были достаточно разнообразными. А это значит, что ребенка следует знакомить со всеми основными разновидностями свойств — шестью цветами спектра (голубой цвет следует исключить, так как дети плохо отличают его от синего), белым и черным цветом, с такими формами, как круг, квадрат, овал, прямоугольник.

Манипулируя предметами, дети второго года жизни продолжают знакомиться с разнообразными свойствами: величиной, формой, цветом. В большинстве случаев первоначально ребенок выполняет задание случайно, срабатывает автодидактизм. Шарик можно протолкнуть только в круглое отверстие, кубик в квадратное и т. п. Ребенка интересует момент исчезновения предмета, и он многократно повторяет эти действия.

На втором этапе путем проб и ошибок дети размещают вкладыши разной величины или разной формы в соответствующих гнездах. Здесь тоже существенную роль играет автодидактизм. Ребенок подолгу манипулирует предметами, пытаясь втиснуть большой круглый вкладыш в маленькое отверстие и др. Постепенно от многократных хаотических действий он переходит к предварительному примериванию вкладышей. Малыш сравнивает величину или форму вкладыша с разными гнездами, отыскивает идентичное. Предварительное примеривание свидетельствует о новом этапе в сенсорном развитии ребенка.

В конечном счете дети начинают сопоставлять предметы зрительно: многократно переводят взгляд с одного предмета на другой, старательно подбирая вкладыши необходимой величины или формы. Вершиной достижений детей второго года жизни является выполнение заданий на соотнесение разнородных предметов по цвету. Здесь уже нет того автодидактизма, который имел место при соотнесении предметов по величине или форме. Только многократное чисто зрительное сравнение позволяет ребенку выполнять задание правильно. Более сложными становятся и движения рук детей. Если раньше ребенок просто раскладывал предметы или размещал довольно крупные вкладыши в соответствующих гнездах, то теперь, чтобы «посадить» в маленькое отверстие грибок, необходимы тонкие движения руки под контролем зрения и осязания.

Для детей третьего года жизни предусмотрены задания, в процессе выполнения которых закрепляются умения группировать однородные предметы по величине, форме, цвету.

Задания по сенсорному воспитанию включают не только в предметную, но и в элементарную продуктивную деятельность — рисование, выкладывание мозаики. Учитывая возросшие возможности детей, им предлагается осуществлять выбор двух разновидностей предметов из четырех возможных.

Выполнение заданий на соотнесение разнородных предметов одновременно по величине и форме вполне доступно детям третьего года жизни. Допуская отдельные ошибки, малыш может сам их исправить, если взрослый задает ему вопрос: «Посмотри, что неправильно?»

Размещение вкладок разной величины и формы дети осуществляют двумя способами. В первом случае отбирают вначале предметы одной разновидности, затем раскладывают по гнездам оставшиеся вкладыши. Этот способ не только более простой, но и более экономичный по времени. Во втором случае дети берут вкладыши подряд и для каждого отыскивают соответствующее гнездо. Желательно, чтобы каждый ребенок научился обоим способам. Дети, не владеющие вторым способом, в дальнейшем затрудняются в чередовании предметов по тому или иному признаку.

Раскладывая мозаику, ребенок не только учитывает разнообразные сенсорные свойства предметов, но и осуществляет довольно тонкие движения пальцев рук. Еще более сложные движения руки необходимы при выполнении заданий по рисованию.

К концу третьего года жизни у детей накапливается определенный сенсорный опыт, который используется при рисовании, особенно по замыслу, выкладывании мозаики и т. д.

При проведении игр-занятий воспитатель пользуется краткой речевой инструкцией, не отвлекая детей лишними словами от выполнения заданий. Взрослому не следует требовать от детей обязательного запоминания и самостоятельного употребления названий цвета, формы. Важно, чтобы ребенок активно выполнял задания, учитывая эти свойства, так как именно в процессе практической работы происходит накопление представлений о свойствах предметов.

2. Развитие памяти.

Вскрытию качественного своеобразия памяти на разных этапах ее развития посвящены исследования П. П. Блонского. Согласно этим исследованиям, память в своем развитии проходит ряд ступеней: двигательная, аффективная, образная и вербальная память.

