

УДК 159.922.7/8

ББК 88.834

Б 90

Е.А.Бузарова, Т.Н.Чегъз

Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

(Рецензирована)

Аннотация:

В статье исследуются процесс интенсивного интеллектуального развития в младшем школьном возрасте, развитие его интеллекта, интеллектуализация всех аспектов психического развития, их осознание и произвольность, развития памяти.

Ключевые слова:

Опосредованность, память и ее развитие с возрастом, лестница развития, запоминания, мыслительные операции ребенка, возрастная психология.

Старший дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований.

В сфере ощущений отмечается существенное снижение порогов всех видов чувствительности. Повышается дифференцированность восприятия. Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам – общепринятым представлениям об основных видах каждого свойства. К 6-летнему возрасту развивается четкая избирательность восприятия по отношению к социальным объектам.

В дошкольном возрасте внимание носит произвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, с эмоциональным отношением к ней. При этом содержательные особенности внешних впечатлений, обеспечивающие это в повышение, с возрастом изменяются. Существенное повышение устойчивости внимания отмечается в исследованиях, в которых детям предлагается рассматривать картинки, описывать их содержание, слушать рассказ. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах. Для этой цели старший дошкольник использует определенные способы, которые он перенимает у взрослых. Таким образом, возможности этой новой формы внимания – произвольного внимания – к 6-7 годам уже достаточно велики.

В значительной степени этому способствует совершенствование планирующей функции речи, которая является «универсальным средством организации внимания». Речь дает возможность заранее, словесно выделить значимые для определенной задачи предметы, организовать внимание, учитывая характер предстоящей деятельности. Несмотря на существенные сдвиги в развитии внимания, преобладающим на протяжении всего дошкольного периода, остается произвольное внимание. Даже старшим дошкольникам еще трудно сосредоточиться на

чем-то однообразном. Л вот в процессе интересной для них игры внимание может быть достаточно устойчивым.

Подобные возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Память в старшем дошкольном возрасте носит произвольный характер. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, дает наилучшие впечатления. Таким образом, объем фиксированного материала во многом определяется эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. По сравнению с младшим и средним дошкольным возрастом относительная роль произвольного запоминания у детей 6-1 лет несколько снижается, вместе с тем прочность запоминания возрастает. «В старшем дошкольном возрасте ребенок в состоянии воспроизвести полученные впечатления через достаточно длительный срок».

Одним из основных достижений старшего дошкольника является развитие

произвольного запоминания. Некоторые формы этого запоминания можно отметить у детей в возрасте 4-5 лет, однако значительного развития оно достигает к 6-7 годам. Во многом этому способствует игровая деятельность, в которой умение запоминать и вовремя воспроизводить необходимые сведения является одним из условий достижения успеха. Важной особенностью этого возраста является то обстоятельство, что перед ребенком 6-7 лет может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие такой возможности связано с тем, что ребенок начинает использовать различные приемы специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала. [1]

Таким образом, к 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания. Произвольная память, не связанная с активным отношением к текущей деятельности, оказывается менее продуктивной, хотя в целом она сохраняет господствующее положение.

Подобное соотношение произвольной и произвольной форм памяти отмечается в отношении такой психической функции, как воображение. Большой скачок в его развитии обеспечивает игра, необходимым услови-

ем которой является наличие замещающей деятельности и предметов-заместителей. В старшем дошкольном возрасте замещение становится чисто символическим и постепенно начинается переход к действиям с воображаемыми предметами. Формирование воображения находится в непосредственной зависимости от развития речи ребенка. «Воображение в этом возрасте расширяет возможности ребенка во взаимодействии с внешней средой, способствует ее усвоению, служит вместе с мышлением средством познания действительности».[2]

Развитие пространственных представлений ребенка к 6-7 годам достигает высокого уровня. Для детей этого возраста характерны попытки провести анализ пространственных ситуаций. Хотя результаты не всегда хорошие, анализ деятельности детей указывает на расчлененность образа пространства с отражением не только предметов, но и их взаимного расположения.

«Развитие представлений во многом характеризует процесс формирования мышления, становление которого в этом возрасте в значительной степени связано с совершенствованием возможности оперирования представлениями на произвольном уровне». [3] Эта возможность существенно повышается к шести годам, в связи с усвоением новых способов умственных действий. Формирование новых способов умственных действий в значительной степени опирается на основание определенных действий с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения. Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления.

В возрасте 4-6 лет происходит интенсивное формирование и развитие навыков и умений, способствующих изучению детьми внешней среды, анализу свойств предметов и воздействию на них с целью изменения. Данный уровень умственного развития, т.е. наглядно-действенное мышление, является как бы подготовительным. Он способствует накоплению фактов, сведений об окружающем мире, созданию основы для формирования представлений и понятий. В процессе наглядно-действенного мышления проявляются предпосылки для формирования более сложной формы мышления – наглядно-образного мышления. Оно характеризуется тем, что разрешение проблемной ситуации осуществляется ребенком в русле представлений, без применения практических действий. К концу дошкольного периода преобладает высшая форма наглядно-образного мышления – наглядно-схематическое мышление. Отражение достижения ребенком этого уровня умственного развития является схематизм детского рисунка, умение использовать при решении задач схематические изображения.

«Наглядно-схематическое мышление создает большие возможности для освоения внешней среды, будучи средством для создания ребенком обобщенной модели различных предметов и явлений. Приобретенная черта обобщенного, эта форма мышления остается образной, опирающейся на реальные действия с предметами и их заместителями». [4] В то же время данная форма мышления является основой для образования логического мышления, связанного с использованием и преобразованием понятий. Таким образом, к 6-7 годам ребенок может переходить к решению проблемной ситуации тремя способа-

ми: используя наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышления. Старший дошкольный возраст следует рассматривать только как период, когда должно начаться интенсивное формирование логического мышления, как бы определяя тем самым, ближайшую перспективу умственного развития.

Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Это выражается в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует волевая регуляция поведения. Ребенок 6-7 лет может стремиться к далекой (в том числе и воображаемой) цели, выдерживая при этом сильное волевое напряжение в течение довольно длительного времени.

При выполнении волевых действий значительное место продолжает занимать подражание, хотя оно становится произвольно управляемым. Вместе с тем, все большее значение приобретает словесная инструкция взрослого, побуждая ребенка к определенным действиям. «У старшего дошкольника отчетливо выступает этап предварительной ориентировки». [5] Игра и требует заранее выработать определенную линию своих действий. Поэтому она в значительной степени стимулирует совершенствование способности к волевой регуляции поведения.

В этом возрасте происходят изменения в мотивационной сфере ребенка: формируется система соподчиненных мотивов, придающая общую направленность поведению старшего дошкольника. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания. В этом возрасте одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий взрослыми.

Необходимо отметить, что к моменту достижения старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации. Существенные изменения претерпевает и мотивация к установлению положительного отношения окружающих. Выполнение определенных правил и в более младшем возрасте служило для ребенка средством получения одобрения взрослого. Однако в старшем дошкольном возрасте это становится осознанным, а определяющий его мотив – «вписанным» в общую иерархию. Важная роль в этом процессе принадлежит коллективной ролевой игре, являющейся шкалой социальных нормативов, с усвоением которых поведение ребенка строится на основе определенной эмоционального отношения к окружающим или в зависимости от характера ожидаемой реакции. Носителем норм и правил ребенок считает взрослого, однако при определенных условиях в этой роли может выступать и он сам. При этом его активность в отношении соблюдения принятых норм повышается.

Постепенно старший дошкольник усваивает моральные оценки, начинает учитывать, с этой точки зрения, последовательность своих поступков, превосходит результат и оценку со стороны взрослого. Е.В. Субботский

считает, что в силу интериоризации правил поведения, нарушение этих правил ребенок переживает даже в отсутствие взрослого. Дети 6-летнего возраста начинают осознавать особенности своего поведения, а по мере усвоения общепринятых норм и правил использовать их в качестве мерок для оценки себя и окружающих людей.

Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими детьми. Для 6-леток характерна в основном не дифференцированная завышенная самооценка. К 7-летнему возрасту она дифференцируется и несколько снижается. Появляется отсутствующая ранее оценка сравнения себя с другими сверстниками. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок 6-1 лет рассматривает оценку взрослым результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом, поэтому использование порицания и замечаний при обучении детей этого возраста должно быть ограничено. В противном случае у них появляется заниженная самооценка, неверие в свои силы, отрицательное отношение к учению.

Обобщая наиболее важные достижения психического развития ребенка 6-7 лет, можно заключить, что в этом возрасте дети отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления, смысловое запоминание. В это время формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать. Старший дошкольник умеет согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр или продуктивной деятельности, регулируя свои действия с общественными нормами поведения. Его собственное поведение характеризуется наличием сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего плана действий, способностью к достаточно адекватной оценке результатов собственной деятельности и своих возможностей.

Один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства – психологическая готовность ребенка к школьному обучению. И.Ю. Кулагина выделяет два аспекта психологической готовности – личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений. [6]

Традиционно выделяется три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Под интеллектуальной зрелостью понимают дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Личностная готовность к школьному обучению

Чтобы ребенок успешно учился он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравниться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович характеризует это как центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком как адекватный для него путь к взрослости – он отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции». [7]

Общее эмоциональное отношение к школе специально изучалось М.Р. Гинзбургом при помощи разработанной им оригинальной методики. Им были отобраны 11 пар прилагательных, положительно и отрицательно характеризующих человека («хороший-плохой», «чистый-грязный», «быстрый-медленный» и т.п.), каждое из которых напечатано на отдельной карточке. Перед ребенком ставились две коробочки с наклеенными на них картинками: на одной – дети в школьной форме с портфелями, на другой – ребята, сидящие в игрушечном автомобиле. Затем следовала устная инструкция:

«Вот это – школьники, они идут в школу; а это – дошкольники, они играют. Сейчас я буду давать тебе разные слова, а ты подумай, кому они больше подходят: школьнику или дошкольнику. Кому больше подходят, в ту коробочку и положишь».

Далее экспериментатор зачитывал прилагательное и передавал карточку ребенку, который помещал ее в одну из коробочек. Прилагательные предлагались в случайном порядке.

Но этой методике были обследованы 62 ребенка 6-ти лет – воспитанники подготовительной группы детского сада (24 чел.) и двух нулевых классов школы (38 чел.). Эксперимент проводился в конце учебного года. Анализ результатов показал, что 6-ти летние дети, как посещающие д/сад, так и обучающиеся в школе, относятся к школе положительно. И те и другие характеризовали школьников положительными прилагательными, а дошкольников

– отрицательными. Исключение составили всего трое детей (один – из д/с, двое – из школы).

С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты искомого образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание – стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития – младший школьный возраст. Внутренняя позиция школьника и самым широким смысле можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность («Хочу в школу!»). Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением.

Такая положительная направленность ребенка на школу как на собственно учебное заведение – важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, т.е. принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным

Классно-урочная система обучения предполагает не только особое отношение ребенка к учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом. Существуют и специально разработанные планы беседы, выявляющей позицию школьника [8], и особые экспериментальные приемы. Например, преобладание у ребенка познавательного или игрового мотива определяется по выбору деятельности – прослушивания сказки или игры с игрушками. После того как ребенок рассмотрел в течение минуты игрушки, находящиеся в комнате, ему начинают читать сказку, но на самом интелектуальном месте прерывают чтение.