Как было показано работами Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, сложная функциональная система памяти не появляется в готовом виде, а формируется в процессе общения и предметной деятельности ребенка. Смена строения функции памяти на различных этапах онтогенетического развития предполагает и изменение ее мозговой организации.

Существуют различные принципы классификации памяти, подразделяющие ее на отдельные формы. Широкое распространение получила классификация памяти, данная И. С. Бериташвили, который различал у человека образную память, условнорефлекторную, эмоциональную и словесно-логическую. Очевидно, что указанные подразделения памяти оправданны; в то же время они в значительной мере условны, так как в нормальной жизнедеятельности целого организма все виды памяти находятся в постоянном взаимодействии.

Самый ранний вид — моторная или двигательная память — начальное свое выражение находит в первых двигательных условных рефлексах детей, прежде всего в той своеобразной условной реакции, которая наступает, когда ребенка берут на руки в положении кормления. Эта реакция наблюдается уже на первом месяце после рождения.

В зависимости от модальности стимула, который запоминается и воспроизводится, различают память моторную, образную (зрительную, слуховую, слухоречевую, осязательную и т. д.), логическую (память

на мысли) и аффективную (память на чувства). В зависимости от способа запоминания различают произвольное и произвольное запоминание. Непроизвольное запоминание — единственная форма памяти у детей раннего возраста.

Степень запоминания зависит у ребенка от его интересов. Дети осмысленно запоминают то, что вызывает их интерес. При этом дети преимущественно опираются на наглядно воспринимаемые связи предметов и явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями.

Условнорефлекторную память можно считать памятью наглядно-действенной, т. к. проявляется она в виде воспроизведения условнорефлекторных двигательных и секреторных реакций или заученных привычных движений спустя длительное время после их образования. Основу этой памяти составляют образовавшиеся в процессе многократных сочетаний временные связи между различными участками коры больших полушарий.

Р. М. Грановская отмечает, что на первом году жизни, начиная с нескольких месяцев, ребенок способен узнавать небольшой круг предметов и лиц в течение очень короткого промежутка времени после восприятия.

Узнавание в онтогенезе генетически предшествует свободному воспроизведению представлений. С. Л. Рубинштейн отмечает, что первая форма, в которой проявляется память у ребенка — это узнавание, связанное с самим процессом восприятия и проявляющееся в реакциях ребенка на окружающее. Первые признаки примитивного узнавания можно констатировать уже на первом году жизни. Но первоначально круг предметов и лиц, на которых оно распространяется, очень узок, а латентный период весьма краток. Узнавание может совершаться в различных планах. Ребенок начинает, конечно, с самой примитивной его формы узнавания в действии, заключающегося в адекватной реакции на предмет. Более или менее неопределенное чувство знакомости, без определенной локализации, наступает также очень рано. Отождествление предмета или лица в различных ситуациях и системах отношений является уже относительно сложным познавательным актом, который формируется позднее.

В раннем возрасте существенно удлиняется латентный период — период времени, в течение которого в силу определенных субъективных или объективных обстоятельств невозможно наблюдение за каким-либо предметом или явлением. К концу третьего года ребенок уже может вспомнить то, что воспринималось несколько месяцев назад.

Наиболее удивительной особенностью человеческой памяти является существование типа амнезии, которой страдают все: практически никто не может вспомнить, что с ним происходило в первый год его жизни, хотя именно это время наиболее богато опытом. Фрейд, впервые описавший это явление, назвал его амнезией детства. В ходе своих исследований он обнаружил, что его пациенты, в общем, не способны вспомнить события первых 3-5 лет своей жизни.

Амнезию детства нельзя свести к обычному забыванию. Большинство 30-летних людей хорошо помнят, что с ними происходило в средней школе, но очень редко кто из 18-летних сможет что-нибудь сказать о своей жизни в трехлетнем возрасте, хотя временной интервал и там и там примерно одинаков (около 15 лет). Результаты экспериментов указывают на практически полную амнезию первых трех лет жизни.