Психолог спрашивает, что ему сейчас больше хочется – дослушать сказку или поиграть с игрушками. Очевидно, что при личностной готовности к школе доминирует познавательный интерес и ребенок предпочитает узнать, что произойдет в конце сказки. Детей, мотивационно не готовых к обучению, со слабой познавательной потребностью, больше привлекает игра.

Определяя личностную готовность ребенка к школе необходимо выявить и специфику развития сферы производительности. Производительность поведения ребенка проявляется при выполнении требований, конкретных правил, задаваемых учителем, при работе по образцу. Поэтому особенности произвольного поведения прослеживаются не только при наблюдении за ребенком на индивидуальных и групповых занятиях, но и с помощью специальных методик.

Достаточно широко известный ориентационный тест школьной зрелости Керна-Ирасека включает, кроме рисования по памяти мужской фигуры, два задания – срисовывания письменных букв и срисовывания группы точек, т.е. работу по образцу, аналогична этим заданиям методика Н.И. Гуткиной «Домик»: дети срисовывают картинку, изображающую домик, составленный из элементов прописных букв. Также существуют более простые методические приемы.

Задания А.Л. Венгера [9] «Дорисуй мышкам хвосты» и «Нарисуй ручки для зонтиков». И мышинные хвосты и ручки также представляют собой элементы букв.

Нельзя не упомянуть еще две методики Д.Б. Элькина-А.Л. Венгера: графический диктант и «образец и правило».

Выполняя первое задание, ребенок на листке в клеточку от поставленных предварительно точек вычерчивает орнамент, следуя указаниям психолога. Психолог диктует группе детей, в какую сторону и на сколько клеточек нужно проводить линии, а затем предлагает дорисовывать получившийся под диктовку «узор» до конца страницы. Графический диктант позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, а также возможность самостоятельно выполнять задания зрительного воспринимаемому образцу.

Более сложная методика «Образец и правило» предполагает одновременное следование в своей работе образцу (дается задание нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура) и правилу (оговаривается условие: нельзя проводить линию между одинаковыми точками, т.е. соединять кружок с кружком, крестик с крестиком и треугольник с треугольником). Ребенок, стараясь выполнить задание, может рисовать фигуру, похожую на заданную, пренебрегая правилом, и, наоборот, ориентироваться только на правило, соединяя разные точки и не сверяясь с образцом. Таким образом методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований.

Интеллектуальная, готовность к школьному обучению

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифици-

ровать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность. При исследовании интеллекта ребенка с точки зрения готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для начала обучения в школе. Наиболее яркой такой характеристикой является обучаемость, включающая в себя два этапа интеллектуальных операции. Первый – усвоение нового правила работы (решение задачи и т.п.); второй – перенос усвоенного правила выполнения задачи на аналогичные, но не тождественные ему. Второй этап возможен только при осуществлении процесса обобщения.

Хорошая обучаемость ребенка косвенным образом свидетельствует о существовании учебной мотивации, поскольку обучение чему-то новому возможно только при наличии познавательного интереса и желания хорошо справиться с заданием. Качественное же выполнение задания означает, что ребенок успешно прошел предшествующие фазы развития в дошкольном детстве и теперь может обучаться в школе.

Изучение особенностей интеллектуальной сферы можно начать с исследования памяти – психического процесса, неразрывно связанного с мыслительным. Для определения уровня механического запоминания дается бессмысленный набор слов, например: год, слон, меч, мыло, соль, шум, рука, пол, весна, сын. Ребенок прослушав весь этот ряд, повторяет те слова которые он запомнил. Может использоваться (в сложных случаях) повторное воспроизведение – после дополнительного зачитывания тех же слов – и отсроченное воспроизведение, например, через час после прослушивания. Л.А. Венгер приводит такие показатели механической памяти, характерной для 6-7-ми летнего возраста: с первого раза ребенок воспринимает не менее 5 слов из 10; после 3-4 прочтения воспроизводит 9-10 слов; через один час забывает не более 2 слов, воспроизводившихся раньше; в процессе последовательного запоминания материала не появляются «провалы», когда после одного из прочтений ребенок вспоминает меньше слов, чем раньше и позже (что обычно бывает признаком переутомления).

Методика А.Р. Лурии [10] позволяет выявить общий уровень умственного развития, степень владения обобщающими понятиями, умением планировать свои действия. Ребенку дается задание запомнить слова с помощью рисунков: к каждому слову или словосочетанию он сам делает лаконичный рисунок, который потом поможет ему это слово воспроизвести. Т.Е. рисунок становится средством, помогающим запомнить слова. Для запоминания дается 10-12 слов и словосочетаний, таких как, например, грузовик, умная кошка, темный лес, день, веселая игра, мороз, капризный ребенок, хорошая погода, сильный человек, наказание, интересная сказка. Через 1-1,5 часа после прослушивания ряда слов и создания соответствующих изображений ребенок получает свои рисунки и вспоминает, для какого слова он делал каждый из них.

Уровень развития пространственного мышления является разными способами. Эффективна и удобна методика А.Л. Венгра «Лабиринт». Ребенку нужно найти

путь к определенному домику среди других, неверных путей и тупиков лабиринта. В этом ему помогают образно заданные указания – мимо каких объектов (деревьев, кустов, цветов, грибов) он пройдет. Ребенок должен ориентироваться в самом лабиринте и схеме, отображающей последовательность пути, т.е. решения задачи. [11]

Наиболее распространенными методиками диагностирующими уровень развития словесно-логического мышления являются следующие:

а) «Объяснение сложных картин»: ребенку показывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано. Этот прием дает представление о том, насколько верно ребенок понимает смысл изображенного, может ли выделить главное или теряется в отдельных деталях, насколько развита его речь.

б) «Последовательность событий» – более сложная методика. Это серия сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-то знакомого ребенку действия. Он должен выстроить из этих рисунков правильный ряд и рассказать, как развивались события. Серии картинок могут быть по содержанию разной степени трудности. «Последовательность событий» дает психологу те же данные, что и предыдущая методика, но, кроме того, здесь выявляется понимание ребенком причинно-следственных связей.

Обобщение и абстрагирование, последовательность умозаключений и некоторые другие аспекты мышления изучаются с помощью методики предметной классификации. Ребенок составляет группы из карточек с изображенными на них неодушевленными предметами и живыми существами. Классифицируя различные объекты, он может выделять группы по функциональному признаку и давать им обобщенные названия (например, мебель, одежда), может – по внешнему признаку («все большие» или «они красные»), по ситуативным признакам (шкаф и платье объединяются в одну группу, потому что «платье висит в шкафу»).

При отборе детей в школы, учебные программы которых значительно усложнены и к интеллекту поступающий предъявляются повышенные требования (гимназии, лицеи), используют более трудные методики. Сложные мыслительные процессы анализа и синтеза изучаются при определении детьми понятий, интерпретации пословиц. Известная методика интерпретации пословиц имеет интересный вариант, предложенный Б.В. Зейгарник. Кроме пословицы («Не все то золото, что блестит», «Не рой яму другому, сам в нее попадешь» и др.), ребенку задаются фразы, одна из которых по смыслу соответствует пословице, а вторая не соответствует по смыслу, внешне ее напоминает. Например, к пословице «Не в свои сани не садись» даются фразы: «Не нужно братья за дело, которого ты не знаешь» и «Зимой ездят на санях, а летом на телеге». Ребенок, выбирая одну из двух фраз, объясняет, почему она подходит к пословице, но уже сам выбор ярко показывает, на содержательные или внешние признаки ориентируется ребенок, анализируя суждения.

Волевая готовность к школьному обучению

Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели. Это приводит к тому, что он начинает сознательно кон-

тролировать себя, управлять своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом. Это дает основание полагать, что уже в дошкольном возрасте возникает воля. Конечно, волевые действия дошкольников имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными, возникающими под влиянием ситуативных чувств и желаний.

Л.С. Выготский считал волевое поведение социальным, а источник развития детской воли усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. При этом ведущую роль в социальной обусловленности воли отводил его речевому общению со взрослыми. В генетическом плане Л.С. Выготский рассматривал волю как стадию овладения собственными процессами поведения. Сначала взрослые с помощью слова регулируют поведение ребенка, потом усваивая практически содержание требований взрослых, он постепенно начинает с помощью собственной речи регулировать свое поведение, делая тем самым существенный шаг вперед по пути волевого развития. После овладения речью слово становится для дошкольников, не только средством общения, но и средством организации поведения.

Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн считают, что появление волевого акта подготавливается предшествующим развитием произвольного поведения дошкольника. [12, 13]

В современных научных исследованиях понятие волевого действия трактуется в разных аспектах. Одни психологи первоначальным звеном полагают выбор мотива, приводящего к принятию решения и постановке цели, другие ограничивают волевое действие его исполнительной частью. А.В. Запорожец считает наиболее существенным для психологии воли превращение известных социальных и прежде всего, моральных требований в определенные моральные мотивы и качества личности, определяющей ее поступки.

Одним из центральных вопросов воли является вопрос о мотивационной обусловленности тех конкретных волевых действий и поступков, на которые человек способен в разные периоды своей жизни. Становится так же вопрос об интеллектуальных и моральных основах волевой регуляции дошкольника.

На протяжении дошкольного детства усложняется характер волевой сферы личности и изменяется ее удельный вес в общей структуре поведения, что проявляется главным образом, в возрастающем стремлении к преодолению трудностей. Развитие воли в этом возрасте тесно связано с изменением мотивов поведения, соподчинения им.

Появление определенной волевой направленности, выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что руководствуясь в своем поведении этими мотивами, ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию. Он постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия, в частности, мат вам общественного характера. У него появляется уровень целенаправленности, типичный для дошкольника.

Вместе с тем, что хотя в дошкольном возрасте и появляются волевые действия, но сфера их применения и их место в поведении ребенка остаются крайне ограниченными. Исследования показывают, что только старший дошкольник способен к длительным волевым усилиям.

Нравственная готовность к школьному обучению

Нравственное формирование дошкольника тесно связано с изменением характера его взаимоотношений со взрослыми и рождением у них на этой основе нравственных представлений и чувств, названных Л.С. Выготским внутренними этическими инстанциями.

Д.Б. Эльконин связывает возникновение этических инстанций с изменением взаимоотношений между взрослыми и детьми. Он пишет, что у детей дошкольного возраста, в отличие от раннего детства, складываются отношения нового типа, что и создает особую, характерную для данного периода социальную ситуацию развития.

В раннем детстве деятельность ребенка осуществляется преимущественно в сотрудничестве со взрослыми; в дошкольном возрасте ребенок становится способным самостоятельно удовлетворять многие свои потребности и желания. В результате совместная деятельность его со взрослыми как бы распадается, вместе с чем ослабевает и непосредственная слитность его существования с жизнью и деятельностью взрослых людей.

Однако взрослые продолжают оставаться постоянным притягательным центром, вокруг которого строится жизнь ребенка. Это порождает у детей потребность участвовать в жизни взрослых, действовать по их образцу. При этом они хотят не только воспроизводить отдельные действия взрослого, но и подражать всем сложным формам его деятельности, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми, – словом, всему образу жизни взрослых людей.

В условиях повседневного поведения и общения со взрослыми, а также в практике ролевой игры у ребенка-дошкольника формируется обобщенное знание многих социальных норм, но это знание еще до конца не осознаваемо ребенком и непосредственно спаяно с его положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями. Первые этические инстанции представляют собой пока еще относительно простые системные образования, являющиеся зародышами нравственных чувств, на основе которых в дальнейшем формируются уже вполне зрелые нравственные чувства и убеждения.

Нравственные инстанции порождают у дошкольников нравственные мотивы поведения, которые могут быть по своему воздействию более сильными, чем многие непосредственные, в том числе и элементарные потребности.

А.Н. Леонтьев [14] на основании многочисленных исследований, проведенных им и его сотрудниками, выдвинул положение, что дошкольный возраст является периодом, в котором впервые возникает система соподчиненных мотивов, создающих единство личности, и что именно поэтому его следует считать, как он выражается «периодом первоначального, фактического склада личности». Система соподчиненных мотивов начинает управлять поведением ребенка и определять все его развитие. Это положение дополнено данными последующих психологических исследований. У детей дошкольного воз-

раста возникает, во-первых, не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение. Во главе возникающей иерархической системы становятся опосредованные по своей структуре мотивы. У дошкольников они опосредуются образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях.

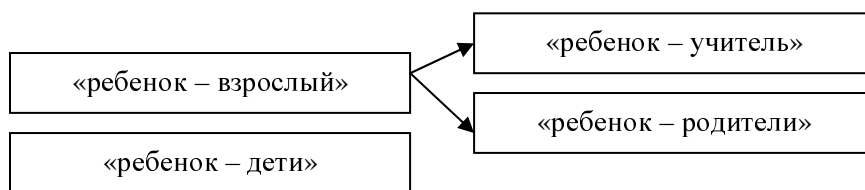
Возникновение у ребенка к концу дошкольного возраста относительно устойчивой иерархической структуры мотивов превращает его из существа ситуативного, в существо, обладающее известным внутренним единством и организованностью, способное руководствоваться устойчивыми желаниями и стремлениями, связанными с усвоенными им социальными нормами жизни. Это характеризует новую ступень, которая позволила А.Н. Леонтьеву говорить о дошкольном возрасте как о периоде «первоначального, фактического, склада личности». [15]

Считается, что младший школьный возраст – это выделившийся сравнительно недавно исторический период в жизни ребенка. Для тех детей, у которых начальная школа была первой и последней ступенью образования, и тем более для оставшихся вообще вне ее, такое понятие можно было бы и не рассматривать. Этот возраст «появился» в связи с введением системы всеобщего и обязательного неполного, а затем и полного среднего образования. Психологические особенности младшего

школьного возраста как начального звена школьного детства нельзя считать окончательными и неизменными. Причиной тому проблемы с содержанием среднего образования и его задачами. По мнению В.В. Давыдова [16], можно говорить лишь о наиболее характерных чертах этого возраста.

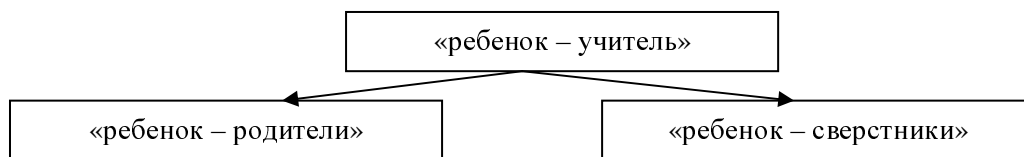
Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их последователей (Л.И. Айдарова, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.), основные идеи которых представлены в данной части исследования.

Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, когда ребенок приходит в школу, происходит перестройка всей системы его отношений с действительностью. Дошкольник существует в двух системах социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», которые связаны игровой деятельностью, а ее результаты не влияют на отношения ребенка с родителями, как и отношения между детьми также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения связаны иерархическими связями, существуя параллельно, а благополучие ребенка зависит от внутрисемейной гармонии. В школе же возникает новая структура этих отношений. Так, сфера отношений «ребенок – взрослый» распадается на следующие две подсистемы:



Первая из них, «ребенок – учитель», как экспериментально показали Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина, начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Отношения ребенка со взрослыми и сверстниками формируются хорошими от-

метками и отличным поведением. «Как ты учишься?» – это первое, что взрослые спрашивают у ребенка. Эта подсистема становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятствующих этому условий:



Впервые отношение «ребенок- учитель» становится отношением «ребенок – общество». Если в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в семье имеется неравенство отношений, то в школе действует принцип «все равны перед законом». Здесь существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки, а в учителе воплощены требования общества. В школе с самого начала должна быть построена система четко определенных отношений, основанных на принятых правилах. По словам Гегеля, приход в школу – это приведение человека к общественной норме. Д.Б. Эльконин отмечал, что дети очень чутки к тому, как учитель относится к ним: если ребенок замечает, что у учителя есть «любимчики», то ореол учителя падает. В первое время дети

стараятся строго следовать указаниям учителя, но если он по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к сверстнику с позиции того, как тот относится к эталону, который ввел учитель.

Ситуация «ребенок- учитель» пронизывает всю школьную жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит хорошо и дома, и с детьми, и со всем вокруг. Такая социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности, называемой учебной.

В первую очередь – это деятельность по усвоению знаний. Но и в игре ребенок тоже усваивает знания. Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение предметов науки и культу-

ры, накопленного человечеством, особых предметов, с которыми надо научиться действовать.

Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности еще нет, по крайней мере, в готовой форме. Она должна быть сформирована, человек должен уметь учиться, в том числе уметь учиться самому. Задача начальной школы и заключается в построении учебной деятельности. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения, а не с содержанием той деятельности, которую ребенок должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе, – считал Д.Б. Эльконин, – и потому необходимо формировать познавательную мотивацию.

Формирование познавательной мотивации тесно связано с содержанием и способами обучения. При традиционных способах она может и не существовать. Превращение деятельности, которая еще не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. В школе обычно работают методами внешних побуждений, которые приводят в итоге к возникновению системы принуждения. В качестве побудительной силы при этом выступает школьная отметка. В 1960-70-х годах в экспериментальных школах под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова были осуществлены радикальные изменения содержания обучения, которые показали, что действительная мотивация может иметь место тогда, когда дети будут мчаться в школу, где им будет хорошо, содержательно, интересно.

Как и каждая деятельность, учебная деятельность характеризуется по ее предмету. Предметом учебной деятельности является, как кажется на первый взгляд, обобщенный опыт знаний, распределенный по отдельным наукам. Усваивая знания, ребенок сам ничего в них не меняет, и в этом состоит парадокс учебной деятельности. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится субъект, осуществляющий эту деятельность, выступая в качестве самоизменяющегося. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка па самого себя, требует рефлексии, ответа на вопросы: «чем я был» и «чем я стал». Оценка собственных изменений, рефлексия на себя собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности. Определенной формой оценки является отметка. И хотя Ш. Амонашвили организовал экспериментальное обучение без отметок, это не означает, что оно проходит без оценок. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой.

Рассмотрим теперь структуру учебной деятельности. Она включает следующие постулаты:

- учебная задача – это то, что ученик должен освоить;
- учебное действие – это изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником, то, что он должен сделать для обнаружения свойств изучаемого предмета;

- действие контроля есть указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу;
- действие оценки – определение того, достиг ли ученик результата или нет.

На начальных этапах учебная деятельность осуществляется в форме совместной работы учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте, можно сказать, что сначала все находится в руках учителя, который «действует руками ученика». В школьном возрасте подобная деятельность осуществляется уже с идеальными объектами (число, звуки) и тогда «руки учителя» представляют собой его мозг. Учебная деятельность – это такая же предметная деятельность, но предмет ее теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность затруднена. Процесс развития учебной деятельности заключается в передаче отдельных ее звеньев от учителя к ученику.

Будучи разделенной между участниками, эта деятельность выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции происходят из совместной деятельности, из тех или иных форм коллективных взаимоотношений и взаимодействий. «Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры», – писал он. Таким образом, совместная деятельность – необходимый этап и внутренний механизм индивидуальной. Именно взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида. Рассмотрим вопросы построения совместной деятельности в условиях дифференциации отношений «ребенок – учитель» и «ребенок – ребенок», а также сотрудничества и взаимодействия детей в ходе развития учебной деятельности.

Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников исследовала Г.А. Цукерман [17]. Ею были получены экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что дети, работающие в классе в форме сотрудничества, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом. То есть у них более успешно формируются рефлексивные действия. Материалом для исследования служило экспериментальное обучение первоклассников русскому языку. В экспериментальном классе учитель занимался с группой совместно работающих детей. Его основная задача состояла в том, чтобы организовать деловое общение учащихся по поводу изучаемого материала. В контрольном же классе дети занимались фронтальным методом, когда воздействия учителя адресовались отдельно каждому ребенку. Коллективная форма обучения, построенная на кооперации, снимала противоречия между видимостью совместного обучения и реальной индивидуальной направленностью традиционного обучения.

Вывод о том, что учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учи-

телем, согласуется с мнением Пиаже, который в общении индивида выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям «ребенок – взрослый». Между сверстниками отношения равноправные, а между ребенком и взрослым – иерархические. Ж.Пиаже утверждал, что такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой.

Г.А. Цукерман [17] выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками является необходимым условием психического развития ребенка, хотя качественно оно и отличается от сотрудничества детей со взрослыми. В последнем случае всегда имеет место разделение функций: взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. То есть любое действие ребенка совершается сначала вместе со взрослым, затем помощь взрослого уменьшается, сходит на нет, действие интериоризируется и ребенок начинает выполнять его уже самостоятельно. Однако некоторые компоненты действия, например, функции контроля и оценки, так и остаются за взрослым, и потому помощь его не является достаточным условием для интериоризации всех аспектов предметных действий. Кооперация же со сверстниками воздействует на процесс интериоризации иначе, чем кооперация со взрослым, считает Г.А. Цукерман [18].

При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает опыт контрольно-оценочных действий и высказываний. Ею был проведен эксперимент по сравнению результатов коллективного обучения и в контрольном классе (фронтальное обучение). Задание заключалось в том, чтобы придумывать слова на определенное орфографическое правило. В экспериментальном классе работали парами: двое придумывали слова для двух своих соседей, затем обменивались заданиями. Каждый ученик кроме своей выполнял и учительскую часть работы (составлял орфографическое задание, проверял, оценивал работу других учеников, объяснял, выслушивал объяснения и пр.). Таким путем дети осваивали не только операциональный состав действий, но и их смысл и цели, осваивали учебные отношения. Контрольный класс работал проблемным методом – учитель создавал условия для того, чтобы дети сами ставили, решали конкретные орфографические задачи и проверяли эти решения, поощрял их самостоятельность, способствовал созданию атмосферы интеллектуального равноправия. При проверке экспериментальный класс показал лучшие результаты, нежели

При качественном анализе взаимодействия детей Г.А. Цукерман выделяла две характеристики этой деятельности: независимость от взрослого и их нацеленность не столько на результат, сколько на способ действий, своих и партнера. При такой системе взаимодействия отмечается высокий мотивационный уровень участников кооперации. Особенно это видно по слабым ученикам, активность и заинтересованность которых существенно повышалась.

Проанализировав взаимодействия детей и их особенности с точки зрения их влияния на психическое развитие в процессе генетико-моделирующего эксперимента, Г.А. Цукерман показала, что взаимодействие детей является существенным условием интериоризации действий,

их перехода от взрослого к ребенку. Тем не менее ответ на вопрос, какое влияние кооперация со сверстниками оказывает на развитие мышления ребенка, остается все же недостаточно ясным.

В.В. Рубцов [19] на основе экспериментальных исследований заключает, что кооперация со сверстниками и координация точек зрения – основа происхождения интеллектуальных структур ребенка. Основой для выделения и усвоения содержания интеллектуальной структуры является перераспределение деятельности, необходимость в котором возникает при появлении противоречия между способом организации совместной деятельности и продуктом этой деятельности, не соответствующим требованиям задачи. Перераспределение вынуждает искать новые способы совместной работы. Используемый им метод обеспечивает выделение связи между кооперацией действий в совместной деятельности и содержанием мышления, благодаря чему можно исследовать формирование мышления.

Важное значение приобретают психолого-педагогические условия возникновения у ребенка умения учиться. Так, та же Г.Л. Цукерман [20] показала, что при научной организации учебной деятельности, специальном конструировании учебных предметов дети младшего школьного возраста овладевают не только общими способами действий с понятиями, но и общими для всех участников совместной деятельности способами взаимодействия. «Специфика учебного взаимодействия, – предполагает она, – состоит в появлении учебной инициативы школьника, который сам указывает взрослому на противоречия между условиями поставленной взрослым задачи и теми способами действия, которыми располагает ребенок». Ею разработаны принципы построения учебных предметов, благодаря которым дети овладевают содержанием и формой учебной деятельности.

Рассмотрим, как связаны между собой учебная деятельность младших школьников и другие виды их деятельности, в частности, игра и труд.

В дошкольном возрасте учебная деятельность не является ведущей: во взаимоотношении с игрой последняя имеет доминирующее значение. В этом возрасте возникает своеобразная форма учебной деятельности: учение в дидактической игре. В ней выделяется отдельная учебная задача. В школьном возрасте игра полностью не теряет свое значение, но в характере самой игровой деятельности происходят значительные изменения. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту возрастает значение игры, в которой предусматривается достижение определенного результата (спортивные, интеллектуальные игры). В психологии детей школьного возраста значение игры долго недооценивалось. Это связывалось с тем, что в данный период жизни детей переходят от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения. В школьном возрасте игра начинает подчиняться учебной деятельности. Например, В. Вересаев в своих воспоминаниях писал, что когда ему приходилось заучивать неправильные латинские глаголы, он пытался их обыгрывать. Они представлялись ему военными бастионами, и он вторгал их до тех пор, пока они не рушились.

В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь хотя и подсобное, но все-таки существенное значе-

ние. Она позволяет овладеть высокими общественными мотивами поведения.

Существенное влияние на процесс усвоения знаний оказывает участие детей в различных формах трудовой деятельности. Как известно, одной из основных трудностей усвоения знаний в школе является формализм. Ребенок может знать научные формулировки, уметь проиллюстрировать их примерами, но на практике, когда он сталкивается с жизненной задачей, прибегает обычно к житейским предостережениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельности по применению этих знаний на практике.

Л.И. Божович подчеркивала, что для формирования личности школьника большое значение имеет труд. Задача школы заключается не только в том, чтобы дать определенное количество знаний, но и попытаться в ходе учебной деятельности сформировать у ребенка нравственные качества. Учебная деятельность сама по себе не имеет благоприятных условий для того, чтобы полностью обеспечить формирование этих качеств. В труде же общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме. Здесь более ощутимы необходимые совместные усилия коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

Возможность диагностирования сформированности учебной деятельности у младшего школьника рассматриваю в работах, в основе которых использовалась методика Н.Н. Поддьякова. Ребенку предлагали лабиринт, в котором по определенной траектории нужно было провести фигурку человечка. В первой серии перед ним ставилась практическая задача, и ребенок достигал цели путем практических проб, во второй серии ставилась «учебная» задача, эффективность выполнения которой оказывалась выше практической. Это связано с тем, что если при решении практической задачи ребенок осваивал в основном порядок «нажатия кнопок», который все время менялся, то во второй серии ребенок ориентировался на систему функциональных отношений, от которой этот порядок зависит. Такое изменение ориентации – с практического результата на получение познавательного результата – является максимально эффективным. Подобное исследование по сути представляет собой модель учебной ситуации. Предметом усвоения при решении учебных задач является ориентация на способ действия, который позволяет ребенку раскрыть систему взаимоотношений между отдельными сторонами действительности. Сейчас же в школе господствует прагматический подход с ориентацией на результат действия.

То, что учебная деятельность должна быть направлена не на результат, а на выделение способа его усвоения, который является важным инструментом самостоятельной умственной деятельности, отмечал и Д.Б. Эльконин.

Рассмотрим возрастные психологические новообразования. В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Изменения в области памяти, приобретающей ярко выраженный произвольный характер, связаны в первую очередь с осознанием ребенком особой мнемической задачи, кото-

рую он отделяет от всякой другой. В школьном возрасте эта задача выделяется с большим трудом, либо вовсе не выделяется. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания, но, к сожалению, в школе этому мало учат. От наиболее примитивных приемов, таких, например, как повторение, внимательное длительное рассмотрение материала, ребенок затем переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала.

В области восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка-дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче. При восприятии нового объекта, ребенок испытывает трудности, которые часто недооцениваются, особенно молодыми учителями. Для того, чтобы учить детей рассматривать объект, руководить восприятием, необходимо создавать у них предварительное представление, некий поисковый образ. Ребенок должен увидеть то, что нужно, а для этого мало иметь наглядный материал, необходимо указкой вести взор ребенка за собой, нужно научить его видеть. На протяжении младшего школьного возраста дети научаются рассматривать объекты, без этого интеллектуальные изменения

В этот же период у детей формируется способность сосредотачивать внимание и на менее интересных вещах. Приобретают более общественный характер их эмоциональные переживания, существенные изменения происходят в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. Выполнение младшими школьниками интеллектуальных заданий связано с рядом трудностей, описанных психологами.

Так, ребенок испытывает затруднения при анализе звукового состава слова и анализе слов в предложении. Когда его спрашивают, например, сколько слов в предложении: «Ваня и Петя пошли гулять», он отвечает: «два» (Ваня и Петя). А.Р. Лурия и Л.С. Выготский отмечали, что речь выступает для ребенка как стекло, через которое видно что-то, но самого стекла (слова) не видно. Факты описаны С.Н. Карповой.

Трудности вызывают у детей младшего школьного возраста и представления о количестве, особенно при выполнении их конкретным содержанием. П.Я. Гальперин, В.В. Давыдовым и др. описаны факты, когда дети путают величину и количество (школьнику показывают 4 маленьких кружка и 2 больших и спрашивают, где больше, ребенок указывает на 2 больших).

Наконец, затруднения при определении понятий. Если для маленьких детей, например, плод – это то, что сначала растет, а потом едят, то для школьника это часть растения, содержащая семя. Вначале младшие школьники еще мыслят по-дошкольному, исходя из не посредственной практической значимости явления. Они не принимают во внимание генезис этого явления, хотя именно это и является решающим для определения научных понятий. В школьном возрасте формируется новый тип мышления (В.В. Давыдов).

Учебная деятельность предъявляет очень большие требования и к другим сторонам психики ребенка. Она способствует развитию воли, требует известной внутренней дисциплины. Если в дошкольном возрасте произ-

вольность выступает лишь в отдельных случаях, то в школе вся деятельность по своему характеру является произвольной. Любая попытка превратить учебное дело в развлекательное является ложной. И неспроста К.Д. Ушинский указывал на опасность развлекательной педагогики. Высокой степени произвольности требует подготовка к будущей деятельности. Именно в этом состоит основной смысл учения, а не только в оценке знаний.

Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей детей. Если в детском дошкольном учреждении деятельность ребенка ограничена ознакомлением с окружающим миром, то в школе за относительно небольшой промежуток времени учащиеся должны овладеть системой научных понятий – основой наук. Человечество создавало эту систему в течение многих столетий, а дети должны усвоить ее за годы пребывания в школе! Процесс усвоения системы понятий, системы наук не может рассматриваться как дело лишь памяти. От ребенка требуется развитие мыслительных операций (анализ, синтез, рассуждение, сравнение и т.д.). Далее, в процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций. Л.С. Выготский выделил в качестве основной проблемы возрастной психологии проблему соотношения обучения и психического развития. Ей он придавал принципиальное значение. Хорошо известны его слова: «Осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий».

Таким образом, в младшем школьном возрасте происходит процесс интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех аспектов психического развития, их осознание и произвольность. Вспомним параллелограмм развития памяти по Леонтьеву. Чем выше мы поднимаемся по лестнице развития, тем более опосредованными становятся психические процессы. Возникает произвольное и намеренное запоминание, ставится задача произвольного воспроизведения. Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Так, развитие памяти напрямую зависит от развития интеллекта.

Таким образом, произвольность и осознанность всех психических процессов, их интеллектуализация и внут-

реннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий, а также осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности – вот основные психологические новообразования младшего школьного возраста, которые свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, завершающему детство.

Примечания:

1. Мухина, Носатов А.А. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия. – М., 1999.
2. Волков Б.С. Психология младшего школьника. Учеб. пособие. – М., 2000.
3. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психические развития ребенка до поступления в школу. – М., 2000.
4. Монтессори – Материал. Школа для малышей / Пер. с нем. М. Буториной : Ред. Е.Хилтукен. М., 1992. ч.1.
5. Кулагина Н.В. Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности: Учеб.пособие. – М., 1999.
6. Монтессори – Материал. Школа для малышей / Пер. с нем. М. Буториной: Ред. Е.Хилтукен. М., 1992. ч.1.
7. Там же.
8. Венгер Л.А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. – М., 1988.
9. Там же.
10. Луканкин Г.Л., Сергеева Т.Ф. Формирование информационной культуры учащихся в процессе обучения математике в начальной школе // Начальная школа. – 1999. – №11.
11. Бауер Т. Психическое развитие младенца. – М., 1995.
12. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М., 1987.
13. Лейтесс Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 279с.
14. Леонтьев А.Н., Избранные психологические произведения в 2-х томах. – Т.1. – М., 1983. – 392с., Т.2. – М., 1983 – 320с.
15. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте /ВКА. Возрастная и педагогическая психология. – М., 1973. – С.66-97.
16. Шадриков В.Д. Способности человека // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997.
17. Там же.
18. Русанов В.Н. Логические задачи на раскрашивание. Начальная школа. – М., 1992. №6-С. 36-38.
19. Шадриков В.Д. Способности человека // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997.
20. Луканкин Г.Л., Сергеева Т.Ф. Формирование информационной культуры учащихся в процессе обучения математике в начальной школе // Начальная школа. – 1999. – №11.