Фрейд полагал, что амнезия детства происходит из-за подавления сексуальных и агрессивных ощущений, испытываемых маленьким ребенком в отношении своих родителей. Но такое объяснение предсказывает амнезию только на эпизоды, связанные с сексуальными и агрессивными мыслями, тогда как на самом деле амнезия детства распространяется на все события, происходившие в жизни человека в тот период.

Возможно, амнезия детства является следствием колоссального различия между опытом кодирования информации у маленьких детей и организацией воспоминаний у взрослых. У взрослых воспоминания выстроены по категориям и схемам (например, она — такой-то человек, это такая-то ситуация), а маленькие дети кодируют свои переживания, не приукрашивая их и не связывая со смежными событиями. После того как ребенок начинает усваивать связи между событиями и делить события по категориям, ранние переживания теряются.

На рубеже 3-4 лет происходит переход от младенческой к взрослой форме организации памяти, возможная причина которого кроется в закономерностях биологического развития человека. Так, гиппокамп — структура мозга, участвующая в консолидации воспоминаний, созревает примерно через год-два после рождения. Поэтому события, происходящие в первые два года жизни, не могут достаточно консолидироваться и, следовательно, их нельзя впоследствии воспроизвести.

К другим причинам относятся когнитивные факторы, в частности развитие речи и начало целенаправленного обучения. Одновременное развитие памяти, речи и типов мышления создают новые способы организации опыта человека, которые могут быть несовместимы со способом кодирования воспоминаний у маленьких детей.

3. Развитие мышления.

Устанавливая генетическую связь памяти с другими психическими функциями, П. П. Блонский отмечал, что память одной своей стороной соприкасается с движением и восприятием, а другой — с мышлением.

На тесную связь памяти и мышления в онтогенезе указывает Л. С. Выготский, отмечая, что мыслить для ребенка раннего возраста — значит вспоминать, т. е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения. Мышление здесь развивается в непосредственной зависимости от памяти.

В. М. Блейхер подчеркивает, что мышлению в познавательной деятельности предшествуют ощущения и восприятия (чувственное познание). Переход к мышлению осуществляется там, где чувственное наталкивается на непреодолимую для него преграду на пути к познанию сущности. Отправляясь от чувственного и выходя за его пределы, мышление никогда не отрывается от него.

В становлении мышления отмечаются две стадии: допонятийная и понятийная. Допонятийное мышление — это начальная стадия, когда формируются свойства, позволяющие преодолеть ряд временных и пространственных ограничений. На этом этапе мышление у детей имеет другую, чем у взрослых логику и организацию. Логика не врождена изначально, а развивается постепенно в процессе оперирования с предметами.

Значимым этапом развития мышления ребенка является период, когда один и тот же предмет можно назвать несколькими словами. Это явление наблюдается в возрасте около 2 лет и свидетельствует о формировании такой умственной операции, как сравнение. В дальнейшем на основе операции сравнения начинают развиваться индукция и дедукция, которые к 3-3,5 годам достигают уже достаточно высокого уровня развития.

Наиболее распространенным в современной психологии является разделение мышления на три вида: словесно-логическое, конкретно-образное и наглядно-действенное. Эти виды мышления являются этапами развития мышления в онтогенезе. В настоящее время в психологии убедительно показано, что эти три вида мышления сосуществуют и у взрослого человека и функционируют при решении различных задач.

В. А. Жмуров отмечает, что наглядно-действенное мышление осуществляется без участия речи. Наиболее важные особенности наглядно-действенного мышления составляют направленность на конкретные, воспринимаемые в данный момент предметы, и проявление в виде определенных действий с этими предметами. Данный вид мышления представляет собой «первичный», наиболее ранний вид интеллектуальной деятельности, не связанной с речью.

Анализ наглядно-действенного мышления, проведенный С. Л. Новоселовой, обнаружил строгую зависимость содержания мышления от уровня обобщения ребенком опыта деятельности. Весь путь развития мышления ребенка связан с процессом формирования предметности его деятельности. Становление предметности деятельности по сути дела есть процесс ее интеллектуализации, присвоения ребенком человеческих родовых способов реализации деятельности и ее мотивов.

В качестве эталонных, подлежащих присвоению форм обобщения исторически сложившегося общественного опыта предметной деятельности в раннем детстве, выступают функциональные, функционально-предметные и функционально-знаковые образования, которые, будучи представлены соответствующими способами предметного действия, являются обобщениями на допонятийном уровне. Овладение этими первоначальными уровнями обобщения опыта предметной деятельности и является той тактической основой, которая обеспечивает стратегию поэтапного формирования мышления в раннем детстве. Мышление ребенка на ранних степенях развития конкретно, неотделимо от его практической деятельности. Наглядно-действенное мышление преобразуется в единстве с развитием предметной деятельности и претерпевает вместе с ней, а также в связи с овладением речью как средством содержательного общения за сравнительно короткий период раннего детства качественные изменения: превращается из наглядно-действенного в опосредствованное внутренним планом. Этот процесс связан со специфическими этапами в развитии обобщения опыта деятельности и с овладением словом, становящимся в более старшем возрасте орудием мысли. Вместе с тем наглядно-действенное мышление не исчезает на рубеже понятийного мышления, а существенно дополняет конкретностью наглядных представлений осмысление более общих связей между предметами и явлениями. Ребенок живет в социальной среде, развивающее содержание которой зависит от культурного уровня ближайшего окружения и общества в целом. В раннем детстве происходит интенсивное овладение миром социальных отношений и предметных действий. На первом году жизни ребенок знакомится и начинает действовать с предметами в условиях ведущей роли общения со взрослым. Он овладевает сигнальной, атрибутивной, номинативной, а впоследствии и обобщающей функцией речи в единстве

с освоением предметной деятельности.

Таким образом, наглядно-действенное мышление характеризуется следующими особенностями. Во-первых, оно совершается только в данной наглядной ситуации, в ходе непосредственного восприятия предметов и, во-вторых, в процессе материального действия с предметами. Действия с предметом выступает главным способом этого мышления. Если в дальнейшем ребенок оперирует представлениями, словами, схемами, то на этом этапе он оперирует, главным образом, предметами и познает существенные свойства только в действии с предметами.

Широкое распространение получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П. Я. Гальпериным. В своих работах П. Я. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий и определил условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние.

В основу теории П. Я. Гальперина было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Он считал, что развитие мышления ребенка на ранних этапах его развития непосредственно связано с предметной деятельностью, с манипулированием предметами и т. д. Однако перевод внешних действий во внутренние с превращением их в определенные мыслительные операции происходит не сразу, а поэтапно. На каждом этапе преобразование заданного действия осуществляются лишь по ряду параметров.

Согласно мнению Гальперина, высшие интеллектуальные действия и операции не могут складываться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, а те в свою очередь опираются на предшествующие им способы выполнения данного действия. И в конечном итоге все действия в основе своей опираются на наглядно-действенные способы.

По мнению П. Я. Гальперина, существует четыре параметра, по которым преобразуется действие. К их числу относятся: уровень выполнения; мера обобщения; полнота фактически выполняемых операций; мера освоения. При этом первый параметр действия может находиться на трех подуровнях: действия с материальными предметами; действия в плане внешней речи; действия в уме.

Три остальных параметра характеризуют качество сформированного на определенном подуровне действия: обобщенность, сокращенность, освоенность.

Процесс формирования умственных действий, в соответствии с концепцией П. Я. Гальперина, имеет следующие этапы:

Первый этап характеризуется формированием ориентировочной основы будущего действия. Основным моментом данного этапа является ознакомление на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге оно (действие) должно соответствовать.

Второй этап формирования умственного действия связан с его практическим освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

Третий этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры на реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Главной особенностью данного этапа является использование внешней (громкой) речи в качестве заместителя манипулирования с реальными предметами. П. Я. Гальперин считал, что перенос действия в речевой план означает прежде всего речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озвучивание.

На четвертом этапе освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешнеречевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется «про себя».

На пятом этапе действие выполняется полностью во внутреннем плане, с соответствующими сокращениями и преобразованиями, с последующим уходом выполнения данного действия из сферы сознания (то есть постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков