

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

Кутькина Р. Р.

Психология начального образования

(Учебно-методический комплекс)

Витебск
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
2012

УДК
ББК

Электронный ресурс содержит лекционные материалы, методический инструментарий: практические и семинарские занятия, вопросы для обсуждения, задания для самостоятельной работы студентов, практические навыки, тестовые вопросы для контроля знаний, вопросы к зачету и экзамену, списки основной и дополнительной литературы

Репозиторий ВГУ

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

Лекция 1 Понятие о структуре возраста. Проблема периодизации в психологии.

Лекция 2 Психическое развитие в дошкольном возрасте. Общая характеристика.

Лекция 3 Развитие игры в дошкольном возрасте

Лекция 4 Другие виды деятельности в дошкольном возрасте

Лекция 5 Познавательная сфера в дошкольном возрасте

Лекция 6 Эмоционально-волевая сфера в дошкольном возрасте, развитие самосознания

Лекция 7 Кризис 7 лет. Понятие готовности к школьному обучению.

Лекция 8 Психологическая готовность к школьному обучению

Лекция 9 Сложности адаптации к новой социальной ситуации. Психогенная школьная дезадаптация

Лекция 10 Анатомо-физиологические особенности младшего школьника

Лекция 11 Работа по развитию моторики в младшем школьном возрасте

Лекция 12 Развитие познавательных процессов в младшем школьном возрасте

Лекция 13 Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников

Лекция 14 Эмоционально-волевое развитие в младшем школьном возрасте

Лекция 15 Развитие личности в младшем школьном возрасте

Лекция 16 Характеристика основных видов деятельности в младшем школьном возрасте

Лекция 17 Мотивация учения младших школьников

Лекция 18 Учение и его роль в психическом развитии младших школьников

Лекция 19 Трудности освоения учебной деятельности

Лекция20 Работа по развитию опосредованного поведения младших школьников

Лекция21 Психологическая характеристика педагогического общения и различных форм и видов воздействия учителя на учащихся начальной школы

Лекция22 Взаимоотношения младших школьников со сверстниками и взрослыми

Лекция23 Социально-психологические закономерности формирования коллектива и воспитания в нем школьников младших классов

Лекция24 Учебно-воспитательная деятельность и пол учащихся

Лекция25 Младшие школьники «группы риска»

БЛОК-СХЕМЫ

ПРАКТИЧЕСКИЕ И СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ, ИХ СОДЕРЖАНИЕ И ОБЪЕМ В ЧАСАХ

ЗАДАНИЯ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

ВОПРОСЫ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ (ТЕСТЫ)

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНАМ И ЗАЧЕТУ

МАТЕРИАЛЫ К ЭКЗАМЕНУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» (ЭТАП: ПРАКТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ)

ГЛОССАРИЙ

ЛИТЕРАТУРА

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс составлен в соответствии с новыми требованиями Государственного стандарта по психологии начального образования и включают в себя лекционные материалы и методический инструментарий: практические и семинарские занятия, вопросы для обсуждения, задания для самостоятельной работы студентов, задания для формирования практических навыков, тестовые вопросы для контроля знаний, вопросы к зачету и экзамену, списки основной и дополнительной литературы.

Образовательная программа нацелена на подготовку учителей начальной школы, ориентированную на передовые достижения отечественной психолого-педагогической науки и достижения педагогической практики в области общего начального образования в соответствии с мировыми тенденциями развития высшего профессионального образования.

Цель дисциплины «Психология начального образования»: овладение студентами системообразующими понятиями и категориями а также практическими приложениями психологии начального образования, что обеспечивает возможность правильного понимания многих психологических явлений и процессов, способствует учету возрастных возможностей детей и перспектив индивидуальных образовательных траекторий учащихся; формированию профессиональной мотивации в отношении личностных проблем и ориентации на постоянное самообразование в сфере своей профессиональной деятельности.

Задачи дисциплины:

1. Ознакомить с научным представлением об общих теоретических принципах и важнейших методах психологии, а также основными научными понятиями психологии начального образования.
2. Ознакомить с системой знаний о человеке как субъекте психической деятельности, о развитии и функционировании психики человека, об источниках его активности, закономерностях познавательной деятельности, особенностях сознания, природе человеческих способностей, личности и индивидуальности.
3. Способствовать развитию коммуникативных умений и интереса к познанию других и самопознанию.
4. Формирование профессиональной компетентности в применении психологических знаний в решении проблемных ситуаций.
5. Научить работе со справочным материалом, учебной и специальной литературой по психологии начального образования.

При изучении предмета «Психология начального образования» **студент должен знать и уметь:**

- Овладеть категориальным аппаратом курса, усвоить значение и смысл основных дефиниций дисциплины;
- Знать основные методологические подходы к изучению психологии;
- Знать и уметь использовать на практике результаты теоретических и экспериментальных исследований выдающихся психологов, внесших большой вклад в развитие психологической науки;

- Знать основы социальной психологии, психологии больших и малых групп, психологии межличностных отношений; особенности познавательных процессов на различных этапах онтогенеза;
- Уметь характеризовать психические состояния, процессы и личностные особенности, анализировать ведущую деятельность, выявлять различные качества, новообразования у младших школьников;
- Освоить компетенции коммуникативные, организаторские, когнитивные, научно-исследовательские, с целью реализации эффективного и продуктивного образовательного процесса;
- Освоить учебную литературу и первоисточники в соответствии с темами дисциплины.

Программа дисциплины «Психология начального образования» разработана в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования для системы психолого-педагогических дисциплин на факультетах непсихологического профиля.

КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

ЛЕКЦИЯ 1 ПОНЯТИЕ О СТРУКТУРЕ ВОЗРАСТА. ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ.

Детская психология — учение о периодах детского развития, их смене и переходах от одного возраста к другому. Важными составляющими предмета детской психологии являются раскрытие общих **закономерностей психического развития** в онтогенезе, установление **возрастных периодов** этого развития и причин перехода от одного периода к другому.

Факторы психического развития. Возрастная психология отмечает количественные и качественные изменения, которые происходят в психике детей при их переходе из одной возрастной группы в другую. Обычно эти изменения охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев для младенцев до ряда лет для детей более старшего возраста. Эти изменения зависят от так называемых «постоянно действующих» факторов: **биологического созревания** и **психофизиологического состояния** организма ребенка (достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития). Факторы психического развития являются составляющей предмета возрастной психологии.

Физическое развитие ребенка, совершенствование его познавательных процессов, личности и поведения нельзя рассматривать как отдельные, независимые друг от друга процессы. Они являются взаимосвязанными сторонами одного и того же процесса психофизического совершенствования.

К факторам психического развития относятся также: движущие силы и условия психического развития, факторы педагогического влияния и законы психического развития человека.

Под **движущими силами** психического развития понимаются те факторы, которые определяют поступательное развитие ребенка, являются его причинами. Под движущими силами развития понимаются потребности самого ребенка, его *мотивация*, а также внешние стимулы деятельности и общения, цели и задачи, которые ставят взрослые в обучении и воспитании детей. Наилучшие условия для развития с точки зрения движущих сил создаются тогда, когда цели воспитания и обучения соответствуют собственной мотивации деятельности ребенка и усиливают ее.

Процесс индивидуального развития каждого ребенка происходит в определенных условиях, в окружении конкретных предметов материальной и духовной культуры, людей и отношений между ними. Все это вместе взятое составляет условия психологического развития ребенка. **Условия развития** – это те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые влияют на развитие, направляя его ход, формируя его динамику и определяя конечные результаты. От условий психологического развития ребенка зависят его индивидуальные особенности, использование и превращение в соответствующие способности тех или иных задатков, имеющих с рождения, качественное своеобразие и сочетание психологических и поведенческих свойств, приобретаемых в процессе развития.

Одни и те же дети, движущие силы развития которых одинаковы, в разных условиях, вероятно, будут психологически развиваться по-разному. Это касается скорости их развития и уровня достижений. Чем более благоприятны условия для

развития ребенка, тем большего он может достичь за один и тот же период времени.

К числу факторов развития относятся также **факторы педагогического влияния** - совокупность методов и средств обучения, организация и содержание обучения, уровень педагогической подготовленности учителей (все то же можно сказать о воспитании). Эти факторы могут способствовать или препятствовать развитию ребенка, ускорять или, напротив, замедлять этот процесс.

Законы психического развития определяют те общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека и, опираясь на которые, можно этим развитием управлять.

Типы возрастных преобразований. Возрастные изменения психологии ребенка делятся на три типа: эволюционные, революционные и ситуационные. *Эволюционные изменения* связаны со сравнительно медленными количественными и качественными преобразованиями. *Революционные изменения* являются более глубокими, происходят быстро и за сравнительно короткий срок. Такие изменения обычно приурочены к кризисам возрастного развития, возникающим на рубеже возрастов между относительно спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения. Наличие кризисов возрастного развития и связанных с ними революционных преобразований психики ребенка явилось основанием для деления детства на периоды возрастного развития. *Ситуационные изменения* связаны с влиянием конкретной социальной ситуации, организованного или неорганизованного обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения обычно устойчивы и не требуют систематического подкрепления, в то время как ситуационные изменения неустойчивы, обратимы и предполагают их закрепление в последующих упражнениях.

Возраст. Еще одной составляющей предмета возрастной психологии является понятие возраста. *Возраст - это качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями.*

В психологии сложилось два представления о возрасте: *физический возраст* и *психологический возраст*. Физический возраст характеризует время жизни ребенка в годах, месяцах и днях, прошедших с момента его рождения. Психологический возраст указывает на достигнутый уровень психологического развития. Пятилетний по физическому возрасту ребенок психологически может быть развит, например, как шестилетний и даже семи- или восьмилетний. Может быть и наоборот: дети с отставанием умственного развития обычно характеризуются обратным соотношением физического и психологического возраста.

Возраст - это специфическое сочетание психологии и поведения индивида. Предполагается, что в каждом возрасте человек имеет уникальное, характерное только для него соединение психологических и поведенческих особенностей, которое за

пределами этого возраста уже больше никогда не повторяется.

Возраст человека проявляется в познавательных процессах, его восприятии, памяти, мышлении, речи, особенностях его личности, в интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения. Понятие возраста служит основой для установления *возрастных норм* в интеллектуальном и личностном развитии детей.

Возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата, а период развития. Возраст, по определению Л. С. Выготского, — это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития, равные одному году, трем, пяти годам.

Возрастной период со своим неповторимым содержанием — особенностями развития психических функций и личности ребенка, особенностями его взаимоотношений с окружающими и главной для него деятельностью — имеет индивидуальные границы. Хронологические границы возраста могут сдвигаться, и один ребенок вступит в новый возрастной период раньше, а другой — позже. Особенно сильно «плавают» границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей.

Возрастные кризисы. Переходы из одного возраста в другой связаны с изменением физических данных и психологических характеристик ребенка, с целостной перестройкой его организма и поведения. Если переход из одного физического возраста в другой совпадает по времени с переходом из одного психологического возраста в иной, то это обычно сопровождается внешне заметными признаками. В переходные периоды многие дети становятся замкнутыми, раздражительными, вызывают своим поведением беспокойство у окружающих взрослых. Такая ситуация называется *кризисом возрастного развития* или сокращенно — *возрастным кризисом*.

Возрастной кризис свидетельствует о том, что в организме и психологии ребенка происходят существенные перемены, что на пути нормального физического и психологического развития возникли некоторые проблемы, которые ребенок самостоятельно не в состоянии решить. Преодоление кризиса означает шаг вперед на пути развития, переход ребенка на более высокий уровень, в следующий психологический возраст.

Сензитивные периоды развития. Для формирования и развития каждого психологического и поведенческого свойства индивида есть свой специфический период, когда разумнее всего начинать и активно вести обучение и воспитание детей. Он называется *сензитивным периодом развития* данного свойства. Применительно к речи такой период охватывает возраст от одного года до восьми-девяти лет. Для большинства психологических свойств и поведенческих особенностей человека можно указать свои сензитивные периоды развития.

Ведущий вид деятельности и общения. Особую роль в понимании законов возрастного развития детей играют понятия *ведущего вида деятельности и ведущего типа общения*. *Ведущий вид деятельности* ребенка определяет развитие его

познавательных процессов. *Ведущий тип общения* определяет формирование основных черт личности. С возрастом ведущие виды деятельности и общения ребенка меняются, увеличивается их разнообразие.

Развитие детей происходит одновременно во многих видах деятельности и общения. Когда мы говорим о ведущей деятельности или о ведущем виде общения, об их значении для развития ребенка в тот или иной период его жизни, то это не означает, что только данные виды общения и деятельности фактически ведут за собой развитие. Правильнее было бы говорить о системе взаимосвязанных видов ведущих деятельностей и форм общения. Если расположить различные виды деятельности и общения детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими в процессе возрастного развития детей, то получится следующий ряд:

1. *Эмоционально-непосредственное общение* — общение ребенка со взрослыми людьми, осуществляемое вне совместной предметной деятельности в период времени от рождения до одного года.

2. *Предметно-манипулятивная деятельность* — деятельность ребенка раннего возраста от года до трех лет с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослыми.

3. *Сюжетно-ролевая игра* — сочетание игровой деятельности с общением, имитирующее определенную социальную ситуацию и характерные для нее формы ролевого поведения участников. Свойственна для детей дошкольного возраста от трех до шести-семи лет.

4. *Учебно-познавательная деятельность* — сочетание учебной деятельности и межличностного общения, определяющее познавательное развитие. Доминирует в младшем школьном возрасте в пределах от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.

5. *Профессионально-личностное общение* — сочетание общения на личные темы и совместной групповой деятельности по интересам, служащее средством подготовки детей к будущей профессиональной работе в подростковом возрасте, от десяти-одиннадцати до четырнадцати-пятнадцати лет.

6. *Морально-личностное общение* — общение на интимно-личностные темы в старшем школьном возрасте, от четырнадцати-пятнадцати до шестнадцати-семнадцати лет.

Утверждение подобной возрастной последовательности смены ведущих видов деятельности и общения не означает, что при переходе ребенка на более высокую ступень развития прежние виды общения и деятельности, характерные для него, полностью исчезают и на смену им приходят совершенно новые. Это означает, что к уже сформировавшимся ранее видам деятельности и общения добавляются новые и одновременно происходит возрастная качественная перестройка каждого вида деятельности и общения. Кроме того, с возрастом на первый план выходят одни, а на второй план отодвигаются другие виды общения и деятельности, так что меняется их иерархия в качестве ведущих.

Общие подходы к проблеме периодизации.

Есть две различные точки зрения на процесс развития ребенка. Согласно одной из них этот процесс *непрерывен*, согласно другой — *дискретен*.

Согласно *теории непрерывного развития* — развитие идет не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь, поэтому каких-либо четких границ, отделяющих один этап развития от другого, не существует.

Согласно *теории дискретного развития* — развитие идет неравномерно, то ускоряясь, то замедляясь, и это дает основание для выделения стадий или этапов в развитии, качественно отличающихся друг от друга. На каждой стадии существует какой-либо главный, ведущий фактор, определяющий собой процесс развития на этой стадии.

Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются наиболее важными, существенными сторонами детского развития в каждый рассматриваемый период. Л.С. Выготский различал *три группы периодизаций* такого типа: по внешнему критерию, по одному внутреннему признаку и по нескольким внутренним признакам детского развития.

Периодизации детского развития по внешнему критерию.

Периодизации этого типа построены на основе *внешнего*, но связанного с самим процессом развития критерия. Примером могут служить периодизации, созданные по *биогенетическому* принципу (периодизация Штерна), или более поздние периодизации, основанные на *ступенях воспитания и обучения* детей (периодизации Р.Заззо, А.В.Петровского).

Периодизация В.Штерна.

В. Штерн - один из сторонников теории рекапитуляции, перенесшей в возрастную психологию *биогенетический закон* Геккеля. Согласно этой позиции, онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. Поэтому процесс индивидуального развития ребенка Штерн представляет как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества.

Согласно В. Штерну, ребенок в первые месяцы младенческого периода с еще неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением находится на стадии млекопитающего. Во втором полугодии благодаря развитию схватывания предметов и подражанию, он достигает стадии высшего млекопитающего — обезьяны. В дальнейшем, овладев вертикальной походкой и речью, ребенок достигает начальных ступеней человеческого состояния. В первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов. Начиная с поступления в школу, ребенок усваивает человеческую культуру. В первые школьные годы детское развитие, по мнению Штерна, соответствует развитию человека античного и ветхозаветного мира. Средний школьный возраст носит черты фанатизма христианской культуры, пубертатный возраст Штерн называет возрастом просвещения и только в периоде зрелости человек поднимается до уровня культуры Нового времени.

Периодизация Р. Заззо.

Еще один пример — периодизация Рене Заззо. В ней этапы детства совпадают со ступенями *системы воспитания и обучения детей*. После стадии раннего детства (до 3 лет) начинается стадия дошкольного возраста (3-6 лет), основное содержание которой составляет воспитание в семье или дошкольном учреждении. Далее следуют стадия начального школьного образования (6—12 лет), на которой ребенок приобретает основные интеллектуальные навыки; стадия обучения в средней школе (12-16 лет), когда он получает общее образование; и позже — стадия высшего или университетского образования.

Так как развитие и воспитание взаимосвязаны, и структура образования создана на базе большого практического опыта, границы периодов, установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии.

Периодизация А.В. Петровского.

В периодизации Артура Владимировича Петровского в качестве внешнего критерия, определяющего процесс детского развития, выступают различные социальные группы, с которыми ребенок вступает во взаимодействие по мере своего взросления.

Формирование личности ребенка определяется, по Петровскому, особенностями взаимоотношений ребенка с членами *референтной группы*. Референтная группа наиболее значима для ребенка по сравнению с остальными, он принимает именно ее ценности, моральные нормы и формы поведения.

На каждом возрастном этапе ребенок включается в новую социальную группу, которая становится для него референтной. Сначала это семья, потом группа детского сада, школьный класс и неформальные подростковые объединения. Для любой такой группы характерна своя деятельность и особый стиль общения. Деятельностно-опосредованные взаимоотношения ребенка с группой, по Петровскому, являются тем фактором, который участвует в формировании личности ребенка.

Периодизации детского развития по внутреннему критерию.

В этой группе периодизаций используется не внешний, а *внутренний критерий*. Этим критерием становится какая-либо *одна сторона развития*, например, развитие костных тканей у П.П.Блонского, развитие детской сексуальности у З.Фрейда, развитие морального сознания у Л.Колберга.

Периодизация П.П. Блонского.

Павел Петрович Блонский выбрал объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма

признак — появление и смену зубов. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (от рождения до 8 месяцев), детство молочных зубов (примерно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

Периодизация З. Фрейда.

Зигмунд Фрейд считал главным двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. Сексуальное развитие, по Фрейду, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации.

Стадии развития детской сексуальности определяются, по Фрейду, смещением эрогенных зон — тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие.

Оральная стадия. На оральной стадии (до 1 года) эрогенная зона — слизистая рта и губ. Ребенок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствие пищи — собственный палец или какой-нибудь предмет. Поскольку абсолютно все желания младенца не могут быть немедленно удовлетворены, появляются первые ограничения, и кроме бессознательного, инстинктивного начала личности, названного З. Фрейдом «Оно», развивается вторая инстанция — «Я». Формируются такие черты личности, как ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым.

Анальная стадия. На анальной стадии (1-3 года) эрогенная зона смещается в слизистую оболочку кишечника. Ребенка в это время приучают к опрятности, возникает много требований и запретов, в результате чего в личности ребенка начинает формироваться третья инстанция — «Сверх-Я» как носитель морально-этических норм, внутренняя цензура, совесть. Развиваются аккуратность, пунктуальность, упрямство, агрессивность, скрытность, накопительство и некоторые другие черты.

Фаллическая стадия. Фаллическая стадия (3-5 лет) характеризует высшую ступень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии. Если до сих пор детская сексуальность была направлена на себя, то сейчас дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям, мальчики к матери (Эдипов комплекс), девочки к отцу (комплекс Электры). Это время наиболее строгих запретов и интенсивного формирования «Сверх-Я». Зарождаются новые черты личности — самонаблюдение, благоразумие и др.

Латентная стадия. Латентная стадия (5-12 лет) как бы временно прерывает сексуальное развитие ребенка. Влечения, исходящие из «Оно», хорошо контролируются. Детские сексуальные переживания вытесняются, и интересы ребенка направляются на общение с друзьями, школьное обучение и т.д.

Генитальная стадия. Генитальная стадия (12-18 лет) соответствует собственно половому развитию ребенка. Объединяются все эрогенные зоны, появляется стремление к нормальному сексуальному общению. Биологическое начало — «Оно» — усиливает свою активность, и личности подростка приходится бороться с его агрессивными импульсами, используя механизмы психологической защиты.

Периодизация Л. Колберга.

Примером частной периодизации, отражающей отдельные стороны детского развития, являются представления Лоренса Колберга о становлении морального сознания ребенка.

Л. Колберг рассматривает развитие морального сознания как последовательный прогрессивный процесс, выделяя в нем 6 стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый — **доморальный уровень**. Нормы морали для ребенка — нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально он ориентируется на наказание и ведет себя «хорошо», чтобы его избежать (1 стадия). Затем он начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду (2 стадия).

Второй уровень — **конвенциональная мораль** (конвенция – договоренность, соглашение). Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми. Ориентация в своем поведении на оправдание ожиданий и одобрение других характерна для 3 стадии, на авторитет — для 4. Этим определяется неустойчивость поведения ребенка, зависимость от внешних влияний.

Третий уровень — **автономная мораль**. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, т.е. внутренними. Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью: «на том стою и не могу иначе». Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, демократические законы, принятые на себя обязательства перед обществом (5 стадия), потом — на общечеловеческие этические принципы (6 стадия).

Все дошкольники и большинство семилетних детей (примерно 70%) находятся на доморальном уровне развития. Этот низший уровень развития морального сознания сохраняется у части детей и позже — у 30% в 10 лет и 10% в 13-16 лет.

Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление.

Периодизации, основанные на одном признаке, субъективны: авторами произвольно выбирается одна из многих сторон развития. Кроме того, в них не учитывается изменение роли выбранного признака в общем развитии ребенка на протяжении детства, а значение любого признака меняется при переходе от возраста к возрасту.

Периодизации детского развития по совокупности внутренних критериев.

В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития ребенка на основе *существенных особенностей этого развития*. Это периодизации Эрика Эриксона, Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина. В них используются три критерия — *социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование*.

Периодизация Э.Эриксона.

Эрик Эриксон — последователь З.Фрейда, расширивший психоаналитическую теорию. Он смог выйти за ее рамки благодаря тому, что начал рассматривать развитие ребенка в более широкой системе социальных отношений.

Основные понятия теории Эриксона. Одно из центральных понятий теории

Эриксона — *идентичность личности*. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т.д.). Идентичность (социальная тождественность) определяет систему ценностей личности, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения.

Идентичность формируется в юношеском возрасте, это характеристика достаточно зрелой личности. До этого времени ребенок должен пройти через ряд идентификаций — отождествления себя с родителями; мальчиками или девочками (половая идентификация) и т.д. Этот процесс определяется воспитанием ребенка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей социальной общности, группе, передают ребенку свойственное ей мировосприятие.

Еще одно важное положение теории Эриксона — *кризисность развития*. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом возрасте личностные новообразования, приобретаемые ребенком, могут быть позитивными, связанным с

прогрессивным развитием личности, и негативными, вызывающими отрицательные сдвиги в развитии, его регресс.

Стадии развития личности. Эриксон выделил несколько стадий развития личности.

1-я стадия. На первой стадии развития, соответствующей **младенческому возрасту**, возникает *доверие или недоверие к миру*. При прогрессивном развитии личности ребенок «выбирает» доверительное отношение. Оно проявляется в легком кормлении, глубоком сне, ненапряженности внутренних органов, нормальной работе кишечника. Ребенок, с доверием относящийся к миру, без особой тревоги и гнева переносит исчезновение из его поля зрения матери: он уверен, что она вернется, что все его потребности будут удовлетворены. Младенец получает от матери не только молоко и необходимый ему уход, с ней связано и «питание» миром форм, красок, звуков, ласк, улыбок.

В это время ребенок как бы «вбирает» в себя образ матери (возникает механизм интроекции). Это первая ступень формирования идентичности развивающейся личности.

2-я стадия. Вторая стадия соответствует **раннему возрасту**. Резко возрастают возможности ребенка, он начинает ходить и отстаивать свою независимость, возрастает чувство *самостоятельности*.

Родители ограничивают появляющиеся у ребенка желания требовать, присваивать, разрушать, когда он проверяет свои силы. Требования и ограничения родителей создают основу для негативного чувства *стыда и сомнений*. Ребенок чувствует «глаза мира», следящие за ним с осуждением, и стремится заставить мир не смотреть на него или хочет сам стать невидимым. Но это невозможно, и у ребенка появляются «внутренние глаза мира» — стыд за свои ошибки. Если взрослые предъявляют слишком суровые требования, часто порицают и наказывают ребенка, у него возникают постоянная настороженность, скованность, необщительность. Если стремление ребенка к независимости не подавляется, устанавливается соотношение между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее разумным ограничением.

3-я стадия. На третьей стадии, совпадающей с **дошкольным возрастом**, ребенок активно познает окружающий мир, моделирует в игре отношения взрослых, быстро учится всему, приобретает новые обязанности. К самостоятельности добавляется *инициатива*. Когда поведение ребенка становится агрессивным, инициатива ограничивается, появляются чувства вины и тревожности; таким образом закладываются новые внутренние инстанции — совесть и моральная ответственность за свои действия, мысли и желания. Взрослые не должны перегружать совесть ребенка. Чрезмерное неодобрение, наказания за незначительные проступки и ошибки вызывают постоянное ощущение своей *вины*, страх перед наказанием за тайные мысли, мстительность. Тормозится инициатива, развивается *пассивность*.

На этом возрастном этапе происходит *половая идентификация*, и ребенок осваивает определенную форму поведения, мужскую или женскую.

4-я стадия. Младший школьный возраст — предпубертатный, т.е. предшествующий половому созреванию ребенка. В это время разворачивается четвертая стадия, связанная с воспитанием у детей трудолюбия, необходимостью овладения новыми знаниями и умениями. Постигание основ трудового и социального опыта дает возможность ребенку получить признание окружающих и приобрести чувство компетентности. Если же достижения невелики, он остро переживает свою неумелость, неспособность, невыгодное положение среди сверстников и чувствует себя обреченным быть посредственностью. Вместо чувства компетентности образуется чувство *неполноценности*.

Период начального школьного обучения — это также начало *профессиональной идентификации*, ощущения своей связи с представителями определенных профессий.

5-я стадия. Старший подростковый возраст и ранняя юность составляют пятую стадию развития личности, период самого глубокого кризиса. Детство подходит к концу, завершение этого этапа жизненного пути приводит к формированию *идентичности*. Объединяются все предыдущие идентификации ребенка; к ним добавляются новые, поскольку повзрослевший ребенок включается в новые социальные группы и приобретает другие представления о себе. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность позволяют юноше решить задачу самоопределения, выбора жизненного пути.

Когда не удастся осознать себя и свое место в мире, наблюдается *диффузность идентичности*. Она связана с инфантильным желанием как можно дольше не вступать во взрослую жизнь, с состоянием тревоги, чувством изоляции и опустошенности.

Периодизация Л.С. Выготского

Основные понятия теории Выготского. Для Льва Семеновича Выготского развитие — это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются *возрастными новообразованиями*, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Источником развития, по Выготскому, является социальная среда. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение возрастных новообразований.

Выготский вводит понятие «*социальная ситуация развития*» — специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей.

Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает *центральное новообразование*, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии.

Законы детского развития. Л.С. Выготский установил четыре основных закона детского развития.

1-й закон. Первый из них — *цикличность развития*. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом.

2-й закон. Вторым законом — *неравномерность развития*. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном — память, в младшем школьном — мышление.

3-й закон. Третья особенность — «*метаморфозы*» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4-й закон. Четвертая особенность — сочетание процессов эволюции и *инволюции* в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Динамика возрастного развития. Определив общие закономерности развития психики ребенка, Л.С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные стадии развития.

Для *стабильного периода* характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило,

по несколько лет. И возрастные новообразования, образующиеся так медленно и

долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют **кризисные периоды** развития. В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризисов, их места и роли в психическом развитии ребенка. Часть психологов считает, что детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы — ненормальное, «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития.

Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии.

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой — между новыми потребностями ребенка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Периоды детского развития. Кризисные и стабильные периоды развития чередуются. Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид: кризис новорожденности — младенческий возраст (2 месяца-1 год) — кризис 1 года — раннее детство (1-3 года) — кризис 3 лет — дошкольный возраст (3-7 лет) — кризис 7 лет — школьный возраст (8-12 лет) — кризис 13 лет — пубертатный возраст (14-17 лет) — кризис 17 лет.

Периодизация Эльконина

Даниил Борисович Эльконин развил представления Л.С. Выготского о детском развитии.

Виды ведущей деятельности. Эльконин рассматривает ребенка как личность, активно познающую окружающий мир — мир предметов и человеческих отношений. Эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности Эльконин выделяет две группы.

В *первую группу* входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию, но представляют собой деятельности одного типа, имеющие дело с системой отношений «ребенок — взрослый».

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются способы действий с предметами: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок — предмет».

Механизм возрастного развития. В деятельности первого типа развивается мо-тивационно-потребностная сфера ребенка, в деятельности второго типа формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. интеллектуально-познавательная сфера. Эти две линии образуют единый процесс развития личности, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них. В младенчестве развитие мотивационной сферы опережает развитие сферы интеллектуальной, в следующем, раннем возрасте мотивационная сфера отстает, и более быстрыми темпами развивается интеллект и т.д.

Согласно Эльконину, каждый возраст характеризуется своей *социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью*, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; *возрастными новообразованиями*, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы — переломные моменты в развитии ребенка.

Периодизация детского развития. Периодизация Д.Б. Эльконина — наиболее распространенная в отечественной психологии. Согласно периодизации Эльконина, процесс детского развития в целом можно разделить на этапы (более крупные временные образования), включающие в себя периоды детского развития.

Этапы детского развития. Детство, охватывающее период времени от рождения ребенка до окончания школы, по возрастной классификации делится на следующие три этапа:

1. *дошкольное детство* (от рождения до 6—7 лет);
2. *младший школьный возраст* (от 6—7 до 10—11 лет, с первого по четвертый-пятый классы школы);
3. *средний и старший школьный возраст* (от 10—11 до 16—17 лет, с пятого по одиннадцатый класс школы).

Периоды детского развития. Весь процесс детского развития в целом можно разделить на семь периодов:

1. *Младенчество*: от рождения до одного года жизни.
2. *Раннее детство*: от одного года жизни до трех лет.

3. *Младший и средний дошкольный возраст* : от трех до четырех-пяти лет.
4. *Старший дошкольный возраст*: от четырех-пяти до шести-семи лет.
5. *Младший школьный возраст*: от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.
6. *Подростковый возраст*: от десяти-одиннадцати до тринадцати-четырнадцати лет.
7. *Ранний юношеский возраст*: от тринадцати-четырнадцати до шестнадцати-семнадцати лет.

Каждый из этих возрастных периодов имеет свои особенности, требует своего стиля общения с детьми, применения особых приемов и методов обучения и воспитания.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Периодизация интеллектуального развития по Пиаже

В исследованиях Жана Пиаже и созданной им женеvской психологической школы показано качественное своеобразие детского мышления, и прослежено, как мышление ребенка постепенно меняет свой характер на протяжении детства. Пиаже изучал развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей.

Факторы развития интеллекта. Тремя основными факторами, влияющими на развитие интеллекта ребенка, являются, по Пиаже, созревание, опыт и действие социального окружения, в частности обучение и воспитание.

До 7-8 лет взаимодействие ребенка с миром вещей и людей подчиняется законам *биологического приспособления*. К биологическим факторам на определенном уровне развития присоединяются социальные, благодаря которым у ребенка вырабатываются нормы мышления и поведения. Это достаточно высокий и поздний уровень: лишь после переломного момента (около 7-8 лет) социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии интеллекта. Ребенок социализируется постепенно.

Периоды интеллектуального развития по Пиаже. Интеллектуальное развитие ребенка проходит ряд периодов, порядок следования которых всегда остается неизменным. Ж.Пиаже выделил четыре периода интеллектуального развития детей:

4. Сенсомоторный период, от рождения ребенка до 18—24 месяцев.
5. Дооперациональный период, от 18—24 месяцев до 7 лет.
6. Период конкретных операций, от 7 лет до 12 лет.
7. Период формальных операций, после 12 лет.

Сенсомоторный период. Сенсомоторный период охватывает первые два года жизни ребенка. В это время не развита речь и отсутствуют представления, а поведение строится на основе координации восприятия и движения (отсюда и название «сенсомоторный»). Сенсомоторный период, в свою очередь, включает несколько стадий:

7. стадию упрочения рефлексов,
8. стадию первичных круговых реакций,
9. стадию вторичных круговых реакций,

- 10.стадию практического интеллекта,
- 11.стадию третичных круговых реакций,
- 12.стадию интрериоризации схем действий.

Родившись, ребенок имеет врожденные рефлексы. Некоторые из них, например рефлекс сосания, способны изменяться. После некоторого упражнения ребенок сосет лучше, чем в первый день, затем начинает сосать не только во время еды, но и в промежутках — свои пальцы, любые предметы, прикоснувшиеся ко рту. Это стадия *упражнения рефлексов*. В результате упражнения рефлексов формируются первые *навыки*.

На второй стадии ребенок поворачивает голову в сторону шума, прослеживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат *первичные круговые реакции* — повторяющиеся действия. Одно и то же действие ребенок повторяет снова и снова (скажем, дергает за шнур) ради самого процесса. Такие действия подкрепляются собственной активностью ребенка, которая доставляет ему удовольствие.

Вторичные круговые реакции появляются на третьей стадии, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется ради того, чтобы продлить интересные впечатления. Ребенок долго встряхивает погремушку, чтобы продлить заинтересовавший его звук, проводит по прутьям кровати всеми предметами, которые оказались в руках, и т.п.

Четвертая стадия — начало *практического интеллекта*. Схемы действия, образованные на предыдущей стадии, объединяются в единое целое и используются для достижения цели. Когда случайное изменение действия дает неожиданный эффект — новое впечатление, — ребенок его повторяет и закрепляет новую схему действия.

На пятой стадии появляются *третичные круговые реакции*: ребенок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведет. Он активно экспериментирует.

На шестой стадии начинается *интрериоризация схем действий*. Если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходит к правильному решению. Например, девочка, держа в обеих руках предметы, не может открыть дверь и, потянувшись к дверной ручке, останавливается. Она кладет предметы на пол, но, заметив, что открывающаяся дверь их заденет, перекладывает в другое место.

К концу сенсомоторной стадии развития ребенок становится субъектом, способным к элементарным символическим действиям.

Дооперациональный период. Около 2 лет формируется внутренний план действий. На этом заканчивается сенсомоторный период, и ребенок вступает в новый период — дооперациональный.

Основная характеристика дооперациональной стадии — начало использования символов, в том числе слов. На этой стадии ребенку еще очень трудно представить, как воспринимают другие то, что наблюдает и видит он сам. Он успешно решает задачи в конкретной ситуации, но не может справиться с ними в том случае, когда решение необходимо выразить в абстрактной, словесной форме. Те трудности, с которыми в данном случае сталкивается ребенок, обусловлены недостаточной развитостью его речи.

Репрезентативный интеллект, свойственный детям на дооперациональной стадии — это мышление с помощью представлений. Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной детской логике. На этапе *дооперациональных представлений* ребенок не способен к доказательству, рассуждению. Ярким примером этого служат так называемые феномены Пиаже.

Дошкольникам показывали два глиняных шарика и, убедившись в том, что дети считают их одинаковыми, у них на глазах изменяли форму одного шарика — раскатывали его в «колбаску». Отвечая на вопрос, одинаковое ли количество глины в шарике и колбаске, дети говорили, что неодинаковое: в колбаске больше, потому что она длиннее. В аналогичной задаче с количеством жидкости дети оценивали воду, налитую в два стакана, как одинаковую. Но, когда при них воду переливали из одного стакана в другой, более узкий и высокий, и уровень воды в этом сосуде поднимался, они считали, что воды в нем стало больше. У ребенка отсутствует принцип сохранения количества вещества. Он, не рассуждая, ориентируется на внешние, «бросающиеся в глаза» признаки объектов.

Этап дооперациональных представлений завершается с появлением понимания сохранения количества вещества, того, что при преобразованиях одни свойства предметов сохраняются неизменными, а другие меняются. Исчезают феномены Пиаже, и дети 7-8 лет, решая задачи Пиаже, дают правильные ответы.

Период конкретных операций. На стадии конкретных операций дети уже могут давать логические объяснения выполняемым действиям, способны переходить с одной точки зрения на другую, становятся более объективными в своих оценках. Пройдя какой-либо сложный путь в пространстве, ребенок семи лет в состоянии его запомнить, указать и узнать, более того — вернуться назад и повторить, если потребуется. Но изобразить его графически на бумаге он, как правило, еще не может. Восемилетний ребенок уже в состоянии сделать и это.

Стадией конкретных операций данный уровень интеллектуального развития называется потому, что пользоваться понятиями ребенок здесь может, только связывая и относя их к конкретным объектам, а не как понятиями в абстрактно-логическом смысле слова. Логические операции нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане (поэтому они названы конкретными).

Ребенок обнаруживает способность к выполнению гибких и обратимых операций, совершаемых в соответствии с логическими правилами. *Операция* — центральное понятие теории Ж. Пиаже. Операция — это обратимое действие. Такими обратимыми операциями являются большинство парных математических операций. Суть

интеллектуального развития ребенка составляет овладение операциями. Дети приходят к интуитивному пониманию двух важнейших логических принципов, которые выражаются отношениями:

если $A=B$ и $B=C$, то $A=C$; $A+B=B+A$

Дети легко справляются с задачами на сохранение (феномены Пиаже). Эксперимент состоит в растворении сахара в стакане воды. Ребенка спрашивают о сохранении растворенного вещества, его веса и объема. Детями до 7-8 летнего возраста растворенный сахар обычно считается уничтоженным, и даже вкус его, по мнению ребенка, исчезает. Примерно в возрасте около 7—8 лет сахар уже рассматривается как сохраняющий свое вещество в форме очень маленьких частиц, но не имеет ни веса, ни объема (наивное, доэкспериментальное открытие атомизма). В возрасте около 9—10 лет дети утверждают, что каждая крупица сахара сохраняет свой вес, и суммарный вес всех элементарных частиц сахара эквивалентен весу сахара до его растворения. В возрасте 11—12 лет это же распространяется и на объем: ребенок предсказывает, что после того, как сахар растает, уровень воды в стакане будет выше своей первоначальной высоты.

Другой важнейшей характеристикой этой стадии интеллектуального развития является способность ранжировать объекты по какому-либо измеримому признаку, например, по весу или величине. В теории Ж. Пиаже эта способность носит название *сериации*. Проследим для примера процесс возрастного развития ребенка по такой интеллектуальной операции, как сериация. На начальной стадии самые маленькие дети, проводя сериацию, утверждают, что все, предложенные им предметы, (например, палочки), одинаковы. На стадии более старшего возраста дети делят предметы на две категории: большие и маленькие без их дальнейшего упорядочивания. На следующей стадии своего развития дети говорят уже о больших, средних и малых предметах. На следующей стадии ребенок строит классификацию эмпирически, путем проб и ошибок, но не в состоянии сразу же сделать ее построение безошибочно. Наконец, на последней стадии он открывает для себя метод сериации: выбирает сначала самую большую из палочек, кладет ее на стол. Затем ищет, самую большую из оставшихся. И так далее. На этой, последней стадии он без колебаний правильно выстраивает серию, и созданная им конструкция предполагает обратимые отношения, т. е. он понимает, что элемент «а» в серии одновременно меньше всех предшествующих элементов и больше всех последующих.

Т.о., на стадии конкретных операций, в возрасте между 7 и 12 годами, дети оказываются в состоянии упорядочивать объекты по различным признакам, например по высоте или по весу. Ребенок также уже понимает, что многие термины, выражающие отношения: меньше, короче, легче, выше и т. п., характеризуют не абсолютные, а относительные свойства объектов, т. е. такие их качества, которые проявляются у данных объектов лишь в отношении других объектов.

Дети этого возраста способны объединять предметы в классы, выделять из них подклассы, обозначая словами выделяемые классы и подклассы. Вместе с тем, дети в возрасте до 12 лет еще не могут рассуждать, пользуясь абстрактными понятиями, опираться в своих рассуждениях на предположения или воображаемые события.

Период формальных операций. Последний, высший период интеллектуального развития — период *формальных операций*. Подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и приобретает возможность мыслить так же, как взрослый человек.

На стадии формальных операций, которая, начинаясь с 12 лет, продолжается в течение всей жизни человека, индивид усваивает понятия. Характерная особенность этой стадии — способность мыслить логически, пользуясь абстрактными понятиями, способность выполнять прямые и обратные операции в уме (рассуждения), способность к формулированию и проверке предположений гипотетического характера. Подросток рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия; его мышление становится гипотетико-дедуктивным.

Некоторые современные критики Пиаже полагают, что он недооценивал уровень интеллектуального развития ребенка-дошкольника. Критики Пиаже утверждали, что выделенные Ж. Пиаже стадии свидетельствуют об этапах речевого, а не интеллектуального развития. Ребенок может знать, понимать, но быть не в состоянии объяснить свое понимание так, как это свойственно взрослому. Оказалось, например, что если не опираться на речевые высказывания ребенка при оценке его интеллекта, то дети уже 4-5 летнего возраста могут демонстрировать понимание принципа сохранения вещества при изменении формы и расположения предметов.

Дж. Брунер изменил ход одного из экспериментов Ж. Пиаже. Детям предлагалась задача со стаканами воды. Сначала они сравнивали количество воды в двух сосудах и устанавливали, что оно «одинаково». Затем сосуды закрывали ширмой и детей спрашивали, изменится ли количество воды, если ее из одного стакана перелить в другой, более широкий. Большинство детей 4-5 лет говорили, что воды останется столько же. На третьем этапе эксперимента за ширмой переливали воду из одного стакана и убирали ширму. Теперь дети видели, что в новом широком стакане уровень воды ниже, чем в первом, и большинство детей уже считали, что в нем стало меньше жидкости.

Дж. Брунер показал, что, не имея наглядной картины, в чисто теоретическом плане дошкольники знают — от переливания количество воды не меняется. Но каждое свойство вещи для ребенка этого возраста представляется в наглядном плане, и уровень жидкости, который они видят, становится показателем всего ее количества.

ЛЕКЦИЯ 2 ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В отечественной психологии дошкольным детством принято считать период от 3 до 7 лет. Ему предшествуют периоды младенчества (от 0 до 1 года) и раннего детства (от 1 до 3 лет).

В период младенчества развитие ребенка идет в основном по пути овладения манипулятивной деятельностью, для появления которой необходимы предпосылки, развивающиеся в первом полугодии жизни: сосредоточение, слежение, ощупывание, прислушивание, зрительно-моторные координации и т. д. В этом возрасте дети активно реагируют на новые предметы и манипулируют с ними до тех пор, пока

открывающиеся новые качества предмета поддерживают его новизну и привлекательность. Ведущей деятельностью в этот период является непосредственное эмоциональное общение со взрослым, в силу того что ребенок еще беспомощен и вся его жизнь связана с деятельностью взрослого. Взрослый ухаживает и общается с ребенком, а также контролирует и ограничивает его деятельность, так как уровень развития мышления, речи, памяти, т. е. его способностей, еще не соответствует уровню развития его потребностей. Главным достижением ребенка к концу первого года жизни становится *приобретение физической самостоятельности*, т. е. способности ходить, и поэтому ограничение его активности со стороны родителей часто приводит к тому, что ребенок начинает демонстрировать реакции протеста, негативизма, упрямства на все попытки взрослого контролировать и ограничивать его самостоятельность. Этот период получил название *кризиса первого года жизни*, который Л. С. Выготский непосредственно связывает с овладением ребенком ходьбой и, что особенно важно, речью (1984, т. 4, с. 318—340).

В младенческом возрасте начинается *постепенное овладение речью*, которое идет в основном по пути звукоподражания речи взрослого без осмысленного использования конкретных слов и понятий, тогда как в раннем детстве происходит интенсивное развитие не только пассивной, но и активной речи ребенка, овладение ее фонематической, семантической и лексической структурой. Так, овладение ребенком фонематическим строем речи связано с местом фонемы в слове: например, раньше и лучше воспроизводятся гласные звуки, находящиеся под ударением, кроме того, существуют звуки раннего, среднего и позднего онтогенеза. Активно развивается семантический строй речи, т. е. ребенок овладевает значениями слов. Если в 1,5—1,8 года семантика ребенка еще очень своеобразна, слова многозначны и могут обозначать различные предметы, то в течение преддошкольного детства происходит становление устойчивых обобщений и обозначений. Кроме того, идет интенсивное развитие лексики ребенка, быстрое увеличение активного словарного запаса ребенка, овладение грамматическим и синтаксическим построением речи. Выделяют три периода в лексическом развитии ребенка.

Первый период (от 1 до 1,6—1,10 года) — это период однословных предложений, часто в повелительном наклонении. К концу этого периода появляются двухсловные предложения, однако еще очень простые по своей структуре.

Второй период (от 1,10 до 3 лет) знаменуется практическим овладением лексической стороной речи и грамматической структурой предложений. Сначала осваиваются существительные и глаголы, после двух лет — прилагательные, причастия, к середине третьего года жизни в речи ребенка появляются предлоги, союзы.

В течение третьего периода (от 3 до 7 лет) ребенок овладевает склонениями, спряжениями глаголов. В этот период формируется регулятивная функция речи, т. е. использование речи для регуляции собственного поведения.

Одновременно с развитием речи интенсивно *развивается мышление ребенка*. В период преддошкольного детства оно определяется преобладающей ролью восприятия, ведущей предметно-орудийной деятельностью ребенка и носит *наглядно-действенный характер*, т. е. это мышление, в котором отражение сущностных связей и отношений предметной действительности осуществляется в процессе манипулирования, выполнения действий с реальными объектами. В рамках этой формы мышления формируются предпосылки для более сложной формы — наглядно-образного мышления, когда осуществление какого-либо действия может происходить без участия

практических действий, только в плане представлений, оперируя только образами. В начале образное мышление ребенка еще связано с конкретными предметами и их свойствами, однако уже появляется возможность выйти за пределы непосредственно воспринимаемого. Ребенок младшего дошкольного возраста решает задачи с помощью внешних ориентировочных действий, т. е. находит решение методом проб и ошибок (наглядно-действенное мышление), тогда как в среднем дошкольном возрасте он уже после ознакомления с несколькими вариантами решения способен решить задачу в уме, без предметных действий. Мышление уже не связано только с практическими предметными действиями и непосредственным восприятием, становится наглядно-образным. Наглядно-образное мышление — одно из основных новообразований дошкольного возраста, здесь оно формируется и переживает свой расцвет. Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления происходит в тесной связи с формированием логического мышления, основы которого закладываются в дошкольном В старшем дошкольном возрасте у ребенка уже возможно логическое построение рассуждения в том случае, когда речь идет о знакомой ситуации. Однако познание действительности, ее существенных связей и зависимостей происходит главным образом на основе наглядно-образного мышления — основной формы мышления в этом возрасте. Чем лучше и полнее использованы возможности этого возрастного периода, чем лучше развиты элементарные формы мышления ребенка — наглядно-действенное и наглядно-образное, тем легче происходит переход к более сложным формам мышления, в том числе логическому, понятийному.

Все развитие ребенка обусловлено общением с близкими взрослыми. В отечественной психологии развитие рассматривается как присвоение ребенком знаний и опыта, накопленных человечеством, где носителем этого опыта на первых порах выступает близкий взрослый.

Посредством общения взрослые (прежде всего родители) оказывают влияние на ребенка. Пути этого влияния могут быть различными. Во-первых, важно то, что взрослый воспринимается ребенком как субъект, как личность, как представитель общества. В дошкольном возрасте, особенно у старших дошкольников, в общении преобладает личностный мотив. Во-вторых, взрослый оказывает влияние на ребенка тем, что ставит перед ним задачи на познание или овладение какими-либо действиями. Выполнение задачи, как правило, получает одобрение или неодобрение, подкрепляется или не подкрепляется. Это отношение, оценка взрослого также включены в рамки общения и являются одним из путей воздействия на ребенка.

Кроме того, общение ребенка со взрослым оказывает влияние на саму сферу общения, овладение ребенком речью, на развитие личности и самосознания детей, на формирование дружеских привязанностей среди сверстников. Общение ребенка со взрослым имеет принципиальную особенность, отличающую его от общения детей друг с другом. В диаде ребенок — взрослый ведущая, доминирующая роль принадлежит взрослому. Именно слова и поступки взрослого определяют характер и дальнейшее развитие его взаимодействия с ребенком, и именно ошибки взрослого, как правило, являются причинами возникающих между ребенком и взрослым конфликтов. Дефицит общения со взрослыми на ранних этапах развития отрицательно сказывается не только на умственном развитии ребенка, но и на развитии его личности в целом. Недостаток внимания со стороны родителей, игнорирование ребенка могут привести к невротизации, психическим и психосоматическим заболеваниям, глубоким личностным нарушениям.

В процессе психического развития ребенка его общение со взрослыми развивается и проходит ряд этапов. Психолог М. И. Лисина (1986) рассматривает общение как осо-

бую коммуникативную деятельность, в основе которой лежит потребность в общении и содержание которой меняется на каждом возрастном этапе.

Первой формой общения, возникающей в онтогенезе (в 2—6 мес), является **ситуативно-личностная форма общения**, основе которой лежит потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослых. Это общение занимает место ведущей деятельности в младенческом возрасте. Второй появляется **ситуативно-деловая форма общения** (от 6 мес до 3 лет), где основной потребностью выступает потребность в сотрудничестве в рамках основной ведущей деятельности периода раннего детства — предметно-орудийной деятельности. Переход к дошкольному детству знаменуется и переходом к новой **форме общения** — **внеситуативно-познавательной** которая существует в младшем и среднем дошкольном возрасте (от 3 до 5 лет), в основе ее лежит потребность в уважительном отношении взрослого. Появление этой формы общения связано не с тем, что уровень развития мышления, внимания, речи дошкольника позволяет ему оторваться от конкретной налицо ситуации и простого манипулирования с предметами и задуматься над более общими, более сложными вопросами. Однако возможности его еще ограничены и единственным источником знаний, позволяющим получить ответы на волнующие вопросы, становится взрослый. К концу дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) у детей появляется высшая для этого периода детства форма общения — **внеситуативно-личностная**, которая возникает на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании. Как отмечает М. И. Лисина, эта форма общения тесно связана с высшими для дошкольного возраста уровнями развития игры, ребенок теперь обращает больше внимания на особенности межличностных отношений, на те взаимоотношения, которые существуют в его семье, на работе родителей и т. д.

Развитие ребенка в преддошкольном возрасте идет по пути постепенного приобретения самостоятельности, умения передвигаться без помощи взрослых, излагать свои мысли словами.

Кроме того, в этом возрасте возникают начальные формы высших эмоций и чувств, такие, как моральные чувства, связанные с овладением понятиями «можно», «нельзя», эстетические чувства, связанные с усвоением понятий «красивое», «некрасивое» и т. д. К трем годам ребенок начинает осознавать себя как личность и добиваться самостоятельности, независимости от взрослых наряду с желанием жить совместной жизнью со взрослым, быть таким, как взрослый.

Этот период нередко знаменуется возникновением так называемого **кризиса трех лет** и характеризуется рядом симптомов, описанных многими исследователями, прежде всего Л. С. Выготским, который дал не только точное описание этого периода, но и научное его объяснение с точки зрения «зоны его ближайшего развития», причем Л. С. Выготский подчеркивал как отрицательные стороны кризиса, так и положительные (Выготский Л. С, 1984, т. 4, с. 368—375). Первым симптомом, который свидетельствует о наступлении кризиса, является **негативизм ребенка**, т. е. отказ от выполнения любых требований со стороны взрослого, причем реакция не на содержание, а на саму просьбу взрослого. Вторым симптом кризиса трех лет — это **упрямство**, когда ребенок настаивает на чем-то не потому, что он этого хочет, а потому, что он этого потребовал. Следующим симптомом является **строптивость**. В отличие от упрямства строптивость носит более генерализованный характер, направлена вовне, против устоявшихся норм жизни и вызвана стремлением настоять на собственном желании. Четвертый симптом — это **своеволие**, которое

проявляется в том, что ребенок настаивает на самостоятельности в принятии решения. Он хочет все делать сам. Кроме того, Л. С. Выготский выделяет еще ряд второстепенных симптомов, таких, как протест-бунт, когда неведение ребенка начинает приобретать черты протеста, как бы постоянного конфликта; симптом обесценивания, который проявляется в том, что ребенок начинает вдруг ругаться, употреблять неприличные слова и т. д. Также выделяется симптом, который в семьях с одним ребенком выражается в форме деспотизма, а в семье с несколькими детьми проявляется в виде ревности по отношению к другим детям. И Л. С. Выготский, однако, подчеркивал, что за всеми этими симптомами необходимо видеть и позитивные черты: отделение от взрослого, выделение себя как личности, проявление самостоятельности. Появление симптомов кризиса трех лет свидетельствует о том, что ребенка уже не устраивают те формы опеки и контроля, которые использовали родители в раннем возрасте, и он нуждается в изменении отношения к нему со стороны родителей, т. е. этот кризис протекает прежде всего как кризис социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра ребенка, которая имеет важное значение для его психического развития. Как отмечал Д. Б. Эльконин, основным мотивом деятельности ребенка является желание войти в жизнь взрослых, пользоваться их предметами, открыть мир человеческих взаимоотношений, действовать как взрослый. Однако ребенок еще мал и не может самостоятельно жить во взрослом мире и поэтому единственная возможность осуществить свое стремление — это игра. Именно в игре происходит первичная ориентация в смыслах и мотивах человеческой деятельности, возникает осознание своего места в системе отношений взрослых. Ребенок начинает все точнее понимать социальные роли и связывающие их отношения, соотносит свою позицию и позицию взрослого; на основе этого у него возникает новый социальный мотив — заниматься общественно значимой и общественно оцененной деятельностью.

В процессе развития ребенка-дошкольника происходит изменение его *мотивационно-потребностной сферы*: в начале дошкольного возраста мотивы носят характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией. К концу дошкольного возраста мотивы ребенка существуют в виде обобщенных намерений, начинается осознание мотивов, формируется первичная иерархия мотивов. Появление и развитие в этот период соподчинения мотивов можно рассматривать в качестве критерия развития личности ребенка. Если в раннем дошкольном возрасте лишь закладываются основы иерархии мотивов, то к семи годам фактически происходит ее формирование.

В качестве другого важного значения сюжетно-ролевой игры для развития ребенка Д. Б. Эльконин рассматривает ее влияние на *преодоление «познавательного эгоцентризма»*, когда ребенок не способен отграничить свою точку зрения от чужой, что приводит к господству только своего мнения. В процессе игры, принимая на себя игровые роли, ребенок научается соотносить различные точки зрения, вставать на позицию другого, усваивает моральные и нравственные нормы. Именно в дошкольном возрасте происходит первоначальное формирование этических инстанций и моральных чувств ребенка, когда он начинает усваивать основные правила взаимоотношений между людьми и уже может оценить свои поступки хорошие или плохие. В младшем дошкольном возрасте моральная оценка поступка еще совпадает с эмоциональной, т. е.

категории «хорошо», «плохо» еще подчиняются оценкам «нравится», «не нравится» со стороны ребенка. К середине дошкольного возраста на первый план уже выходят моральные понятия, которые подчиняют себе эмоциональные. К концу дошкольного возраста ребенок способен совершать поступки исходя из интересов другого человека, а не своих собственных, проявлять чувства симпатии, помощи, заботливости. Большую роль в формировании моральных чувств ребенка играет взрослый, который является образцом для подражания, прямо и косвенно влияет на личностное развитие дошкольника.

В процессе игр с правилами происходит *развитие произвольного поведения ребенка*. Формирование произвольного поведения Д. Б. Эльконин также связывал с постепенным подчинением своих поступков тому образцу, которым являются для ребенка поведение и мнение, оценка взрослого. В связи с этим к концу дошкольного возраста у ребенка появляется способность управлять собой, своим поведением и поступками, дальнейшее развитие произвольности происходит в младшем школьном возрасте при переходе ребенка к систематическому обучению в школе.

Ролевая игра возникает на границе раннего и дошкольного возраста и, интенсивно развиваясь, достигает ко второй половине этого возрастного периода своего расцвета.

Кроме того, в дошкольном возрасте происходит развитие *продуктивных видов деятельности*, таких, как рисование, лепка, конструирование; закладываются основы трудовой деятельности: самообслуживание, помощь дома, в детском саду. Дошкольное детство — это возраст, в котором появляются начальные формы учебной деятельности, когда ребенок уже может обучаться с помощью взрослого, но только когда обучение ведется соответственно уровню его психического развития и с учетом ведущей деятельности ребенка. Постепенно сфера общения ребенка расширяется и он начинает вступать в контакты не только со взрослыми, но и с другими детьми, чаще всего со сверстниками. Такое общение занимает все более важное место в жизни ребенка.

В этом возрасте происходят *быстрый рост и физическое развитие ребенка*, развитие координации движений, крупной и мелкой моторики руки. Ребенок начинает все лучше обращаться с карандашами, пластилином, ножницами, движения его становятся все более четкими, точными и аккуратными. К концу дошкольного возраста рука ребенка практически готова к обучению письму. ; В целом можно сказать, что умственное, психическое развитие ребенка, ведущая деятельность, общение со взрослыми и сверстниками создают предпосылки для дальнейшего личностного развития ребенка на данном возрастном этапе. Именно в этом возрасте начинает складываться личность ребенка, формируется его мотивационно-потребностная сфера, закладываются основы мировоззрения: представления о себе, о природе, об окружающем мире.

При переходе от дошкольного к школьному возрасту происходят очевидные изменения в характере и поведении ребенка, появляется нарочитость, ребенок начинает манерничать, капризничать и т. д. Этот период получил название **кризиса семи лет**, который также называют кризисом потери непосредственности. Л. С. Выготский указывал, что «самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка» (1989, т. 4, с. 377), т. е. ребенок начинает ориентироваться в своих

чувствах и переживаниях, понимать сам себя. Перестраивается сам характер переживаний, они начинают приобретать смысл для ребенка. Благодаря этому у него возникают новые отношения к: самому себе, *строящиеся* как раз на основе обобщения переживаний. Подчеркивая позитивную сторону кризиса семи лет отмечают такие новообразования этого периода, как самолюбие и самооценка, возникающие уже в обобщенном виде именно в период перехода от дошкольного возраста к школьному.

Таким образом, в период дошкольного детства ребенок проходит путь от осознания себя как «Я сам», как физически самостоятельного индивида к осознанию своей внутренней жизни, своих чувств и переживаний, связанных, однако, с конкретной действительностью, отрыв от которой происходит уже за пределами дошкольного

ЦЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

В педагогической практике дошкольный возраст традиционно рассматривался как период, в течение которого психическое и личностное развитие ребенка как бы «дозревает» до того уровня, которым позволит ему органично перейти к систематическому школьному обучению. До недавнего времени многие родители и воспитатели считали (ж некоторые убеждены в этом и до сих пор), что не имеет смысла предъявлять какие-либо особые требования к развитию ребёнка-дошкольника, если оно находится в пределах возрастной нормы. Они были убеждены, что достижение ребенком 6—7-летнего возраста или поступление в школу автоматически приведет его к достижению требуемого уровня школьной зрелости.

Осознание обществом того факта, что поступивший в школу ребенок далеко не всегда обладает тем уровнем развития познавательных психических процессов и личностных качеств, который необходим для успешного обучения, вызвало к жизни **проблему готовности к школьному обучению**, сначала в плане диагностики, а затем коррекции и специально организованной работы по подготовке ребенка к школе. Первоначально акцент делался на работе со старшими дошкольниками (6—7 лет, что соответствует подготовительной группе детского сада), затем — с пятилетними детьми, а сегодня программы различных дошкольных лицеев и прогимназий представляют собой трехгодичный курс, рассчитанный на детей 4—7 лет. И хотя педагоги, как правило, говорят не о подготовке детей к школе, а об их развитии, тем не менее принятая в большинстве прогимназий и лицеев поурочная система занятий, нацеленных в первую очередь на обучение ребенка различным знаниям, умениям и навыкам, пусть даже и не школьного характера, есть не; что иное, как сознательная и целенаправленная подготовка к школе.

С точки зрения многих взрослых, ценность дошкольного этапа жизни ребенка состоит лишь в том, чтобы как можно лучше подготовить ребенка к школе, как можно большему успеть его научить, что, безусловно, сужает и обедняет психическое и личностное развитие ребенка. Известнейший педагог и детский врач Я. Корчак настойчиво подчеркивал самоценность детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей «настоящей» жизни; «Чем это *сегодня*; ребенка хуже, менее ценно, чем завтра?.. Ради завтра пренебрегают тем, что радует, печалит, удивляет, сердит, занимает ребенка сегодня. Ради завтра, которое ребенок не понимает и не испытывает потребности понять, расхищаются годы и годы жизни». Корчак считал детство фундаментом жизни: без полноценного, наполненного детства

последующая жизнь будет ущербной. Все это в полной мере справедливо и по отношению к дошкольному периоду жизни ребенка.

С другой стороны, несомненно важная задача подготовки ребенка к школьному обучению активизировала интерес и самой проблеме развивающей работы с детьми дошкольного возраста, максимальной реализации интеллектуального и личностного потенциала ребенка. Пришло осознание того факта, что активная развивающая работа с ребенком дошкольного возраста значительно: продвигает вперед его умственное и личностное развитие, расширяет его возможности в плане овладения целым рядом знаний и умений, прежде считавшихся недоступными для дошкольников. Особенно впечатляют с точки зрения возможностей детского интеллекта результаты сверххранного обучения совсем маленьких детей (сиг 1,5 до 3 лет), демонстрирующих умение бегло читать, производить достаточно сложные вычисления и т. п. {Лунам С, 1993; Никитин Б. Я, Никитина Л. А, 1991). Правда, вопросы о том, насколько это необходимо таким маленьким детям, каких нервно-психических затрат им это стоит, оправданы ли они и что это даст им в будущем, по-прежнему остаются открытыми. Возможно, именно поэтому опыт таких родителей пока еще остается некоторой экзотикой и не находит широкого распространения и поддержки. Развивающая же работа с детьми, особенно старше трехлетнего возраста, воспринимается как необходимая и, безусловно, полезная.

Нельзя не согласиться с А. В. Запорожцем, справедливо отмечавшим, что оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверххранного обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т. д. Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми.

Попытки обесценить дошкольный этап в развитии ребенка, свести его к минимуму, «перескочить» через него посредством раннего обучения обязательно обернутся ущербностью и односторонностью психического и личностного развития человека. *Каждый возрастной период имеет свою особую ценность, свой потенциал развития, свое значение в обеспечении перехода на следующий возрастной этап.*

Так, мышление дошкольника в процессе своего развития проходит такие стадии, как наглядно-действенное и наглядно-образное с элементами словесно-логического мышления. Вместе с тем это не только этапы развития мышления, но и разные его формы, присущие взрослому человеку и играющие важную роль в мыслительной деятельности. Поскольку интенсивное обучение ребенка, построенное по типу школьного и опирающееся на элементарные формы словесно-логического мышления, нередко начинается сегодня в возрасте 4—5 лет, то наглядно-образное мышление, период расцвета и становления которого приходится именно на этот возраст, не получает своего полного развития, вы-тесняясь логическим. В результате у этих детей уже при поступлении в школу обнаруживается низкий уровень развития наглядно-образного мышления, что в дальнейшем становится основной причиной трудностей в усвоении пространственных представлений. Аналогичным образом зачастую игнорируется специфика наглядно-действенного мышления: родители младших дошкольников, стремясь во что бы то ни стало форсировать их умственное развитие, предлагают им задания, рассчитанные на работу с более старшими детьми,

которым достаточно опоры лишь на зрительный образ, в то время как малышам необходимо действовать в предметном плане. В результате ребенок не только не достигает следующей стадии развития раньше обычных сроков, но, наоборот, в течение длительного времени не может овладеть теми или иными интеллектуальными навыками, не имеющими базы на предыдущем этапе развития.

Все сказанное выше не означает, что психическое развитие ребенка идет исключительно по своим внутренним [^] законам и не поддается развивающему воздействию. Речь ¹ идет о том, что можно ускорить и интенсифицировать прохождение тех или иных этапов развития ребенка, но нельзя миновать ни один из них без ущерба для психического склада личности в целом.

ЛЕКЦИЯ 3 РАЗВИТИЕ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ИГРА КАК ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Эволюция игровой деятельности.

Игра — основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем от трех до шести-семи лет детские игры проходят довольно значительный путь развития: игра-манипулирование с предметами, индивидуальная предметная игра конструктивного типа, коллективная сюжетно-ролевая игра, индивидуальное и групповое творчество, игры-соревнования, игры-общение, домашний труд. Примерно за год или два до поступления в школу к названным видам деятельности добавляется еще один — учебная деятельность.

В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей до поступления в школу.

Определенные этапы последовательного совершенствования игр можно проследить, условно разделив в аналитических целях дошкольное детство на три периода: младший дошкольный возраст (3—4 года), средний дошкольный возраст (4—5 лет) и старший дошкольный возраст (5—6 лет). Такое деление иногда проводится в возрастной психологии для того, чтобы подчеркнуть те быстрые, качественные изменения психологии и поведения детей, которые в дошкольном детстве происходят каждые один-два года.

Стадии развития игровой деятельности.

В развитии игровой деятельности выделяются 2 основные фазы или стадии. Для первой стадии (3-5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5-7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Развитие игровых действий происходит на протяжении дошкольного детства по следующим линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами — к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами — и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. У старших дошкольников ролевая игра смыкается с играми по правилам.

Таким образом, игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития.

Условия появления игры.

Игра «вырастает» из *предметно-манипулятивной деятельности* в конце раннего детства. Для появления игры необходим определенный уровень развития предметных действий. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Ребенок овладевает предметными действиями в совместной деятельности со взрослым.

Игра *социальна* и по своему происхождению, и по содержанию. Она не сможет развиваться без частого *полноценного общения со взрослыми* и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым.

Нужны ребенку и различные *игрушки*, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей других. Д.Б. Эльконин подчеркивал: нельзя выбрасывать бруски, железки, стружки и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Поставьте для него коробку в дальний угол, и ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение.

Для появления игры нужно также *коренное изменение отношений ребенка со взрослыми*. Около 3 лет ребенок становится гораздо более самостоятельным, и его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться.

Виды игр.

На границе раннего и дошкольного детства возникают первые виды детских игр. Это уже известная нам *режиссерская игра*. Одновременно с ней или несколько позже появляется *образно-ролевая игра*. В ней ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Обязательным условием развертывания такой игры является яркое переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик. У Ж.Пиаже можно найти примеры образно-ролевых игр. Его дочь, посетившая церковную службу, остается под впечатлением увиденного и услышанного долгое время. Она подходит к столу своего отца и, стоя неподвижно, воспроизводит оглушительный шум. «Ты же мне мешаешь, я работаю». — «Не говори со мной, — отвечает девочка. — Я - церковь».

В другой раз дочь Ж.Пиаже, зайдя на кухню, была потрясена видом ошипанной утки, оставленной на столе. Вечером девочку находят лежащей на диване. Она не двигается, молчит, не отвечает на вопросы, затем раздается ее притушенный голос: «Я — мертвая утка».

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками *сюжетно-ролевой игры*, которая достигает своей развитой формы к *середине дошкольного возраста*. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отношений между людьми, в частности — ролевых.

Роли, которые воспроизводятся детьми в игре, — это или семейные роли (мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь и т. п.), или воспитательные (няня, воспитательница в детском саду), или профессиональные (врач, командир, пилот), или

сказочные (козлик, волк, заяц, змей). Исполнителями ролей в игре могут быть взрослые или дети, или заменяющие их игрушки, например куклы.

Позже из сюжетно-ролевой игры выделяются **игры с правилами**. В таких играх взаимоотношения участников игры строятся на определенных правилах, дети строго следят за их соблюдением и сами стараются им следовать. В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь появляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш. Это — большинство подвижных, спортивных и печатных игр.

Следует отметить, что возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных, — все они сохраняются и продолжают совершенствоваться.

В особый класс выделяются **игры-соревнования**, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш. Предполагается, что именно в таких играх формируется и закрепляется у детей дошкольного возраста мотивация достижения успеха.

В старшем дошкольном возрасте **конструкторская игра** начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые умения и навыки, познают физические свойства предметов, у них активно развивается практическое мышление. В игре ребенок научается пользоваться многими инструментами и предметами домашнего обихода. У него появляется и развивается способность планировать свои действия, совершенствуются ручные движения и умственные операции, воображение и представления.

Компоненты игры.

Д.Б. Элькониным были выделены отдельные компоненты игр, характерные для дошкольного возраста. К компонентам игры относятся: игровые условия, сюжет и содержание игры.

В каждой игре свои **игровые условия** — участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы. Подбор и сочетание их существенно меняет игру в младшем дошкольном возрасте. Игра в это время, в основном, состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами.

Например, если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка), то трехлетний ребенок, манипулируя тарелочками и кубиками, может играть в «приготовление обеда». Ребенок играет в приготовление обеда даже если он забывает потом накормить сидящую рядом куклу. Но если у ребенка забрать куклу, наталкивающую его на этот сюжет, он продолжает манипуляции с кубиками, раскладывая их по величине или форме, объясняя, что он играет «в кубики», «так просто». Обед исчез из его представлений вместе с изменением игровых условий.

Сюжет — та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи и поэтому игры его связаны главным образом с семейными, бытовыми проблемами. Затем, по мере освоения новых областей жизни, он

начинает использовать более сложные сюжеты — производственные, военные и т.д. Более разнообразными становятся и формы игры на старые сюжеты, скажем, в «дочки-матери». Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить ей только 10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней.

Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком, составляют **содержание** игры.

Содержание игр младших дошкольников — имитация предметной деятельности взрослых. Дети «режут хлеб», «моют посуду», они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате — для чего и для кого они это сделали. Поэтому, «приготовив обед», ребенок может следом отправиться «на прогулку» со своей куклой, так и не покормив ее. Действия разных детей не согласуются друг с другом, не исключены дублирование и внезапная смена ролей во время игры.

Для средних дошкольников главное — отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому 5-летний ребенок никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий — сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот. Исключены и параллельные роли, например, одного и того же мишку не будут осматривать два доктора одновременно, один поезд не поведут два машиниста. Дети, включенные в общую систему отношений, распределяют между собой роли до начала игры.

Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется. Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью («Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!»).

Функции игры.

Игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному **общению** друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками. Вот как, например, в младшей группе детского сада проходит игра в железную дорогу. Воспитательница помогает детям составить длинный ряд стульев, и пассажиры занимают свои места. Два мальчика, которым захотелось быть машинистом, усаживаются на крайние стулья с двух концов «поезда», гудят, пыхтят и «ведут» поезд в разные стороны. Ни машинистов, ни пассажиров эта ситуация не смущает и не вызывает желания что-то обсудить. По выражению Д.Б. Эльконина, младшие дошкольники «играют рядом, а не вместе».

Постепенно общение между детьми становится более интенсивным и продуктивным. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно или в

процессе самой игры распределяя роли. Обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую деятельность.

Дети общаются в процессе игры. Если по какой-то причине распадается совместная игра, разлагивается и процесс общения. В эксперименте Курта Левина группу детей-дошкольников приводили в комнату с «некомплектными» игрушками (у телефона не хватало трубки, для лодки не было бассейна и т.п.). Несмотря на эти недостатки, дети с удовольствием играли, общаясь друг с другом. На второй день, когда дети зашли в ту же комнату, оказалась открытой дверь в соседнее помещение, где лежали полные наборы игрушек. Открытая дверь была затянута сеткой. Имея перед глазами притягательную и недостижимую цель, дети разбрелись по комнате. Кто-то тряс сетку, кто-то лежал на полу, созерцая потолок, многие со злостью разбрасывали старые, ненужные уже игрушки. В состоянии фрустрации разрушились как игровая деятельность, так и общение детей друг с другом.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и **произвольного поведения** ребенка. Произвольность поведения проявляется первоначально в подчинении игровым правилам, а затем и в других видах деятельности.

Для возникновения произвольности поведения необходим *образец поведения*, которому следует ребенок, и *контроль за соблюдением правил*. В игре образцом служит образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль — со стороны его товарищей по игре. Дети контролируют сначала друг друга, а потом — каждый самого себя. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно.

Перенос механизма произвольности в неигровые ситуации в этот период еще затруднен. То, что относительно легко удастся ребенку в игре, гораздо хуже получается при соответствующих требованиях взрослых. Например, играя, дошкольник может долго стоять в позе часового, но ему трудно выполнить аналогичное задание стоять прямо и не двигаться, данное экспериментатором.

В игре развивается **мотивационно-потребностная сфера** ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Кроме того, игра облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности. В игре со сверстниками ребенку легче отрешиться от своих мимолетных желаний. Его поведение контролируется другими детьми, он обязан следовать определенным правилам, вытекающим из его роли, и не имеет права ни изменить общий рисунок роли, ни отвлечься от игры на что-то постороннее.

Игра способствует развитию **познавательной сферы** ребенка. В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, у детей формируется *творческое воображение*. В игре преодолевается так называемый *познавательный эгоцентризм*. Чтобы пояснить последнее, воспользуемся примером Ж. Пиаже. Пиаже

спрашивал ребенка дошкольного возраста: «Есть у тебя братья?» — «Да, Артур», — отвечал мальчик. — «А у него есть брат?» — «Нет». — «А сколько у вас братьев в семье?» — «Двое» — «Ты его брат?» — «Да». — «Тогда у него есть брат?» — «Нет». Как видно из этого диалога, ребенок не может встать на другую позицию, в данном случае — принять точку зрения своего брата. Но если ту же задачу разыграть с помощью кукол, он приходит к правильным выводам.

Вообще в игре коренным образом изменяется позиция ребенка. Играя, он приобретает возможность смены одной позиции на другую, координации разных точек зрения.

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. В чем же она заключается? Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л. С. Выготский, это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте этой идеальной формой становится мир взрослых людей. По словам Д. Б. Эльконина, здесь дошкольный возраст вращается как вокруг своего центра вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает в обобщенной форме, как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый -- папа, доктор, шофер и т.п.). *Противоречие* этой социальной ситуации развития Д. Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность -- жить вместе с окружающими людьми, но это осуществить в современных исторических условиях невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром.

Как же осуществляется эта связь? Велик разрыв между реальным уровнем развития и идеальной формой, с которой ребенок взаимодействует, поэтому единственная деятельность, которая *позволяет* смоделировать эти отношения, включиться в уже смоделированные отношения, и действовать внутри этой модели, -- это *сюжетно-ролевая игра*.

Игра --- ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символическо-моделирующему типу деятельности, в котором операционно-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер. Сущность всякого моделирования, считал Д. Б. Эльконин, состоит в воссоздании объекта в другом, не натуральном материале, в результате чего в объекте выделяются такие стороны, которые становятся предметом специального рассмотрения, специальной ориентировки. Именно поэтому Д. Б. Эльконин называл игру "гигантской кладовой-настоящей творческой мысли будущего человека".

Что же составляет предмет этой деятельности? Это -- взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей предметно-практической

деятельности определенные правила.

Как уже не раз отмечалось, на протяжении своего развития ребенок постоянно "овладевает" взрослым человеком. Сначала он овладевает им как орудием. Но это орудие отличается от всякого другого орудия. Ложкой можно попробовать что-то делать (бросать, стучать и пр.), а со взрослым уже не попробуешь... Если что-то плохо сделал -- значит это уже произошло, это уже непоправимо. В ситуации человеческих отношений приходится внутренне проигрывать не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий своих действий. Поэтому необходимость формирования внутреннего плана действий рождается именно из системы человеческих отношений, а не из системы материальных отношений. Такова точка зрения Д. Б. Эльконина.

Как же это происходит? Игра и есть деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Игра -- это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования. Как показали исследования Д. Б. Эльконина, игра -- это не всеобщая форма жизни всех детей, она -- образование историческое. Игра возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственное участие в системе общественного труда, когда возникает "пустой" промежуток времени, когда надо подождать, чтобы ребенок вырос. У ребенка имеется тенденция в эту жизнь активно входить. На почве этой тенденции и возникает игра. По мнению Д. Б. Эльконина, формы игры ребенок берет из форм свойственного его обществу пластического искусства. Многие исследователи связывают проблему возникновения игры с проблемой искусства.

Какова структура развернутой формы сюжетно-ролевой игры?

Единица, центр игры -- *роль*, которую берет на себя ребенок. В детском саду в игре ребят есть все профессии, которые имеются в окружающей действительности. Но самое замечательное в ролевой игре то, что, взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность очень обобщенно, в символическом виде.

Игровые действия -- это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер

В детской игре происходит *перенос значения* с одного предмета на другой (воображаемая ситуация), поэтому, возможно, дети и предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия. Существовало мнение, что в игре все может быть всем (В. Штерн). Но как считал Л. С. Выготский, так может рассуждать человек, забывший свое детство. Перенос значений с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия.

Какое значение имеет символика игры? По мнению Д. Б. Эльконина, абстрагирование от операционально-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми. Яркие примеры приведены в монографии Д. Б. Эльконина "Психология игры".

В игре нужен товарищ. Если нет товарища, то действия, хотя и имеют значение, не имеют смысла. Смысл человеческих действий рождается из

отношения к другому человеку. Эволюция действия, по Д. Б. Эльконину, проходит следующий путь: ребенок ест ложкой -- кормит ложкой -- кормит ложкой куклу -- кормит ложкой куклу, как мама. На этом пути действие все более схематизируется, все кормление превращается в уход, в отношение к другому человеку. Линия развития действия: от операциональной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу. В игре происходит рождение смыслов человеческих действий (оно для другого человека) -- в этом, по мнению Д. Б. Эльконина, величайшее гуманистическое значение игры.

Последний компонент в структуре игры -- правила. В игре впервые возникает новая форма удовольствия ребенка -- радость от того, что он действует так, как требуют правила. В игре ребенок плачет как пациент и радуется как играющий. Это не просто удовлетворение желания, это линия развития произвольности, которая продолжается в школьном возрасте.

Итак, игра -- это деятельность по ориентации в смыслах человеческой деятельности. Она ориентировочная по своему существу. Именно поэтому она и выносит ребенка на девятый вал его развития и становится ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Развитая форма ролевой игры, которая глубоко изучена в исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, А. П. Усовой и др., позволяет понять особенности происхождения и развития игры, ее виды и строение у современных детей, живущих в обществах с низким уровнем социально-экономического развития, подобно тому, как развитая форма какойлибо структуры служит ключом для понимания низкого уровня ее развития.

Под научным руководством Д. Б. Эльконина и Л. Ф. Обуховой аспирантка из Колумбии К. Оталора выполнила уникальное исследование, в котором проанализированы особенности игры у детей индейской общины Аруако. Остановимся на содержании этой работы более подробно, так как это единственное этнопсихологическое исследование, выполненное в русле концепции игры Д. Б. Эльконина.

Территория общины находится на севере Колумбии в горном массиве, который тянется с востока на запад вдоль побережья Карибского моря. Несмотря на деятельность испанских миссионеров и явные притязания на земли индейцев со стороны местных помещиков и колонизаторов, Аруако до сих пор сохраняет свою культурную самобытность.

Его население в основном земледельцы, выращивающие кукурузу, бачаны, кофе, юкку и сахарный тростник. Существует охота и рыболовство, но эти занятия не основные. Никто из индейцев не накапливает много излишков и не может стать владельцем средств производства. Небольшие излишки, которые остаются у индейской семьи после уборки урожая и удовлетворения самых насущных потребностей, используются для торговли с ближайшими соседями.

Орудия труда -- топор, лопата, мотыга, нож, веретено, вязальный крючок, кирка; наступательным и оборонительным оружием служит мачете: огнестрельного оружия в распоряжении общины очень немного.

Основной критерий при разделении труда -- пол и возраст. Мужские работы заключаются в рубке леса, подготовке новых земель для посева, строительстве домов, изготовлении мебели, торговле. Большую часть своего времени женщины посвящают уходу за маленькими детьми, приготовлению пищи и изготовлению

сумок "мочилас". Они стригут овец, ткнут шерсть, плетут волокна засевают земли, ухаживают за домашними животными. Пока матери нет дома, девочки следят за малышами, готовят еду, стирают, выполняют все домашние обязанности Мальчики ухаживают за животными, рубят дрова, а во время уборки кофе (основной источник доходов) становятся важной рабочей силой -- в течение многих часов они собирают кофе

Система управления в общине относительно проста. Высшая власть у аруако -- Мамо. Для того, чтобы в будущем занять это пост, наиболее способные мальчики, проявляющие желание учиться, должны овладеть умением гадать и играть на музыкальных инструментах

Духовная жизнь индейцев пронизана религиозным мироощущением Некоторые материальные объекты, например, сумка, по поро и др стали религиозными и культовыми символами индейцев имеются святы места ("канкура") , где происходят ритуальные праздники. Некоторые виды труда также имеют определенную религиозную направленность Так, обработка коки содержит определенный религиозный смысл, поскольку это растение считается "корнем мудрости", основой традиционного мышления Кок используется с лечебной целью, в церемониальных собраниях представляет собой символ дружбы: когда два индейца встречаются они обмениваются листьями коки С раннего возраста дети посещают собрания взрослых, участвуют в праздниках, где наблюдают деятельность взрослых и слушают их беседы.

Семья аруаков производит все необходимое для своего существования. Важные экономические решения принимает отец Выходя замуж, женщины приносят в новую семью земельный надел и орудия труда Между матерью и младшим ребенком существуют тесные отношения, она дает ребенку грудь максимально возможное время Если у матери нет молока, она никогда не поручает вскармливать своего ребенка другой женщине, потому что та может иметь "более сильный или поврежденный дух", и предпочитает кормить дитя коровьим молоком Отношения между братьями и сестрами

очень ласковые, старшие присматривают за малышами и обучают их новым навыкам.

Представление о возрасте аруаков отлично от нашего Они не считают годы, их не интересует, сколько ребенку лет. Его развитие определяется тем, как он участвует в деятельности -- сначала семьи, а затем и общества На этой основе выделяются периоды или этапы роста, которые имеют свое название.

Зизи -- период с момента рождения до того, как дети научаются самостоятельно ходить и могут покинуть "зичу" (сумку)

Абиру -- период, когда дети делают первые шаги В этот период ребенка начинают упрекать или наказывать, если он испражняется на накидку матери Упреки всегда шутивы и лишь иногда сопровождаются легким шлепком

Ганусина -- примерно с трех лет ребенок получает маленькую сумку (мочилас) из простого волокна -- символ работы и экономической помощи семье, которую он начинает осуществлять

Кумаситу -- в этот период дети отдаляются от матери и начинается дифференциация работы по полу

Купма -- примерно в 12-18 лет подросток уже хорошо владеет орудиями труда, он уже научился всему у своих родителей Мальчик носит мужскую накидку и способен связать ее, он неоднократно присутствовал на конкурсе, и на его

руках шерстяные нитки, завязанные у запястья ("асегуранса"), подтверждающие его активное участие в жизни общины. Этот период завершается вручением юноше "попоро" (вручает Мамо), что открывает дверь в жизнь взрослых. Девочка-подросток входит в новое общественное состояние и считается взрослой, когда у нее начинается первая менструация. Когда это случается, девушку на девять дней закрывают в дом, запрещая ей есть соль, овощи и готовить еду. Кровь собирают на вату и относят Мамо для освящения. Она не должна попасть на пол, так как в этом случае женщина будет несчастлива в браке.

Социально-экономическое развитие общины Аруако в настоящее время, констатирует в своей работе К. Оталора, определяется, с одной стороны, потребностью сохранять свои национальные традиции, а, с другой стороны, необходимостью устанавливать более тесные контакты с внешним миром. Это привело к открытию школы для обучения детей чтению, письму на родном и испанском языках, счету; дети изучают географию региона и историю страны.

На основе собственных наблюдений за повседневной деятельностью детей в этой общине К. Оталора проанализировала особенности детских игр. Опираясь на концепцию Д. Б. Эльконина, она выявила наиболее характерные для детей разных возрастов игры:

Игра-развлечение -- игра, в которой полностью отсутствует сюжет. Ее цель -- развлечь, развеселить участников. Так, наиболее частым развлечением у девочек было бегать друг за другом, чтобы догнав, пощекотать. Обычно, закончив такое действие, ребенок смеется.

Игра-упражнение -- отсутствует сюжет, преобладают физические действия, при этом одно и то же действие повторяется несколько раз подряд. Дети разных возрастов поднимались на деревья, ползали по бревну или просто бегали. Чаще этот вид игры наблюдался у мальчиков моложе семи лет. У более взрослых детей (11-12 лет) обычной игрой была борьба. Они брались за руки, сравнивая свою силу.

Сюжетная игра -- есть игровые действия и воображаемая ситуация, хотя и в зачаточной форме. Наиболее частыми сюжетами были приготовление пищи и сбор фруктов. Иногда дети изображали игру на аккордеоне, звон колокола или действия животных. Сюжетные игры никогда не воспроизводили существующие в общине социальные отношения, в играх отсутствовали роли отца, матери, Мамо. Одна из местных женщин объяснила экспериментатору, что дети не играют во взрослых, потому что в таких играх проявляется неуважение к ним. Последнее недопустимо, так как в общине к взрослым относятся с большим уважением. Сюжетная игра чаще встречалась у детей моложе семи лет и практически отсутствовала у более старших. Мальчики чаще играли в сюжетные игры, чем девочки. Это и понятно, у девочек с раннего возраста больше определенных и ответственных занятий, чем у мальчиков. К восьми годам девочка овладевает всеми необходимыми общественными функциями, по поводу которых обычно разворачивается игра. Ей не нужно их воображать, она уже сама следит за младшими, готовит обед и т.п. Сюжетная игра у детей общины Аруако не получает достаточного развития, не достигает развернутой формы по всей вероятности потому, что в общине нет серьезного отношения к играм и игрушкам, взрослые не учат детей играть, а, наоборот, отвергают игру. Раннее приобщение детей к труду и взрослой жизни препятствует разворачиванию игры.

Процессуально-подражательная игра -- воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент. Подражательная и сюжетная игра близки друг к другу. У детей аруако трудно установить ту грань, где кончается подражание и начинается сюжетная игра. Можно выделить лишь возрастную границу: игра-подражание наиболее часто встречается у маленьких детей. В качестве примера игры-подражания можно привести следующий случай. Трехлетняя девочка около места церемоний слышит звук, похожий на флейту, тогда она берет палочку, дует в нее, изображая своим голосом звук, подобный услышанному.

Традиционная игра -- та, которая передается из поколения в поколение, в нее играют взрослые и дети, она имеет правила, но в ней отсутствует воображаемая ситуация. В общине Аруако это игра в волчок. Эта игра возникла как результат тесной связи между игрой и трудом. Исторически волчок происходит из веретена. В онтогенезе ребенок действует с предметами, которые его окружают. Наблюдая, как мать действует с веретеном, ребенок учится крутить сначала фрукты с воткнутой в них палочкой, а затем деревянный волчок, форма которого соответствует руке ребенка. Эта игра передается из поколения в поколение, но обычно играют в нее только мужчины. Если девочка хочет научиться крутить предметы, она не играет в волчок, а крутит веретено и учится прясть.

Особенности игры индейских детей общины Аруако, подчеркивает К. Оталора, определяются прежде всего тем, что дети с самого раннего возраста вынуждены работать и нести ответственность как взрослые. Поскольку ребенок к восьми годам уже владеет всеми предметами и участвует в общественной жизни, нет необходимости моделировать эту жизнь в символическом плане. Как уже отмечалось, дети не играют в папу, маму и Мамо, потому что в общине это значило бы не уважать их. Чаще всего в игре принимают участие двое детей, так как не принято, чтобы дети, не находящиеся в родстве, играли между собой. Сама форма жизни общины препятствует возникновению такой ситуации, при которой дети могли бы играть группой.

Работа К. Оталора еще раз показывает, что детская игра имеет историческую и социальную, а не биологическую природу. Среда выступает по отношению к игре как источник ее развития. Не только сюжет и содержание игры, но и сам характер игры, ее структура определяются обществом. Если в обществе (как у индейцев Аруако) существуют запреты на воспроизведение в игре функций взрослых и авторитетных личностей, то сюжетно-ролевая игра не развивается. Несмотря на то, что у ребенка формируются некоторые операционально-технические предпосылки игры, такие, например, как воображаемая ситуация, способность к замещению и др.

Игра, истоки которой связаны с социально-экономическим уровнем развития общества и культурными традициями народа, эволюционирует вместе с обществом.

ЛЕКЦИЯ 4 ДРУГИЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В современном индустриальном обществе игра не является единственным типом деятельности детей. Другие типы деятельности в дошкольном возрасте: изобразительная деятельность; элементарный труд; восприятие сказки; учение.

Изобразительная деятельность ребенка давно привлекает внимание художников, педагогов и психологов (Ф. Фребель, И. Люке, Г. Кершенштейнер,

Н. А. Рыбников, Р. Арнхейм и др.). Рисунки детей изучаются с разных точек зрения. Основные исследования сосредоточены главным образом на возрастной эволюции детского рисунка (Г. Кершенштейнер, И. Люке) Другие авторы шли по линии психологического анализа процесса рисования (Э. Мейман, Н А Рыбников). Следующая категория работ по детскому рисунку шла по линии измерения одаренности при рисовании. Исследователи обычно собирали большое число детских рисунков и распределяли их по степени совершенства. Ряд авторов посвятили свои труды анализу связи умственного развития и рисования (Ф. Гуденаф) Была показана высокая корреляция этих способностей, чем лучше рисунок, тем выше умственная одаренность. На основании этого Ф. Гуденаф рекомендует использовать рисование как тест на умственное развитие По мнению А. М. Шуберт, однако, может быть иное объяснение: чем выше рисунок во всех отношениях, тем характернее он, но не для жизни ума, а для жизни эмоции. А Ф. Лазурский и другие психологи -- также подчеркивали связь между личностью ребенка и его рисунком.

Несмотря на все эти разнообразные подходы, рисунок с точки зрения его психологической значимости изучен еще недостаточно. С этим связано большое число разноречивых теорий, объясняющих психологическую природу детских рисунков.

Своеобразие этих рисунков породило ряд концепций. Среди них большое место занимает интеллектуалистическая теория.

Теория символизма детского рисунка. По мнению В. Штерна, рисунок ребенка -- отнюдь не изображение конкретно воспринимаемого предмета. Ребенок изображает то, что он знает об объекте, а не непосредственно воспринимаемый образец. С точки зрения В Штерна, Д Селли и др., рисунок следует рассматривать как символ определенных понятий

Со времени своего возникновения и до настоящего времени интеллектуалистическая теория подвергается критике. В частности, уже давно было отмечено, что хорошие рисунки выполняются умственно отсталыми детьми и наоборот. "Если бы интеллектуалисты были правы,-- говорят критики,-- то дети глухонемые, в общем сходящие умственно ниже, чем дети слышащие, не давали бы рисунков более правильной формы, чем эти последние". Почти пятьдесят лет спустя Р Арнхейм назвал интеллектуалистический подход к детскому рисунку "довольно странной теорией", которая вводит исследователя в заблуждение.

Близка к концепции В Штерна Лейпцигская школа комплексных переживаний. По мнению психологов этой школы (Г Фолькельт), детское искусство носит экспрессионистский характер -- ребенок изображает не то, что он видит, а то, что он переживает. Он выражает свои чувства, свои эмоциональные состояния. Поэтому рисунок ребенка субъективен и часто непонятен постороннему человеку

Однако, как отмечал Н. М Рыбников, для понимания детского рисунка очень важно исследовать не только продукт, результат рисования, но и сам процесс создания рисунка. С его точки зрения, В Штерн и Г Фолькельт подходили к рисунку ребенка антигенетически. Н М Рыбников отмечал, что изобразительная деятельность ребенка отличается от изобразительной деятельности взрослого человека Деятельность взрослого художника направлена на результат, тогда как для ребенка продукт изобразительной деятельности играет второстепенную роль На первый план для него выступает сам процесс создания рисунка. Поэтому дети рисуют с большим увлечением, но как только завершают рисунок, часто

выбрасывают его. Маленькие дети изображают на бумаге мало, но при этом много говорят, жестикулируют. Только к концу дошкольного возраста ребенок начинает обращать внимание на рисунок как на продукт изобразительной деятельности.

В работах ряда исследователей проблемы детского рисунка сделана попытка наметить стадии развития изобразительной деятельности. Итальянский психолог К. Риччи считал, что она в своем развитии проходит два этапа- доизобразительный и изобразительный, которые, в свою очередь, делятся на несколько стадий. Перв. стадия доизобразительного этапа (по Г. Кершенштейнеру, К. Риччи и др.) -- стадия каракулей, которая начинается в возрасте двух лет Первые каракули -- обычно почти случайные метки. В это время ребенка интересует не изображение, а карандаш. И больше того ребенок может даже смотреть по сторонам, когда чертит по бумаге На этой стадии развития он еще не умеет связывать зрительные образы с рисованием. Он получает удовольствие от самих движения, когда водит карандашом по бумаге. В этот период ребенок, как правило, не способен нарисовать чтолибо "реальное". Как отмечают американские исследователи (В. Ловенфильд и др.), "попытки научить ребенка этого возраста нарисовать яблоко равносильны тому чтобы обучить младенца на стадии гуления правильно произносить слова или составлять из них предложения".

Примерно через шесть месяцев после начала стадии каракулей у ребенка возникает возможность зрительного контроля за рисованием. Хотя взрослый сам еще может не видеть качественного различия в рисунках, приобретение контроля над движениями имеет очень важное значение для ребенка. Теперь он познает зрительно то, что делает кинестетически. Большинство детей рисует на этой стадии с большим энтузиазмом, поскольку координация между зрительным и моторным развитием составляет большое достижение ребенка. Дети бывают настолько захвачены таким рисованием, что иногда сидят, буквально уткнувшись носом в бумагу.

Интересно отметить, что этот тип контроля, как отмечают исследователи, проявляется и в других сферах деятельности. Мать, которая полгода назад не могла заставить ребенка самого застегнуть кофточку, обнаруживает, что теперь он настаивает на том, чтобы сделать это самостоятельно: Любые замечания, отбивающие у ребенка охоту к рисованию каракулей, на этой стадии могут вызвать задержку развития. На всех стадиях развития (речь идет не только о рисовании) наиболее важно для ребенка понимание и поощрение со стороны взрослых.

Вторая стадия этого этапа -- стадия последующей интерпретации (от 2-х до 3-х лет). Она мало отличается от предыдущей по качеству изображения. На этой стадии ребенок начинает давать названия своим рисункам, попрежнему состоящим из каракулей "Это -- папа" или "Я бегу", хотя ни папы, ни самого ребенка обнаружить на рисунках невозможно. Называние каракулей имеет огромное значение, так как здесь можно говорить о появлении нового качества -- изменение в мышлении ребенка. Если раньше ребенок получал удовольствие от движений как таковых, то теперь он начинает связывать свои движения с окружающим его внешним миром. Начинается переход от "мышления в движениях" к "образному мышлению". По мере того, как ребенок рисует, пометки на бумаге начинают приобретать для него зрительное значение, а это в свою очередь влияет на дальнейшее развитие рисования.

В целом на стадии рисования каракулей наиболее важной для ребенка становится возможность создавать линии и формы; овладевать моторной координацией; строить образное отражение окружающей действительности.

Первую стадию изобразительного этапа составляют рисунки с примитивной выразительностью (3-5 лет). Эти рисунки, по словам исследователей, "мимичны", а не "графичны". Пример: рисунок прыгающей девочки, на котором прыгание изображено в виде зигзагообразной линии. Если ребенка спросить через два дня: "Что это такое?", она говорит: "Это забор" (забыла, что изображала).

Вторую стадию составляют схематичные детские рисунки (6-7 лет). Ребенок начинает понимать и практически ориентироваться на то, что прыжки и мимика к изображению никакого отношения не имеют. Ребенок изображает объекты с теми качествами, которые им принадлежат.

В отечественной системе дошкольного воспитания введено систематическое обучение рисованию в детских садах. В результате исследований Н. П. Сакулиной и Е. А. Флериной была установлена еще одна стадия в развитии детского рисования -- рисование по наблюдению. По мнению Н. П. Сакулиной, для появления стадии образного рисунка большое значение имеет формирование навыков наблюдения объектов, а не техника рисования. Если К. Бюлер считал, что рисунки по наблюдению есть результат незаурядных способностей, то работы Н. П. Сакулиной и Е. А. Флериной показывают, какую роль в этом играет обучение рисованию.

Однако теперь меняются акценты в оценивании детских рисунков. "Если сто лет назад происходящее в возрасте 7-8 лет усиление реализма рисунка расценивалось как эстетический прогресс, то сегодня многие склонны рассматривать это как упадок, как снижение экспрессивности и смелости детских произведений", -- писал американский ученый Г. Гарднер. Автор не предлагает новой периодизации детских рисунков, он лишь дает старым периодам новые названия: стадию схемы он называет "золотым веком детского рисунка", а стадию формы и линии -- "периодом буквализма".

Периодизация изобразительной деятельности представляет собой единое нормативное представление о развитии детского рисования. Это как бы среднеарифметическая норма. Поэтому важным дополнением к периодизации служат типологические исследования, позволяющие фиксировать типичные варианты развития.

Н. П. Сакулина отмечает, что к 4-5 годам выделяются два типа рисовальщиков: предпочитающих рисовать отдельные предметы (в них преимущественно развивается способность изображения) и склонные к развертыванию сюжета, повествования (у них изображение сюжета в рисунке дополняется речью и приобретает игровой характер). Г. Гарднер пишет "коммуникаторах" и "визуализаторах". Для первых процесс рисования всегда включен в игру, в драматическое действие, в общение; вторые сосредоточиваются на самом рисунке, рисуют самозабвенно, не обращая внимания на окружающую

Это противопоставление можно проследить и дальше. Дети склонные к сюжетно-игровому типу рисования, отличаются живым воображением, активностью речевых проявлений. Их творческое выражение в речи настолько велико, что рисунок становится лишь опорой для развертывания рассказа. Изобразительная

сторона развивается у этих детей хуже, в то время как дети, сосредоточена на изображении, активно воспринимают предметы и создаваемые ими рисунки, заботятся об их качестве. У них преобладает интерес к декорированию изображения, то есть, говоря более обобщенно, структурной стороне своих произведений.

Зная эти особенности развития изобразительной деятельности взрослый может целенаправленно руководить творческими проявлениями детей. Одних он может направлять на плоскость рисунка и показывать другим, как изображение связано с игрой, сказкой драматизацией. При этом взрослый, занимающийся с ребенком, сам может и не быть хорошим рисовальщиком. Если он не умеет рисовать, он может играть с ребенком "на равных". Взрослый просто в силу своего опыта владеет языком изображения лучше, чем ребенок. Он может подсказать ребенку конкретные приемы схематизации.

Какова роль изобразительной деятельности в общем психическом развитии ребенка?

По мнению А. В. Запорожца, изобразительная деятельность подобно игре, позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты. Однако еще более важно, как указывает он же, что по мере овладения изобразительной деятельностью у ребенка создается внутренний идеальный план, который отсутствует в раннем детстве. В дошкольном возрасте внутренний план деятельности еще не полностью внутренний, он нуждается в материальных опорах, рисунок -- одна из таких опор.

Американские авторы (В. Ловенфильд и В. Ломберт Бриттен) считают, что художественное воспитание оказывает огромное влияние на развитие ребенка. Может случиться, отмечают они, что наиболее "примитивная", с точки зрения взрослого, "уродливая" работа может быть более значимой для ребенка, чем прекрасно выполненная или, на взгляд взрослого, хорошая работа. Ребенок может найти себя в рисовании, и при этом будет снят эмоциональный блок, тормозящий его развитие. У ребенка может произойти самоидентификация, возможно, впервые в его творческой работе. При этом его творческая работа сама по себе может не иметь эстетического значения. Очевидно, что такое изменение в его развитии гораздо важнее, чем конечный продукт -- рисунок.

Отсюда следует необходимость внимательного отношения взрослых к изобразительной деятельности детей: необходимо "помогать детским рисункам", и делать это надо очень грамотно. Точны и справедливы слова, сказанные современными исследователями детского рисунка: "Обучение с прицелом на творчество есть обучение с прицелом на будущее".

Л. С. Выготский любил повторять слова Б. Спинозы: "Никакое большое дело не делается без большого чувства". И в этой связи ценность художественного воспитания не в том, что оно создает знания или формирует навыки, а в том, что оно создает, как подчеркивал Л. С. Выготский, "фон жизни, фон жизнедеятельности... оно расширяет, углубляет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад".

В статье "Предыстория развития письменной речи" Л. С. Выготский рассматривал детский рисунок как переход от символа к знаку. Символ имеет сходство с тем, что он обозначает, знак такого сходства не имеет. Детские рисунки -- символы предметов, так как они имеют сходство с изображаемым, слово такого сходства не имеет, поэтому оно становится знаком. Рисунок

помогает слову стать знаком. Как заметила Ш. Бюлер, словесное обозначение в процессе создания детского рисунка перемещается от конца к началу, и в конце концов "оно становится названием, предшествующим самому рисованию". По мнению Л. С. Выготского, с психологической точки зрения, мы должны рассматривать рисунок как своеобразную детскую речь. "Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо". Л. С. Выготский рассматривает детский рисунок как подготовительную стадию письменной речи.

Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, продуктивная деятельность, в том числе и рисование, совершается ребенком с определенным материалом, и каждый раз воплощение замысла осуществляется с помощью разных изобразительных средств, в разном материале ("домик из кубиков и "домик" на рисунке). Продукты изобразительной деятельности -- не просто символы, обозначающие предмет, они модели действительности. А в модели каждый раз выступают какие-то новые характеристики действительности. В модели из реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные признаки, и категориальное восприятие начинает свою самостоятельную жизнь. Категориальное восприятие (формы, цвета, величины и т.п.) возникает в материальной продуктивной деятельности: ребенок силой материала отделяет от предмета его свойства. Раньше предполагали, что категориальное восприятие возникает через речь, однако название "ложится" на подготовленное продуктивными видами деятельности отделение признака. Ребенок как бы играет красками, рисуя "зеленую корову" или "коричневую траву". Это показывает, что цвет как категория для ребенка начинает уже существовать. Первоначально (до этого) он опредмечен, конкретен, не существует отдельно от предмета. Только благодаря отрыву этих свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе эталонов, мер. Как показали исследования Д. В. Запорожца, Л. А. Венгер и др., развитие восприятия в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов и мер. Сенсорные эталоны это система звуков речи, система цветов спектра, система геометрических форм, шкала музыкальных звуков и т. д.

Еще одна функция детского рисунка -- функция экспрессивная. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности в нем можно сразу увидеть, что является главным для ребенка, а что второстепенным, в рисунке всегда присутствует эмоциональный и смысловой центры. Посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка.

Наконец, последнее. Излюбленный сюжет детских рисунков - человек -- центр всей детской жизни. Несмотря на то, что в изобразительной деятельности ребенок имеет дело с предметной действительностью, реальные отношения и здесь играют чрезвычайно важную роль. Однако эта деятельность недостаточно выводит ребенка в мир зрелых социальных отношений, в мир труда, в котором участвуют взрослые люди.

Как подчеркивает З. Фрейд, все дети хотят быть большими, эта тенденция чрезвычайно выражена в детской жизни, отсюда развитие игровых форм деятельности. В игре ребенок моделирует такие сферы человеческой жизни, которые не поддаются никакому другому моделированию. Игра ~ такая форма деятельности, в которой дети моделируют смыслы человеческого существования и те формы отношений, которые существуют в обществе. В этом и заключается центр и весь смысл игры. Игра -- это такая форма деятельности, в которой

дети, создавая специальную игровую ситуацию, замещая одни предметы другими, замещая реальные действия сокращенными, воспроизводят основные смыслы человеческой деятельности и усваивают те формы отношений, которые будут реализованы, осуществлены впоследствии. Именно поэтому игра -- это ведущая деятельность, она дает возможность ребенку вступить во взаимодействие с такими сторонами жизни, в которые в реальной жизни ребенок вступить не может.

Для того, чтобы осуществить содержательнопредметный анализ деятельности, необходимо ответить на следующие вопросы: Что является предметом ориентации? Чему ребенок научается? В отличие от других видов деятельности в дошкольном возрасте у игры нет своего продукта, это -- ориентировочная деятельность в собственном и полном смысле слова. В игре происходит ориентация ребенка в смыслах взрослой серьезной человеческой деятельности. В игре перед ребенком выступает система отношений людей друг к другу. По Д. Б. Эльконину, игра сама в себе содержит свою гибель: из нее рождается потребность в настоящей серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, что становится важной предпосылкой для перехода к учению. Когда возникает такая реальная возможность, игра гибнет.

Помимо игры и изобразительной деятельности, в дошкольном возрасте деятельностью становится также восприятие сказки. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Это наиболее любимый ребенком литературный жанр.

Ш. Бюлер специально изучала роль сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т.п. Все это способствует лучшему пониманию сказки ребенком.

Но в каком же смысле восприятие сказки может быть деятельностью? Восприятие маленького ребенка отличается от восприятия взрослого человека тем, что это развернутая деятельность, которая нуждается во внешних опорах. А. В. Запорожцем, Д. М. ДубовисАрановской и др. было выделено специфическое действие для этой деятельности. Это содействие, когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия. Б. М. Теплов, рассматривая природу художественного восприятия ребенка, указывал, что сопереживание, мысленное содействие герою произведения составляет "живую душу художественного восприятия". Сопереживание сходно с ролью, которую берет на себя ребенок в игре. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что классическая сказка максимально соответствует действительному характеру восприятия ребенком художественного произведения, в ней намечается трасса тех действий, которые должен осуществить ребенок и ребенок идет по этой трассе. Там, где этой трассы нет, ребенок перестает понимать ее, как например, в некоторых сказках Г. Х. Андерсена, где есть лирические отступления. Т. А. Репина подробно прослеживала путь интериоризации содействия: у маленьких детей понимание имеется тогда, когда они могут опираться на изображение, а не только на словесное описание.

Поэтому первые детские книжки должны быть книжками с картинками, и картинки являются основной опорой при прослеживании действия. Позднее такое прослеживание становится менее необходимым. Теперь основные действия должны быть отражены в словесной форме, но в том виде и в той последовательности, в которой они реально происходят. В старшем дошкольном возрасте возможно обобщенное описание событий.

Какое влияние сказка оказывает на развитие ребенка? Выдающийся психоаналитик, детский психолог и психиатр Бруно Бетельхейм написал замечательную книгу "Полезьа и значение волшебной сказки", где обобщил свой опыт использования сказки для психотерапевтического воздействия на ребенка. Его книга объясняет, почему сказки оказывают такое большое и положительное влияние на развитие ребенка. Б. Бетельхейм работал с детьми, имеющими глубокие нарушения в поведении и общении. Он считал, что причина этих нарушений -- потеря смысла жизни. Чтобы обрести этот смысл, ребенок должен выйти за узкие границы сосредоточенности на самом себе и поверить в то, что он сделает значительный вклад в окружающий мир, если не сейчас, то, по крайней мере, в будущем. Чувство удовлетворенности тем, что ребенок делает, очень важно для него. Чтобы обрести это чувство, нужна помощь взрослого. Нет ничего более важного для ребенка, чем тот импульс, который дают ему родители, знакомя его с культурным наследием всего человечества. Пока ребенок еще маленький, это культурное наследие, по мнению Б. Бетельхейма, может быть представлено в литературе.

Б. Бетельхейм стремился найти ответ на вопрос, каким должно быть литературное произведение, способное помочь ребенку найти смысл в его жизни. Он приходит к выводу, что такое произведение должно завладеть вниманием ребенка, возбудить его любознательность, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции. Словом, это произведение должно задевать все стороны личности ребенка. В дополнение к перечисленному, такое произведение должно способствовать повышению уверенности ребенка в себе и в своем будущем. По мнению Б. Бетельхейма, всем этим требованиям удовлетворяет только народная сказка. Почему же именно она?

Сказка -- произведение искусства. Как подчеркивает Б. Бетельхейм, значение сказки различно для каждого человека и даже для одного и того же человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый человек (каждый ребенок) открывает в ней свое собственное решение насущных жизненных проблем.

С другой стороны, культурное наследие человечества находит свое отражение в сказке, и через сказку оно сообщается ребенку. Особенно важна именно народная сказка, потому что она передается из уст в уста, из поколения в поколение. Она претерпевает изменения, вносимые очень многими людьми. Но это не просто изменения. Они вносятся рассказчиком, исходя из реакций слушающего. Это изменения, которые человек считает для себя наиболее важными. Над народной сказкой, по словам Б. Бетельхейма, "трудятся" миллионы людей, отбрасывая неважные детали, прибавляя важные. Это делает сказку действительно сгустком человеческой мудрости, опыта, результатом работы человеческого сознания и подсознания. Именно поэтому в сказках отражены

осознаваемые и неосознаваемые проблемы человека на протяжении всей его жизни, а также показан процесс разрешения этих проблем

Язык сказки доступен ребенку. Сказка проста и в то же время загадочна "В некотором царстве, в некотором государстве..." или "В те далекие времена, когда животные умели разговаривать...", и ребенок уже покидает реальный мир и уносится в мир своих фантазий, стимулируемых сказкой. Сказка способствует развитию воображения, а это необходимо для решения ребенком его собственных проблем

Стиль сказки также понятен ребенку. Ребенок еще не умеет мыслить логически, и сказка никогда не утруждает ребенка какими-то логическими рассуждениями. Ребенок не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую. Сказка предлагает ребенку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненно важную информацию.

Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы. В не все герои имеют четкую моральную ориентацию. Они либо целиком хорошие, либо целиком плохие. Это очень важно для определения симпатий ребенка, для разграничения добра и зла, для упорядочения его собственных сложных и амбивалентных чувств. Ребенок отождествляет себя с положительным героем. По мнению Б. Бетельхейма, это происходит не потому, что ребенок хороший по своей природе, а потому, что положение этого героя среди других -- более привлекательно. Таким образом, считает Б. Бетельхейм, сказка прививает добро, а не только поддерживает его в ребенке.

Сказка очень близка ребенку эмоционально, по мироощущению, так как ребенок ближе к миру животных, чем к миру взрослых.

Если сравнить сказку с другими литературными произведениями, то станут еще более ярко видны ее несомненные преимущества. Так, например, сравнивая сказку с мифом, Б. Бетельхейм указывает, что миф, несмотря на то, что он также сгусток человеческого опыта и говорит с нами на языке образов, -- пессимистичен, не утешителен, не способствует восстановлению чувства справедливости. Так, миф об Эдипе завершается гибелью двух главных героев. А миф о Ниобее кончается смертью семерых ни в чем не повинных ее детей. Это также не способствует удовлетворению чувства справедливости так необходимого ребенку.

Если сравнить сказку с басней, то последняя тоже менее подходит ребенку. Она несет мораль скорее для взрослого. Так, например, сравнивая басню. "Стрекоза и муравей" и сказку "Три поросенка", Б. Бетельхейм подчеркивает несомненное преимущество сказки перед басней. В басне Стрекоза страдает потому, что она наслаждалась жизнью, когда можно было это делать. Отсюда следует, что ребенок должен усвоить, что этого делать нельзя, а почему, ему понять еще трудно. В сказке же ясна причина, по которой не следует руководствоваться принципом удовольствия, это -- Волк. Кроме того. Муравей басни, с которым ребенок должен отождествлять себя, -- существо недоброе, не умеющее сострадать. Неужели такая мораль должна усваиваться ребенком? -- спрашивает Б. Бетельхейм.

Если сравнить сказку с фантазией, то в пользу сказки можно сказать, что она имеет последовательную структуру с определенным сюжетом, который развивается в направлении благополучного конца. По сравнению с фантазией сказка имеет еще одно преимущество -- в ней все желания, даже самые

неблаговидные (так называемые Эдиповы желания), могут быть выявлены, и о них можно говорить, обсуждать с родителями. Фантазии же ребенок открыто высказывать боится.

Б. Бетельхейм сравнивает сказку с рассказом из реальной жизни и приходит к парадоксальному выводу: реалистический рассказ, особенно если в нем есть причинно-следственные объяснения, психологически неправдоподобен для ребенка, потому что он их не понимает. Б. Бетельхейм писал: "Рассказы, действия которых происходят в современном мире, дезориентируют ребенка относительно реальности и вымысленности. Эти рассказы не могут быть созвучны внутреннему миру ребенка, они углубляют пропасть между внутренним и внешним его опытом. Они также эмоционально отделяют ребенка от родителей". По мнению Б. Бетельхейма, реалистические рассказы информируют ребенка, но не обогащают его так, как это делают сказки.

Кроме того, внутренняя интеллектуальная жизнь возможна только тогда, когда ее содержание прошло через сопереживание другому лицу или персонажу. Всякая сказка -- это рассказ об отношениях между людьми, сказка вводит в круг таких отношений, которых ребенок в реальной жизни может не замечать. Действительно, то, чем мы поглощены, мы не замечаем. Надо выйти из ситуации, чтобы посмотреть на нее со стороны.

Формы *элементарного труда* интересны и важны потому, что между ребенком и взрослым устанавливаются своеобразные отношения: это отношения реальной взаимопомощи, координации действий, распределения обязанностей. Все эти отношения, возникая в дошкольном возрасте, в дальнейшем продолжают развиваться.

Последний вид деятельности в дошкольном возрасте -- *учение*. Вне обучения, вне процесса передачи ребенку общественно выработанных способов действия вообще невозможно развитие. Обучение в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. Сначала оно еще не выделено в качестве самостоятельного вида деятельности. Но постепенно у ребенка возникает тенденция чему-то учиться. Например, он делает аппликацию и учится вырезать кружочек, взрослый показывает ему, ребенок повторяет. Такое обучение элементарным приемам и действиям, выделяясь из продуктивной деятельности, еще не содержит системы, характерной для усвоения научных понятий, знаний. К концу дошкольного возраста ребенок переходит от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок хотел делать то, что хочет взрослый человек.

ЛЕКЦИЯ 5 ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Восприятие

Восприятие в дошкольном возрасте утрачивает свой первоначально аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие становится *осмысленным*, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются *произвольные действия* — наблюдение, рассматривание, поиск.

Процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л.А.Венгером. По Венгеру, основу восприятия составляют *перцептивные*

действия. Их качество зависит от усвоения ребенком систем перцептивных эталонов. Такими эталонами при восприятии, например, формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета — спектральная гамма, при восприятии размеров — принятые для их оценки физические величины.

Этапы формирования перцептивных действий. Перцептивные действия формируются в обучении, и их развитие проходит ряд этапов. Процесс их формирования (*первый этап*) начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами. Этот этап ставит перед ребенком новые перцептивные задачи. На этом этапе непосредственно в материальные действия вносятся необходимые исправления, необходимые для формирования адекватного образа. Лучшие результаты восприятия получаются тогда, когда ребенку для сравнения предлагаются так называемые сенсорные эталоны, которые также выступают во внешней, материальной форме. С ними ребенок имеет возможность сравнивать воспринимаемый объект в процессе работы с ним.

На *втором этапе* перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы, перестроившиеся под влиянием практической деятельности. Перцептивные действия осуществляются теперь при помощи рецепторных аппаратов и предвосхищают выполнение практических действий с воспринимаемыми предметами. На данном этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью развернутых ориентировочно-исследовательских движений руки и глаза.

На *третьем этапе* перцептивные действия становятся еще более скрытыми, свернутыми, сокращенными, их внешние эффекторные звенья исчезают, а восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. На самом деле этот процесс по-прежнему активен, но протекает внутренне, в основном только в сознании и на подсознательном уровне у ребенка.

Роль наглядных компонентов в восприятии. Развитие процесса восприятия в дошкольном возрасте позволяет детям довольно быстро узнавать интересующие их свойства объектов, отличать одни предметы от других, выяснять существующие между ними связи и отношения. В то же время образное начало, очень сильное в этом периоде, часто мешает ребенку сделать правильные выводы относительно того, что он наблюдает. В экспериментах Дж. Брунера, многие дошкольники верно судят о сохранении количества воды в стаканах, когда воду переливают из одного стакана в другой за ширмой. Но когда ширму убирают и дети видят изменение уровня воды в стаканах (достигаемой за счет разной площади основания стаканов), непосредственное восприятие приводит к ошибке: дети говорят, что в том стакане, где уровень воды ниже, воды стало меньше. Вообще у дошкольников восприятие и мышление настолько тесно связаны, что говорят о *наглядно-образном мышлении*, наиболее характерном для этого возраста.

Внимание

Внимание ребенка раннего дошкольного возраста является *непроизвольным*. Оно вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми и остается

сосредоточенным до тех пор, пока у ребенка сохраняется непосредственный интерес к воспринимаемым объектам.

На этапе перехода от непроизвольного к произвольному вниманию важное значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка. В развитии произвольного внимания ребенку помогают рассуждения вслух. Если дошкольника 4-5-летнего возраста просить постоянно называть вслух то, что он должен держать в сфере своего внимания, то ребенок будет вполне в состоянии произвольно и в течение достаточно длительного времени удерживать свое внимание на тех или иных объектах или их деталях.

От младшего к старшему дошкольному возрасту внимание детей прогрессирует одновременно по многим различным характеристикам. Младшие дошкольники обычно рассматривают привлекательные для них картинки не более 6-8 с, в то время как старшие дошкольники способны сосредоточивать внимание на одном и том же изображении от 12 до 20 с. То же самое касается времени занятий одной и той же деятельностью у детей разного возраста. В дошкольном детстве уже наблюдаются значительные индивидуальные различия в степени устойчивости внимания у разных детей, что, вероятно, зависит от типа их нервной деятельности, от физического состояния и условий жизни. Нервные и болезненные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые, причем разница в устойчивости их внимания может достигать полутора-двух раз.

Память

Дошкольное детство — возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Память в этом возрасте приобретает доминирующую функцию среди других познавательных процессов. Ни до, ни после этого периода ребенок не запоминает с такой легкостью самый разнообразный материал.

Виды памяти. Память дошкольника имеет ряд специфических особенностей. У младших дошкольников память **непроизвольна**. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются, непроизвольно запоминается и словесный материал, если он вызывает эмоциональный отклик. Ребенок быстро запоминает стихотворения, особенно совершенные по форме: в них важны звучность, ритмичность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок сопереживает их героям.

На протяжении дошкольного возраста повышается эффективность непроизвольного запоминания. У детей раннего дошкольного возраста доминирует непроизвольная **зрительно-эмоциональная память**. В некоторых случаях у лингвистически или музыкально одаренных детей неплохо развитой оказывается и **слуховая память**.

У детей младшего и среднего дошкольного возраста хорошо развита **механическая память**. Дети легко запоминают и без особых усилий воспроизводят увиденное, услышанное, но только при условии, если оно вызвало у них интерес и сами дети были заинтересованы в том, чтобы что-то запомнить или припомнить. Благодаря

такой памяти дошкольники быстро совершенствуют речь, научаются пользоваться предметами домашнего обихода.

Чем более осмысленный материал запоминает ребенок, тем запоминание лучше. **Смысловая память** развивается наряду с механической, поэтому нельзя считать, что у дошкольников, с большой точностью повторяющих чужой текст, преобладает механическая память. При активной умственной работе дети запоминают материал лучше, чем без такой работы.

Первые припоминания впечатлений, полученных в раннем детстве, относятся обычно к возрасту около трех лет (имеются в виду воспоминания взрослых людей, связанные с детством). Было установлено, что почти 75% первых детских припоминаний приходится на возраст от трех до четырех лет. Это значит, что к данному возрасту, т. е. к началу раннего дошкольного детства, у ребенка складывается **долговременная память** и ее основные механизмы.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться **произвольная память**. Совершенствование произвольной памяти у дошкольников тесно связано с постановкой перед ними специальных задач на запоминание, сохранение и воспроизведение материала. Множество таких задач возникает в игровой деятельности, поэтому игры предоставляют ребенку богатые возможности для развития памяти. Произвольно запоминать, помнить и припоминать материал в играх могут уже дети 3-4-летнего возраста.

Этапы формирования произвольной памяти. З.М.Истомина проанализировала, как идет процесс становления произвольного запоминания у дошкольников. В младшем и среднем дошкольном возрасте запоминание и воспроизведение являются непроизвольными. В старшем дошкольном возрасте происходит постепенный переход от непроизвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала.

Переход от непроизвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т. е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции.

На начальных этапах сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку они нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий — подготовки детей к школьному обучению.

Продуктивность запоминания в игре у детей намного выше, чем вне ее. Играя, ребенку легче воспроизвести трудный для запоминания материал. Допустим, взяв на себя роль продавца, он оказывается способным запомнить и вспомнить в нужный момент длинный перечень продуктов и других товаров. Если же дать ему аналогичный список слов вне игровой ситуации, он не сможет справиться с этим заданием.

Чтобы переход к произвольному запоминанию стал возможен, должны появиться специальные перцептивные действия, направленные на то, чтобы лучше запомнить,

полнее и точнее воспроизвести удержанный в памяти материал. Первые специальные перцептивные действия выделяются в деятельности ребенка 5—6 лет, причем чаще всего ими для запоминания используется простое повторение. К 6—7 годам процесс произвольного запоминания можно считать сформированным. Его психологическим признаком является стремление ребенка обнаружить и использовать для запоминания логические связи в материале.

Особенности мнемических процессов. Считается, что с возрастом увеличивается скорость, с какой информация извлекается из *долговременной* памяти и переводится в *оперативную*, а также объем и время действия оперативной памяти. Установлено, что трехлетний ребенок может оперировать только одной единицей информации, находящейся в настоящий момент времени в оперативной памяти, а пятнадцатилетний — семью такими единицами.

С возрастом развивается способность ребенка оценивать возможности собственной памяти, причем чем старше дети, тем лучше они могут это делать. Со временем становятся более разнообразными и гибкими стратегии запоминания и воспроизведения материала, которые применяет ребенок. Из 12 предъявленных картинок ребенок в возрасте 4 лет, например, узнает все 12, но способен воспроизвести только две или три, в то время как 10-летний ребенок, узнав все картинки, в состоянии воспроизвести 8 из них.

Воображение

Начало развития детского воображения связывается с окончанием периода раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещать одни предметы другими и использовать одни предметы в роли других (символическая функция). Дальнейшее развитие воображения получает в играх, где символические замены совершаются довольно часто и с помощью разнообразных средств и приемов.

Виды воображения. В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает *репродуктивное воображение*, механически воспроизводящее полученные впечатления в виде образов. Это могут быть впечатления, полученные ребенком в результате непосредственного восприятия действительности, прослушивания рассказов, сказок, просмотра кинофильмов. Образы воображения такого типа восстанавливают действительность не на интеллектуальной, а на эмоциональной основе. В образах обычно воспроизводится то, что оказало на ребенка эмоциональное впечатление, вызвало у него вполне определенные эмоциональные реакции, оказалось особенно интересным. В целом же воображение детей-дошкольников является еще довольно слабым.

Младший дошкольник не в состоянии еще полностью восстановить картину по памяти, расчленив и далее творчески использовать отдельные части воспринятого как фрагменты, из которых можно сложить что-либо новое. Для младших дошкольников характерно неумение представлять вещи с точки зрения, отличной от их собственной, под иным углом зрения. Если попросить ребенка-шестилетку расположить предметы на одной части плоскости так же, как они расположены на другой ее части, повернутой к первой под углом в 90°, то это обычно вызывает большие трудности для детей данного возраста. Им сложно мысленно преобразовывать не только пространственные, но и простые плоскостные изображения.

В старшем дошкольном возрасте, когда появляется произвольное запоминание, воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность превращается в **творческое воображение**. Главным видом деятельности, где проявляется творческое воображение детей, становятся сюжетно-ролевые игры.

Познавательное воображение формируется благодаря отделению образа от предмета и обозначению образа с помощью слова. **Аффективное воображение** складывается в результате осознания ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других людей и от совершаемых поступков.

Функции воображения. Благодаря **познавательно-интеллектуальной функции** воображения ребенок лучше узнает окружающий мир, легче и успешнее решает возникающие перед ним задачи. Воображение у детей выполняет также **аффективно-защитную роль**. Оно предохраняет легко ранимую и слабо защищенную душу ребенка от чрезмерно тяжелых переживаний и травм. Эмоционально-защитная роль воображения состоит в том, что через воображаемую ситуацию может происходить разрядка возникающего напряжения и своеобразное, символическое разрешение конфликтов, которое трудно обеспечить при помощи реальных практических действий.

Этапы развития воображения. Воображение, как и всякая другая психическая деятельность, проходит в онтогенезе человека определенный путь развития. О.М.Дьяченко показала, что детское воображение в своем развитии подчинено тем же самым законам, каким следуют другие психические процессы. Так же как восприятие, память и внимание, воображение из **непроизвольного** (пассивного) становится **произвольным** (активным), постепенно превращается из **непосредственного** в **опосредствованное**, причем основным орудием овладения им со стороны ребенка являются **сенсорные эталоны**.

Начальный этап в развитии воображения можно отнести к 2,5—3 годам. Именно в это время воображение как непосредственная и непроизвольная реакция на ситуацию начинает превращаться в произвольный процесс и разделяется на познавательное и аффективное.

Развитие познавательного воображения связано с процессом «опредмечивания» образа действием. Через этот процесс ребенок научается управлять своими образами, изменять и уточнять их, регулировать свое воображение. Однако планировать его, заранее составлять в уме программу предстоящих действий он еще не в состоянии. Данная способность у детей появляется лишь к 4—5 годам.

Развитие аффективного воображения с возраста 2,5-3 года до 4-5 лет проходит через ряд этапов. На **первом этапе** отрицательные эмоциональные переживания у детей символически выражаются в героях услышанных ими сказок. На **втором этапе** ребенок уже может строить воображаемые ситуации, которые снимают угрозы его «Я» (рассказы — фантазии детей о себе как о якобы обладающих особо выраженными положительными качествами). На **третьем этапе** формируется механизм проекции, благодаря которому неприятные знания о себе, собственные неприемлемые качества и поступки начинают ребенком приписываться другим людям, окружающим предметам и животным. К возрасту около 6—7 лет развитие аффективного воображения у детей

достигает того уровня, когда многие из них оказываются способными представлять и жить в воображаемом мире.

К концу дошкольного периода детства воображение ребенка представлено в двух основных формах:

- а) произвольное, самостоятельное порождение ребенком некоторой идеи;
- б) возникновение воображаемого плана ее реализации.

Мышление

Главные линии развития мышления в дошкольном детстве можно наметить следующим образом:

- дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения;
- улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти;
- начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Этапы развития мышления. Н.Н.Поддьяков выделил шесть этапов развития мышления от младшего до старшего дошкольного возраста. Эти этапы следующие.

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи *в наглядно-действенном плане*.

2. В процесс решения задачи ребенком уже включена речь, но она используется им только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя в речевой форме им может быть сформулирован результат выполненного практического действия.

3. Задача решается *в образном плане* через манипулирование образами объектов. Здесь осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на решение поставленной задачи. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия.

4. Задача решается ребенком по заранее составленному и внутренне представленному *плану*. В его основе — память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

5. Задача решается во внутреннем плане (в уме) с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.

6. Решение задачи осуществляется *только во внутреннем плане* с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к практическим действиям с предметами.

Важный вывод, который был сделан Поддьяковым заключается в том, что у детей пройденные этапы в развитии мыслительных действий полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются более совершенными. Детский интеллект в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нем представлены и при

необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Условия мыслительной деятельности. Несмотря на своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях.

Прежде всего, ребенку нужно *успеть запомнить* саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен *представить себе*, а для этого — *понять* их. Поэтому важно так сформулировать задачу, чтобы она была понятна детям. В одном из американских исследований детям 4 лет показывали игрушки — 3 автомобиля и 4 гаража. Все машины стоят в гаражах, а один гараж остается пустым. Ребенка спрашивают: «Все ли машины стоят в гаражах?» Обычно дети говорят, что не все. Маленький ребенок считает, что, если есть 4 гаража, значит, должно быть и 4 машины. Из этого он делает вывод: четвертая машина есть, только куда-то пропала. Следовательно, ребенок неправильно понял поставленную перед ним задачу.

Лучший способ добиться правильного решения — так организовать *действия* ребенка, чтобы он сделал соответствующие выводы *на основе собственного опыта*. А.В. Запорожец расспрашивал дошкольников о малоизвестных им физических явлениях, в частности, почему одни предметы плавают, а другие тонут. Получив более или менее фантастические ответы, он предложил им бросать в воду разные вещи (маленький гвоздик, кажущийся легким, большой деревянный брусок и др.). Предварительно дети угадывали, поплывет предмет или не поплывет. После достаточно большого количества проб, проверив свои первоначальные предположения, дети начинали рассуждать последовательно и логично. У них появилась способность к простейшим формам индукции и дедукции.

Таким образом, в благоприятных условиях, когда дошкольник решает понятную, интересную для него задачу и при этом наблюдает доступные его пониманию факты, он может *логически правильно рассуждать*.

Развитие словесно-логического мышления. Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На *первом этапе* ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач. На *втором этапе* им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Последнее обычно относится уже к началу школьного обучения.

В дошкольном возрасте процесс *усвоения понятий* только начинается. Трех-четырехлетний ребенок может пользоваться понятиями. Однако использует он их иначе, чем взрослый, зачастую не полностью понимая их значение. Ребенок пользуется ими как ярлыками, заменяющими действие или предмет.

Хотя понятия остаются на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. Так, например, 5-летний ребенок уже приобретает такое отвлеченное понятие, как

«живое существо». Он легко и быстро относит к «живым» крокодила (для этого ему нужно всего 0,4 секунды), но слегка затрудняется, относя к этой категории дерево (думает 1,3 секунды) или тюльпан (почти 2 секунды).

Дети начинают лучше использовать понятия, оперировать ими в уме. Скажем, 3-летнему ребенку значительно труднее представить себе понятия «день» и «час», чем 7-летнему. Это выражается, в частности, в том, что он не может оценить, как долго ему придется ждать маму, если она обещала вернуться через час.

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению логических связей. Возникновение обобщения важно для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то, что дети часто производят неправомерные обобщения, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет — значит, легкий, большой — значит, тяжелый, и т.д.).

ЛЕКЦИЯ 6 ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ. САМОСОЗНАНИЕ.

Эмоциональная сфера.

Общая характеристика эмоциональной сферы. Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам.

В раннем детстве течение эмоциональной жизни ребенка обуславливали особенности той *конкретной ситуации*, в которую он был включен: обладает он привлекательным предметом или не может его получить, успешно он действует с игрушками или у него ничего не получается, помогает ему взрослый или нет и т.д.

В дошкольном возрасте происходит переход от желаний, направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с *представляемыми предметами*. Действия ребенка уже не связаны прямо с привлекательным предметом, а строятся на основе представлений о предмете, о желательном результате, о возможности его достичь в ближайшем будущем.

Появление представлений дает возможность ребенку отвлечься от непосредственной ситуации, у него возникают переживания, с ней не связанные, и сиюминутные затруднения воспринимаются не так остро.

Вся *деятельность* дошкольника является *эмоционально насыщенной*. Все, во что включается ребенок — игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д., — должно иметь эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно.

Расширяется круг эмоций, присущих ребенку. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций как сочувствие другому, сопереживание, — без них невозможны совместная деятельность и сложные формы общения детей.

Механизм возникновения эмоциональных состояний. Эмоции, связанные с представлением, возникают на основе механизма *эмоционального предвосхищения*.

Еще до того как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых.

Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное неодобрение или наказание, у него возникает тревожность — эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит смещение аффекта с конца к началу деятельности. Эмоциональный образ становится первым звеном в структуре поведения. Механизм эмоциональной предвосхищения последствий деятельности лежит в основе *эмоциональной регуляции действий* ребенка.

Контроль эмоциональных состояний. Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. Сначала ребенку нужно, чтобы кто-то был рядом, контролировал его поведение, а оставшись один, он ведет себя более свободно, импульсивно. Затем, по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться при *воображаемом* контроле: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение.

Структура эмоциональных процессов. Изменяется в этот период и *структура эмоциональных процессов*. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции: переживая обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигался, выкрикивая бессвязные слова, его дыхание было неровным, пульс частым, в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить и т.д.

Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя внешнее выражение эмоций становится у детей более сдержанным. В структуру эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов, входят теперь сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже.

Мотивационная сфера.

Общая характеристика мотивационной сферы. Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается *соподчинение мотивов*.

Все желания ребенка раннего возраста были одинаково сильны. Если разные желания возникали одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на

привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей».

Наиболее сильный мотив для дошкольника — *поощрение*, получение награды. Более слабый — *наказание* (в общении с детьми это, в первую очередь, исключение из игры), еще слабее — *собственное обещание* ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается *прямое запрещение* каких-то действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Структура мотивационной системы. В этот период начинает складываться *индивидуальная мотивационная система* ребенка. Разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную *устойчивость*. Среди мотивов, обладающих разной силой и значимостью для ребенка, выделяются *доминирующие* мотивы — преобладающие в мотивационной иерархии.

Долго наблюдая за поведением старшего дошкольника, можно определить, какие мотивы для него наиболее характерны. Один ребенок постоянно соперничает со сверстниками, стараясь лидировать и во всем быть первым, у него доминирует престижная (эгоистическая) мотивация. Другой, наоборот, старается всем помочь; интересы детсадовской группы, общие игры, радости и заботы для него — главное. Это — коллективист с альтруистической мотивацией. Для третьего важно каждое «серьезное» занятие в детском саду, каждое требование, замечание воспитателя, выступающего в роли учителя, — у него уже появились широкие социальные мотивы, сильным оказался мотив достижения успеха. Для такого ребенка значимо не столько «что делать», сколько «как делать»: старательно, под руководством взрослого, получая указания и оценки. Некоторые детей увлечены делом, но совсем по-другому: кто-то погружен в процесс рисования, кого-то не оторвешь от конструкторов. У них преобладает интерес к содержанию деятельности.

У детей с формирующейся иерархической системой доминирование еще не вполне устойчиво, оно может проявляться по-разному в разных условиях. Построение стабильной мотивационной системы, начавшейся в это время, будет завершаться в младшем школьном и подростковом возрастах.

Виды личностных мотивов. Жизнь дошкольника гораздо более разнообразна, чем жизнь в раннем возрасте. Ребенок включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Появляются, соответственно, и *новые мотивы*. Это мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием, — мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие.

Мотив достижения успехов. Как практически идет развитие мотивации достижения успехов в дошкольном детстве? Многие дети уже в раннем возрасте отмечают свои успехи или неудачи в деятельности соответствующими *эмоциональными реакциями* на них. Большинство детей дошкольного возраста просто

констатируют достигнутый результат; некоторые воспринимают успех или неудачу, соответственно, с положительными и отрицательными эмоциями.

На мотивацию и эффективность выполняемых ребенком действий влияют те отдельные удачи и неудачи, с которыми он сталкивается. *Младшие дошкольники* не особенно чувствительны к этому фактору. Вплоть до трех-четырехлетнего возраста дети, вероятно, еще не способны оценить итог своей деятельности как успех или неудачу.

Средние дошкольники уже переживают успех и неуспех. Если успех влияет положительно на работу ребенка, то неудача — всегда отрицательно: она не стимулирует продолжения деятельности и проявления настойчивости. Допустим, ребенок пытается сделать аппликацию из цветной бумаги. Ему удалось вырезать что-то, отдаленно напоминающее цветок, и, довольный результатом, он с энтузиазмом начинает его приклеивать к картону. Если же здесь его постигнет неудача — клей то совсем не капает, то бьет фонтаном и всю бумагу покрывает липкая лужица, — ребенок все бросает, не желая ни исправлять, ни переделывать заново работу.

Для *старших дошкольников* успех остается сильным стимулом, но многих из них побуждает к деятельности и неуспех. После неудачи они стараются преодолеть возникшие трудности, добиться нужного результата и не собираются «сдаваться».

Мотивы общения. В старшем дошкольном возрасте получают дальнейшее развитие *мотивы общения*, в силу которых ребенок стремится установить и расширить контакты с окружающими людьми.

Общению принадлежит особая роль в развитии личности дошкольника. Зная историю и содержание межличностных контактов ребенка в дошкольном возрасте, характер общения при включении ребенка в различные виды совместной деятельности, мы можем многое понять в его становлении как личности.

В дошкольном детстве, как и в младенчестве и раннем возрасте, одну из главных ролей в личностном развитии ребенка по-прежнему играет мать. Характер ее общения с ребенком определяет формирование у него тех или иных личностных качеств. *Желание заслужить похвалу и одобрение* со стороны матери и других взрослых, установить и сохранить добрые отношения с людьми является для ребенка одним из наиболее значимых мотивов межличностного поведения.

В старшем дошкольном возрасте мотивом межличностного общения становится *стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей*. Из данного качества вырастают потребность в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельность и многие другие.

Мотив самоутверждения. Другим не менее важным мотивом выступает стремление к самоутверждению. У дошкольников развивается потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими.

В сюжетно-ролевых играх детей мотив самоутверждения реализуется в том, что ребенок стремится взять на себя главную роль, руководить другими, не боится вступить в соревнование и во что бы то ни стало стремится в нем одержать победу.

Индивидуальность.

Под основными, или базовыми, качествами личности понимаются те, которые начинают оформляться в раннем детстве, довольно скоро закрепляются и образуют устойчивую индивидуальность человека. Это *фундаментальные черты личности, доминирующие мотивы и потребности*.

Основные личностные качества являются *устойчивыми* потому, что их развитие зависит от генотипических, биологически обусловленных свойств организма. К числу таких личностных качеств относятся, например, экстраверсия и интроверсия, тревожность и доверие, эмоциональность и общительность, невротичность и другие. Они складываются и закрепляются у ребенка в дошкольном возрасте, в условиях взаимодействия факторов генотипа и среды.

Механизмы формирования индивидуальности. Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте происходит на основе прямого *подражания* окружающим людям, особенно взрослым и сверстникам. Подражание сопровождается закреплением наблюдаемых форм поведения первоначально в виде внешних подражательных реакций, а затем — в форме демонстрируемых качеств личности.

Нравственно-этической селективностью подражание в этом возрасте не обладает, поэтому дети с одинаковой легкостью могут усваивать как хорошие, так и плохие образцы поведения.

Особую роль в личностном развитии ребенка играет *восприятие и оценка ребенком своих родителей*. Те из родителей, кто является хорошим объектом для подражания и одновременно вызывает к себе положительное отношение ребенка, способны оказывать на его психологию и поведение наиболее сильное влияние. Самое заметное воздействие родители оказывают на детей в возрасте от трех до восьми лет, причем между мальчиками и девочками имеются определенные различия. У девочек психологическое влияние родителей начинает чувствоваться раньше и продолжается дольше, чем у мальчиков. Мальчики значительно меняются под воздействием родителей в промежутке времени от пяти до семи лет, т. е. на три года меньше.

Формирование характера. В младшем и среднем дошкольном детстве продолжается формирование характера ребенка. Он складывается под влиянием наблюдаемого детьми характерного поведения взрослых. В эти же годы начинают оформляться такие важные личностные качества, как *инициативность, воля, независимость*.

Формирование этических норм. Дошкольник начинает усваивать *этические нормы*, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания.

В младшем дошкольном возрасте ребенок способен **оценить только чужие поступки** — других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные. Воспринимая сказку, младший дошкольник не осознает причины своего отношения к разным персонажам, глобально оценивает их как хороших или плохих. Этому способствует и построение наиболее простых детских сказок: заяц всегда положительный герой, а волк — обязательно отрицательный. Ребенок переносит свое общее эмоциональное отношение к персонажу на его конкретные поступки, и оказывается, что все действия зайца одобряются потому, что он хороший, а волк поступает дурно, потому что он сам плохой.

Постепенно эмоциональное отношение и этическая оценка начинают дифференцироваться. В *среднем дошкольном возрасте* ребенок оценивает действия героя независимо от того, как он к нему относится, и может обосновать свою оценку, исходя из взаимоотношений персонажей сказки. Скажем, в сказке «Иван-царевич и серый волк» Иван-царевич ведет себя по-детски непосредственно, это — положительный, привлекательный образ, с которым ребенок себя идентифицирует. Но его поступки, идущие вразрез с мудрыми советами волка, оцениваются как «плохие» и «неправильные».

У *старших дошкольников* эмоциональное отношение к герою сказки определяется этической оценкой его действий. Дети начинают судить о поступках не только по их результатам, но и по мотивам; их занимают такие сложные этические вопросы, как справедливость награды, возмездие за причиненное зло и т.п.

Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность **оценивать свое поведение**, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает.

Возникает первичное *чувство долга*, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удовлетворения, которое испытывает ребенок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослыми действий. Начинают соблюдаться элементарные *этические нормы в отношениях с детьми*, хотя и избирательно. Ребенок может бескорыстно помогать сверстникам, которым симпатизирует, и проявлять щедрость по отношению к тому, кто вызвал у него сочувствие.

Усвоение этических норм протекает быстрее при определенных отношениях в семье. Дети принимают стиль поведения и установки взрослых. В общении с безусловно любящими их родителями они получают не только положительные или отрицательные эмоциональные реакции на свои поступки, но и объяснения, почему одни действия следует считать хорошими, а другие плохими. Все это приводит к более раннему осознанию этических норм поведения.

Самосознание.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается *центральным новообразованием дошкольного детства*.

Типы самооценки. М.И.Лисина проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания.

Дети с *точными представлениями о себе* воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения.

Дети с *заниженными представлениями о себе* растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда — при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни.

Детей с *завышенными представлениями о себе* в семьях считают более развитыми, чем их ровесников; часто поощряют, в том числе подарками, хвалят при других детях и взрослых и редко наказывают. Родители уверены в том, что в школе они будут отличниками.

Линии развития самосознания. **Можно выделить несколько линий развития самосознания: самооценка, осознание своих переживаний, половая идентификация, осознание себя во времени и др.**

Собственно самооценка появляется во второй половине дошкольного периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем — собственные действия, моральные качества и умения.

Самооценка в раннем возрасте практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего — оценкой близких взрослых. Оценивая практические умения, 5-летний ребенок преувеличивает свои достижения. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше. Не меньше половины их суждений о своих успехах содержат какое-то обоснование. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе.

Еще одна линия развития самосознания — **осознание своих переживаний**. В первой половине дошкольного детства ребенок, имея разнообразные переживания, не осознает их. Его эмоции и чувства можно было бы передать так: «мне радостно», «мне грустно». В конце дошкольного возраста он ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит».

Для этого периода характерна **половая идентификация**: ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки — аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. К концу дошкольного возраста мальчики и девочки играют не во все игры вместе, у них появляются специфические игры — только для мальчиков и только для девочек.

Начинается *осознание себя во времени*. В 6-7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой».

* * *

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

Дошкольное детство — период творчества. Ребенок осваивает речь, у него появляется творческое воображение. У дошкольника своя, особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений.

Это период первоначального становления личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы — вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития дошкольника. *Центральными новообразованиями* этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание

ЛЕКЦИЯ 7 КРИЗИС 7 ЛЕТ.

КРИЗИС 7 ЛЕТ

На границе дошкольного и младшего школьного возраста ребенок проходит через очередной возрастной кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам.

Причины кризиса 7 лет. Причина кризиса состоит в том, что ребенок *перерос ту систему отношений*, в которую он включен.

Кризис 3 лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов. Произнося «я сам», ребенок стремился действовать в этом мире, изменять его. Теперь он приходит к осознанию своего *места в мире общественных отношений*. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы.

Психологические перестройки. Формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет самосознание ребенка. Как считает Л.И.Божович, кризис 7 лет — это период рождения *социального «Я»* ребенка.

Изменение самосознания приводит к *переоценке ценностей*. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, — менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

В кризисный период происходят глубокие *изменения эмоциональной сферы* ребенка, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок четырех лет, были мимолетными, ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. То, что он периодически сталкивался с неудачами в каких-то своих делах или иногда получал нелестные отзывы о своей внешности и испытывал по этому поводу огорчение, не влияло на становление его личности. Лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и заниженные представления о себе; чтобы это произошло, в семье должна быть особая атмосфера недовольства и высокой требовательности. И, наоборот, в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой; их тоже мало. Все эти случаи — результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного эмоционального опыта.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет *обобщением переживаний*. Цепь неудач или успехов (в учебе, в общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию *устойчивого аффективного комплекса* — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний.

Усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению *внутренней жизни* ребенка. Это не слепок с внешней его жизни. Хотя внешние события составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании.

Важной стороной внутренней жизни становится *смысловая ориентировка в собственных действиях*. Это интеллектуальное звено в цепи действий ребенка, позволяющее ему адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Оно исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму *утрачивается детская непосредственность*: ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как «внутренне», хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

ЛЕКЦИЯ 8 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Компоненты психологической готовности к школьному обучению.

В структуре психологического понятия «готовность к школе» принято выделять компоненты *личностной готовности, интеллектуальной готовности и социально-психологической готовности*. Эти аспекты 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.

Интеллектуальная готовность – наличие у ребенка *кругозора*, запаса конкретных *знаний*, необходимого уровня развития *познавательных процессов*: памяти, мышления, воображения. Интеллектуальная готовность предполагает также соответствующее *речевое развитие*, формирование у ребенка начальных *умений в области учебной деятельности*, в частности, умение выделить учебную задачу.

Познавательная готовность - развитость познавательных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи.

Развитость *восприятия* проявляется в его избирательности, осмысленности, предметности и высоком уровне сформированности перцептивных действий.

Внимание детей к моменту поступления в школу должно стать произвольным, обладающим нужным объемом, устойчивостью, распределением, переключаемостью. Трудности, с которыми на практике сталкиваются дети в начале обучения в школе, связаны именно с недостаточностью развития внимания, о его совершенствовании необходимо заботиться в первую очередь, готовя дошкольника к обучению.

Для того чтобы ребенок мог хорошо усваивать школьную программу, необходимо, чтобы его *память* стала произвольной, чтобы ребенок располагал различными эффективными средствами для запоминания, сохранения и воспроизведения учебного материала.

Почти все дети, много и разнообразно играя в дошкольном возрасте, обладают хорошо развитым и богатым *воображением*. Основные проблемы, возникающие в начале обучения, касаются связи воображения и внимания, способности регулировать образные представления через произвольное внимание, а также усвоения абстрактных понятий, которые ребенку трудно вообразить и представить.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов. При поступлении в школу *мышление* должно быть развито и представлено во всех трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической.

У ребенка должны быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных. Уровень развитости словесно-логического мышления должен позволять ребенку обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы.

На практике мы нередко сталкиваемся с ситуацией, когда, обладая способностью хорошо решать задачи в наглядно-действенном плане, ребенок с большим трудом справляется с ними, когда эти задачи представлены в образной и тем более словесно-логической форме. Бывает и наоборот: ребенок сносно может вести рассуждения, обладает богатым воображением, образной памятью, но не в состоянии успешно решать практические задачи из-за недостаточной развитости двигательных умений и навыков.

К таким *индивидуальным различиям в познавательных процессах* необходимо относиться спокойно, так как они выражают собой не столько общее недоразвитие ребенка, сколько его индивидуальность, проявляющуюся в том, что у ребенка может доминировать один из типов восприятия окружающей действительности: практический, образный или логический. В начальный период учебной работы с такими детьми следует опираться на те стороны познавательных процессов, которые у них более всего развиты, не забывая, конечно, о необходимости параллельного совершенствования остальных.

Речевая готовность детей к обучению проявляется в их умении пользоваться словом для произвольного *управления поведением* и познавательными процессами. Не менее важным является развитие речи как *средства общения* и предпосылки к *усвоению письма*. Об этой функции речи следует проявлять особую заботу в течение среднего и старшего дошкольного детства, так как развитие письменной речи существенно определяет прогресс интеллектуального развития ребенка.

Личностная готовность детей к обучению предполагает наличие у ребенка выраженного *интереса к учению*, к приобретению знаний, умений и навыков, к получению новой информации об окружающем мире. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешними атрибутами, а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов.

Говоря о *мотивационной готовности* детей к учению, следует иметь в виду потребность в достижении успехов, соответствующие самооценку и уровень

притязаний. Потребность достижения успехов у ребенка должна доминировать над боязнью неудачи. В учении, общении и практической деятельности, предполагающих соревнование с другими людьми, дети должны проявлять как можно меньше тревожности. Важно, чтобы их самооценка была адекватной, а уровень притязаний был соответствующим реальным возможностям, имеющимся у ребенка.

Условия школьного обучения требуют от ребенка определенного уровня **произвольности действий**, умения организовать свою двигательную активность, действовать в соответствии с указаниями взрослого. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять не только своим поведением, но и познавательной деятельностью, эмоциональной сферой.

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**. Самооценка школьника не должна быть завышенной и недифференцированной. Если ребенок заявляет, что он «хороший», его рисунок «самый хороший» и поделка «лучше всех» (что типично для дошкольника), нельзя говорить о личностной готовности к обучению.

Социально-психологическая готовность – наличие у ребенка навыков **социального общения**, умений устанавливать взаимоотношения с другими детьми, умения войти в детское общество, уступать и защищаться. Ребенок должен уметь согласовывать свои действия со сверстниками, регулируя свои действия на основе усвоения общественных норм поведения.

Немаловажное значение для успехов в учении имеют **коммуникативные черты характера ребенка**, в частности его общительность, контактность, отзывчивость и покладистость, а также волевые черты личности: настойчивость, целеустремленность, упорство и др.

Для ребенка, поступающего в школу, важно **отношение к учителю**, сверстникам и самому себе. В конце дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как **внеситуативно-личностное общение** (по М.И.Лисиной). Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив, стараются исправить ошибки, переделать неверно выполненную работу.

При таком умении отнестись ко взрослому и его действиям как к эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль.

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 правилам, ведут себя на занятиях.

Класно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические *отношения с другими детьми*. Учебная деятельность по сути своей — деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения. Все сложно для маленького ученика — начиная с простого умения слушать ответ одноклассника и кончая оценкой результатов его действий, даже если у ребенка был большой дошкольный опыт групповых занятий. Такое общение не может возникнуть без определенной базы.

Чтобы представить, на каком уровне могут взаимодействовать друг с другом дети, рассмотрим экспериментальные данные Е.Е. Кравцовой. Двое 6-летних детей получали большую доску — игровую панель — с лабиринтом, в противоположных концах которого стояли два игрушечных гаража. В каждом гараже находилась машинка, подходившая по цвету к другому гаражу, «принадлежавшему» другому ребенку. Детям давалось задание провести свои машинки по лабиринту и поставить каждую в гараж одного с ней цвета. Эту задачу можно было решить только при согласованности действий участников игры.

Как же дети вели себя в этой ситуации? Часть из них, забывая о задаче, просто играли — гудели, возили машинки по лабиринту, перескакивая через барьеры — и не обращали внимания на партнера по игре. Другие дети обращали внимание на действия сверстника, например, как на образец для подражания, но подлинного взаимодействия у них не возникало. Некоторые пытались договориться друг с другом в трудные моменты; столкновение машинок в лабиринте вызывало просьбы и предложения такого типа: «Давай я сначала проеду, а ты потом». Взаимодействие здесь было, но эпизодическое.

Для 6-летних детей с высоким уровнем психического развития наиболее характерно *кооперативно-соревновательное общение со сверстниками*. Они следуют общей игровой цели, но видят друг в друге соперников, противников. Они планируют свои действия, предвосхищая результат, и следят за действиями партнера, стараясь ему помешать: «Ну да! Если я тебя пропущу, ты меня опять обгонишь, и я тогда проиграю!». Лишь в крайне редких случаях наблюдается подлинное сотрудничество, когда дети принимают общую для них задачу и вместе

планируют действия: «Давай сначала отвезем твою машинку в гараж, а потом мою».

ТИПОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Психологическая готовность к школе, связанная с успешным началом обучения, определяет наиболее благоприятный вариант развития детей. Но встречаются и другие варианты развития, требующие большей или меньшей коррекционной работы.

Примерно треть 7-летних первоклассников недостаточно готова к школе. С 6-летними детьми ситуация оказывается еще более сложной. Среди них есть дети, готовые к школьному обучению, но их меньшинство.

При поступлении детей в школу часто выявляется недостаточная

сформированность какого-либо одного компонента психологической готовности.

Считается, что в процессе обучения легче развить интеллектуальные механизмы, чем личностные.

Варианты психологической неготовности.

При *личностной неготовности* детей к школе у учителя возникает крайне сложный комплекс проблем. Ученики с личностной неготовностью к обучению, проявляя детскую непосредственность, на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами. Кроме того, они обычно включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя, а в остальное время отвлекаются, не следя за происходящим в классе. Такие дети нарушают дисциплину, что разрушает их собственную учебную работу и мешает остальным ученикам. Имея завышенную самооценку, они обижаются на замечания. Мотивационная незрелость, присущая этим детям, часто влечет за собой пробелы в знаниях, низкую продуктивность учебной деятельности.

Преобладающая *интеллектуальная неготовность* к обучению непосредственно приводит к неуспешности учебных действий, невозможности понять и выполнить все требования учителя и, следовательно, к низким оценкам. Это, в свою очередь сказывается на мотивации: то, что хронически не получается, ребенок делать не хочет.

Поскольку психологическая готовность к школе – целостное образование, то отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание и искажение в развитии других.

Типология психического развития детей.

Типология психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту основана на различиях в поведении детей в учебных ситуациях, в отношениях с учителем, восприимчивости разных детей к содержанию учебных занятий. Дети, для которых школьная действительность выступает в роли учебной ситуации, наиболее готовы к школе. Среди них можно выделить два типа: *предучебный* и *учебный*.

Дети *учебного типа* вполне готовы к школе. Их развитие определяется учебной деятельностью. Главным регулятором их поведения является содержание задачи, им и определяется отношение с учителем. Ребенок учебного типа может одинаково успешно анализировать содержание учебной задачи как в присутствии взрослого, так и самостоятельно. Мотивация этих детей преимущественно учебная или социальная, внутренняя позиция характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

Для детей *предучебного типа* учебная ситуация выступает в неразрывной связи своих элементов. Эти дети готовы решать посильные учебные задания, но лишь в присутствии взрослого – учителя. Эти дети одинаково внимательно относятся ко всем указаниям учителя, будь то содержательное задание или, скажем, просьба вымыть доску. Все происходящее в школе для них одинаково значимо. Внутренняя позиция предучебного типа характеризуется общим положительным отношением к учению, началами ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности. Это в целом благоприятный вариант начала школьного обучения, однако он таит в себе одну опасность – фиксацию на формальных, несодержательных моментах обучения (превращение в псевдоучебный тип).

Псевдоучебный тип принятия школьной действительности является неблагоприятным, дети такого типа характеризуются некоторой интеллектуальной робостью. От учителя такой ребенок ожидает всегда конкретных указаний, он отказывается анализировать содержание задания и стремится лишь копировать образцы. Коррекция этого варианта трудна, она требует изменения ситуации обучения, введения творческих заданий, использования групповых форм обучения, игровых методов проведения уроков. Большая часть учебного времени на уроке

должна быть посвящена содержательному обсуждению различных способов решения задач.

Коммуникативный тип возникает у детей, склонных к демонстративности, страдающих дефицитом внимания. Их поведение направлено на привлечение внимания взрослого, при этом ребенок готов говорить о чем угодно, лишь бы продлить ситуацию общения.

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

В случае учебной деятельности демонстративность может приобретать негативное значение. Например, если первоклассник учится не блестяще и не вызывает восхищения своими школьными успехами, он начинает удовлетворять повышенную потребность во внимании другими способами. Его поведение приобретает негативную социальную окраску: театрально, аффективно нарушаются принятые в школе правила поведения, может проявляться агрессивность. Негативизм распространяется не только на нормы школьной дисциплины, но и на чисто учебные требования учителя. Не принимая учебные задачи, периодически «выпадая» из процесса обучения, ребенок не может овладеть необходимыми знаниями и способами действий, успешно учиться.

Коррекция коммуникативного типа затруднена. В условиях школы необходимо воздерживаться от порицания. Любое наказание рассматривается ребенком как проявление внимания к себе. Единственный способ уменьшить трудность ситуации — не замечать вызывающего поведения ребенка, всячески поощряя его за любую содержательную работу.

Дети **дошкольного типа** совершенно не готовы к обучению в условиях школы — обычная ориентация обучения ими не принимается. Однако такие дети могут вполне успешно обучаться в *игровой форме*. Характерным диагностическим признаком этих детей является их отношение к собственным ошибкам. Сами своих ошибок они не замечают, а если на них указать — не соглашаются исправлять, говоря что так даже лучше. Дети дошкольного типа осложняют проведение урока: могут встать, пойти по классу, залезть под парту и т.д. Таким детям рекомендуется индивидуальная игровая форма обучения. Если созданы щадящие условия, то ко 2-му классу ребенок вполне сможет включиться в учебную ситуацию.

Задача выявления возможных **психологических причин задержек в развитии детей** предполагает решение трех взаимосвязанных вопросов.

Первый из них касается *методов, позволяющих ориентироваться в массе детей* и выявлять тех из них, кто отстает в учении по причине особенностей психического развития, не связанных со способностями.

Далее необходимо разработать *средства, с помощью которых можно было бы уточнить истоки их неуспеваемости*, отнести отстающего ребенка к одной из следующих групп: педагогически запущенных детей; имеющих хорошие, но недостаточно развитые задатки; отстающих по причине неспособности усваивать школьную программу; не имеющих необходимых задатков и не успевающих из-за врожденных или приобретенных в результате болезни анатомо-физиологических дефектов.

Наконец, надо отыскать научно обоснованные *методы, позволяющие предсказать дальнейшее развитие ребенка*, отнесенного к одной из этих групп. Все это требует глубокой и разносторонней психодиагностики ребенка.

* * *

Психологическую готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе и к учению по всем описанным характеристикам на практике может установить только комплексное психодиагностическое обследование. Данная задача должна решаться работниками школьной психологической службы.

КАКОВЫ ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА?

Д Б Эльконин считал, что это:

1. Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения Ребенок не может жить в беспорядке. Все, что видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые укладывается такой непостоянный окружающий мир Ж Пиаже показал, что у ребенка в дошкольном возрасте складывается артификалистское мировоззрение все, что окружает ребенка, в том числе и явления природы -- результат деятельности людей. Такое мировоззрение увязывается со всей структурой дошкольного возраста, в центре которого находится человек

Наше совместное с Н. Б. Шумаковой исследование показало, что дети в конце 70-х годов, как и испытуемые Ж. Пиаже в 20-х годах для объяснения явлений природы используют моральные, анимистические и артификалистские причины, солнце движется, чтобы всем было тепло и светло; оно хочет гулять и двигаться и т.д.

С пяти лет начинается настоящий расцвет идей "маленьких философов" о происхождении луны, солнца, звезд. Для объяснения привлекаются знания, почерпнутые из телевизионных программ о космонавтах, луноходах, ракетах, спутниках, даже о пятнах на солнце, но за этим новым содержанием стоит все тот же артификализм. Приведем примеры

Марина К. (7 лет). "Откуда солнце на небе?" -- "Его, наверное, сделали". "Кто?" -- "Я думаю, что его сделали космонавты или летчики". "А

луна откуда?" -- "Ее тоже сделали, только космонавты". "Почему только космонавты?" -- "Потому что они могут долететь до луны. Луна выше солнца" "А звезды откуда?" -- "Их тоже сделали космонавты из железа блестящего. Потом они его почистили"...

Гоша С (6 лет 5 месяцев) "Откуда звезды на небе?" -- "Из золотых бумаг Их туда космонавты бросили". .

Андрей О (6 лет 9 месяцев) "Откуда приходят сны?" -- "Это уже трудный вопрос В і олове появляется какое-то существо, и там тебе показывает сны, как бы мультфильмы, и они всю ночь снятся"

Миша М. (4 года 3 месяца) "Откуда приходит ветер?" -- "Это трудно очень рассказать Я в новом фильме видел, что мальчик из трубы выдувал".

Катя Е (4 года 4 месяца) "Почему ветер дует?" -- "Потому что деревья качаются" "Откуда приходит ветер?" -- "Потому что в небе сидит человек, и я смотрела фильм, как сидит человек и дует; и снежинки дует".

Строя картину мира, ребенок выдумывает, изобретает теоретическую концепцию Он строит схемы глобального характера, мировоззренческие схемы. Д. Б. Эльконин замечает здесь парадокс между низким уровнем интеллектуальных возможностей ребенка и высоким уровнем его познавательных потребностей. Когда ребенок приходит в школу, он вынужден от глобальных, мировых проблем перейти к элементарным вещам, тогда обнаруживается несоответствие между познавательными потребностями и тем, чему учат ребенка в первые месяцы школьной жизни.

2. Возникновение первичных этических инстанций "Что такое хорошо и что такое плохо" Эти этические инстанции растут рядом с эстетическими "Красивое не может быть плохим". Нравственное развитие ребенка-дошкольника изучено в экспериментальных исследованиях С. Г. Якобсон и др.

3. Возникновение соподчинения мотивов. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманных действий над импульсивными Преодоление непосредственных желаний определяется не только ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка (принцип "данного слова"). Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям.

4. Возникновение произвольного поведения. Произвольное поведение -- это поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин отмечал, что в дошкольном возрасте ориентирующее поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем он становится все более и более обобщенным, выступающим в форме правила, или нормы. На основе формирования произвольного поведения у ребенка, по Д. Б. Эльконину, появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5. Возникновение личного дознания -- возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми. Стремление к

осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

Если спросить ребенка трех лет "Ты какой?" Он ответит- "Я большой" Если спросить ребенка семи лет:

"Ты какой?", он ответит: "Я маленький".

У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может (начало самооценки) Говоря о самосознании, часто имеют в виду осознание своих личных качеств (хороший, добрый, злой и т.п.). В данном случае речь идет об осознании своего места в системе общественных отношений. 3 года--внешнее "Я сам", 6 лет--личное самосознание. И здесь внешнее превращается во внутреннее

2. Кризис семи лет и проблема готовности к школьному обучению.

На основе возникновения личного сознания возникает кризис 7 лет Основная симптоматика кризиса: 1) потеря непосредственности Между желанием и

действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка; 2) манерничание; ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта); 3) симптом "горькой конфеты": ребенку плохо, но он старается этого не показать. Возникают трудности воспитанияребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым.

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь безразлична для внешней, она на нее влияет. Возникновение внутренней жизни -- чрезвычайно важный факт, теперь ориентация поведения будет осуществляться внутри этой внутренней жизни.

Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу. Нередко более высокую ступень развития , которой ребенок достигает к семи годам , смешивают с проблемой готовности ребенка к школьному обучению. Наблюдения в первые дни пребывания ребенка в школе показывают, что готовности к обучению в школе у многих детей еще нет

Д. Б. Эльконин, много лет проработавший учителем начальных классов, вспоминал, как ребенка в первом классе на первом уроке просили нарисовать 4 кружочка, а затем раскрасить три -- желтым и один -- синим. Дети красили разными цветами и говорили- "Так красиво". Это наблюдение показывает, что правила еще не стали правилами поведения ребенка; с такими детьми надо еще работать, приводить к соответствующему школьному виду.

Другое наблюдение: после первых уроков учитель не задает задание на

дом. Дети говорят: "А уроки?" Это показывает, что уроки важны для них, так как ставят в определенное отношение к окружающим. Еще одно наблюдение: перемена в школе. Учитель -- "гроздь винограда", ученику обязательно нужно дотронуться до учителя. Это остатки прежних отношений, прежних форм общения.

Однако школа -- это особое учреждение, это общественное учреждение, где, по словам Гегеля, дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего. Это преобразование души и есть в собственном смысле слова воспитание.

Симптомом, пересекающим дошкольный и младший школьный возрасты, становится "симптом потери непосредственности" (Л. С. Выготский): между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент -- ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности. Это -- внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для

ребенка осуществление деятельности-удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает эмоционально-смысловая ориентировочная основа поступка. Согласно взглядам Д. Б. Эльконина, там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст. Диагностика этого перехода -- одна самых актуальных проблем современной возрастной психологии. этой проблеме непосредственно примыкает проблема готовности ребенка к школьному обучению. Исследования Н. И. Гуткиной, Е. Е. Кравцовой, К. Н. Поливановой, Н. Г. Салминовой и многие других психологов посвящены подробному анализу этого сложно феномена. Л. С. Выготский говорил, что готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения. До тех пор, пока не начали обучать ребенка в логике программы, до тех пор еще нет готовности к обучению; обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения в школе.

В последнее время обучение есть и в дошкольном возрасте, однако его характеризует исключительно интеллектуалистический подход. Ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь все это делать, но не быть готовым к школьному обучению. Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения, включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру. Отсюда первое требование, которое надо учитывать при поступлении в школу -- никогда не следует измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких как чтение, письмо, счет. Владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности.

Как же диагностировать готовность ребенка к школьному обучению? По мнению Д. Б. Эльконина, прежде всего надо обратить внимание на возникновение произвольного поведения -- как ребенок играет, подчиняется ли он правилу,

берет ли на себя роли?-- Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения -- важный признак готовности.

Под руководством Д. Б. Эльконина был проведен интересный эксперимент. Перед ребенком куча спичек. Экспериментатор просит брать по одной и перекладывать их в другое место. Правила нарочно сделаны бессмысленными. Испытуемыми были дети 5, 6, 7 лет. Экспериментатор наблюдал за детьми через зеркало Гезелла. Дети, которые готовятся к школе, скрупулезно выполняют эту работу и могут сидеть за этим занятием час- Дети поменьше некоторое время продолжают перекладывать спички, а потом начинают что-то строить. Самые

маленькие приносят в эти занятия свою собственную задачу. Когда происходит насыщение, входит экспериментатор и просит поработать еще: "Давай договоримся, вот эту кучку спичек сделаем и все". И более старший ребенок продолжал эту одностороннюю, бессмысленную работу, потому что он договорился со взрослым. Детям среднего дошкольного возраста экспериментатор говорил: "Я уйду, а Буратино останется". Поведение ребенка менялось: он посматривал на Буратино и делал все правильно. Если несколько раз осуществлять это действие с замещающим звеном, то и без Буратино дети подчиняются правилу. Этот эксперимент показал, что за выполнением правила лежит система отношений ребенка со взрослым человеком. Когда ребенок подчиняется правилу, он встречает взрослого с радостью.

Итак, за выполнением правила, считал Д. Б. Эльконин, лежит система социальных отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются

в присутствии взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним. Если бы соблюдение правила не заключало в себе системы отношений со взрослым, то никто бы никогда этих правил не выполнял. Готовность ребенка к школьному обучению предполагает "вращивание" социального правила, подчеркивал Д. Б. Эльконин, однако специальной системы формирования внутренних правил в современной системе дошкольного воспитания не предусмотрено.

Переход к системе школьного обучения -- это переход к усвоению научных понятий. Ребенок должен перейти от реактивной программы к программе школьных

предметов (Л. С. Выготский). Ребенок должен, во-первых, научиться различать разные стороны действительности, только при этом условии можно переходить к

предметному обучению. Ребенок должен уметь видеть в предмете, в вещи как-то ее отдельные стороны, параметры, которые составляют содержание отдельного

предмета науки. Во-вторых, для усвоения основ научного мышления ребенку необходимо понять, что его собственная точка зрения на вещи не может быть абсолютной и единственной.

Ж. Пиаже выделил две важные характеристики мышления ребенка дошкольного возраста. Первая касается перехода от дооперационального мышления ребенка

дошкольного возраста к операциональному мышлению школьника. Он осуществляется благодаря формированию операций; а операция -- это внутреннее действие, ставшее сокращенным, обратимым и координированным с другими действиями в целостную систему. Операция происходит из внешнего действия, из манипулирования с предметами.

Как мы уже неоднократно отмечали, действие человека характеризуется сложным взаимоотношением ориентировочной и исполнительной частей. П. Я. Гальперин подчеркивал, что характеристика действия только по его исполнительной части недостаточна. Это замечание, прежде всего относится к Ж. Пиаже, так как он, говоря о действии, не выделяет в нем психологическое и предметное содержание.

Под руководством П. Я. Гальперина были проведены исследования, которые позволили раскрыть процесс перехода от дошкольного к началам школьного мировоззрения. Как известно, мышление дошкольника характеризуется отсутствием представления об инвариантности. Проведем, вслед за Пиаже, простой эксперимент. Перед ребенком на столе ставятся два одинаковых сосуда, до одной и той же высоты наполненные окрашенной жидкостью. Уже четырех-шестилетние дети признают, что количество жидкости в двух сосудах одинаково. После этого из одного большого сосуда жидкость переливают в два маленьких (уровень жидкости в них выше чем в исходном сосуде) и ребенка спрашивают, будет ли в двух маленьких сосудах вместе жидкости столько же, сколько в большем сосуде. Обычно дети четырех-шести лет не признают равенств (инвариантности). Они отчетливо видят, что уровень воды в большом сосуде ниже, чем в маленьких и поэтому делают вывод, что в нем должно быть меньше жидкости. Иногда дети отмечают, что имеется два маленьких сосуда, значит и жидкости в них больше. Даже в шесть-семь лет некоторые дети думают, что количество жидкости не сохраняется при переливании, если различия в уровнях очень ярко выражены. Только в семь-восемь лет ребенок признает сохранение количества. Ж. Пиаже связывал исчезновение этого феномена с формированием операций.

Исследования, выполненные под руководством П. Я. Гальперина, показали, что в основе отсутствия инвариантности лежит глобальное представление ребенка об объекте. Для того, чтобы преодолеть непосредственное отношение к действительности, надо выделить параметры объекта, а затем сравнить их между собой.

В исследовании было осуществлено обучение детей применена к объекту разных мер, с помощью которых ребенок мог выделять соответствующий параметр и на этой основе сравнить объекты между собой. Оказалось, что после того, как выделение отдельных параметров было сформировано, феномены Ж. Пиаже исчезали. Качественные изменения происходили не только в сфере мышления, но и в речи, воображении, памяти и даже восприятии детей.

Эталоны в области восприятия, меры в сфере мышления -- это средства,

которые разрушают непосредственное восприятие объекта. Они дают возможность

опосредованного, количественного сравнения разных сторон действительности.

Овладевая средствами для выделения параметров вещей, ребенок осваивает общественно выработанные способы познания предметов. В раннем возрасте ребенок осваивает общественно выработанные способы употребления предметов,

при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту он овладевает общественно выработанными способами познания предметов. Эта сфера средств

человеческой познавательной деятельности до сих пор была мало изучена, и особая заслуга П. Я. Гальперина состоит в том, что он показал, какое огромное значение имеет овладение средствами познавательной деятельности, чем углубил концепцию Л. С. Выготского.

Второй феномен, описанный Ж. Пиаже, -- феномен эгоцентризма, или центрации. Для того, чтобы стал возможен переход от дооперационального мышления к операциональному, необходимо, чтобы ребенок перешел от центрации к децентрации. Центрация означает, что ребенок может видеть весь мир только со своей точки зрения. Никаких других точек зрения для ребенка сначала не существует. Стать на точку зрения науки, общества ребенок не может.

Исследуя феномен центрации, Д. Б. Эльконин предположил, что в ролевой коллективной игре, то есть в ведущем типе деятельности ребенка-дошкольника, происходят основные процессы, связанные с преодолением "познавательного эгоцентризма". Частое переключение с одной роли на другую в разнообразных играх детей, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводит к систематическому "расшиатыванию" представлений ребенка об абсолютности своего

положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций. Эта гипотеза была проверена в исследовании В. А. Недоспасовой.

В этом эксперименте был использован модифицированный тест К. Берта и Ж. Пиаже о трех братьях (было три брата: Миша, Петя и Слава. Сколько братьев у Миши, у Пети, у Славы?). Ребенку (Слава) предлагали условно стать Мишей, затем Петей и ответить на этот вопрос с позиции каждого из детей. Через подобную "условнодинамическую" позицию ребенок приходил к пониманию объективных отношений. В исследовании В. А. Недоспасовой ребенок условно принимал на себя роль каждого из трех братьев и постоянно принимал во внимание, как выглядит ситуация с точки зрения других братьев. В этом эксперименте можно было видеть процесс преодоления центрации. Как и в игре, ребенок условно принимает на себя роль другого, но в то же время постоянно ориентируется на поведение партнера (например, "доктор" учитывает позицию "пациента"). Благодаря децентрации дети становятся другими, предметом их мысли, их рассуждения становится мысль другого человека. Никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка. Децентрация формируется таким образом, сначала образуется много центраций, затем происходит дифференциация себя от другого и его точки

зрения без того, чтобы на нее реально становиться, а только ее предполагать.

Итак, к концу дошкольного возраста мы имеем три линии развития.

1 -- линия формирования произвольного поведения,

2 -- линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности,

3 -- линия перехода от эгоцентризма к децентрации. Развитие по этим линиям определяет готовность ребенка школьному обучению.

К этим трем линиям, которые были проанализированы Д. Б. Элькониным, следует добавить мотивационную готовность ребенка к школьному обучению. Как было показано Л. И. Божович, ребенок стремится к функции ученика. Так, например, во время "игры в школу" дети младших возрастов берут на себя функцию учителя, старшие дошкольники предпочитают роли учеников, так как эта роль кажется им особенно значимой.

ЛЕКЦИЯ 9 СЛОЖНОСТИ АДАПТАЦИИ К НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ. ПСИХОГЕННАЯ ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ

Сложности адаптации к новой социальной ситуации

С поступлением в школу игра постепенно теряет главенствующую роль в психическом развитии ребенка, хотя и продолжает занимать в его жизни важное место. Ведущей деятельностью младшего школьника становится **учение**. Именно учение оказывает наиболее сильное влияние на психическое развитие ребенка в этом возрасте.

Поступление в школу — очень важное и серьезное изменение в жизни ребенка, вызванное сменой условий его жизни и деятельности. По данным А.А. Люблинской, эти изменения выражаются в следующем.

Меняется содержание жизни детей. В детском саду весь день был заполнен увлекательной и интересной деятельностью. Содержание же школьной жизни довольно однообразно. Надо ежедневно готовиться к урокам, тихо сидеть на уроках, внимательно слушать учителя и т.д.

Меняются отношения со старшими. Прежде всего новыми для младшего школьника являются отношения с учителем. Для ребенка, посещавшего детский сад, воспитательница была как бы «заместителем» мамы в течение целого дня. Отношения с ней отличались большей свободой и сердечностью, чем с учителем. Нужно время, чтобы между учеником и учителем установились деловые и доверительные отношения.

Меняется положение самого ребенка. В подготовительной группе детского сада дети были старшими, выполняли много обязанностей, часто помогали взрослым, чувствовали себя большими. Старшим дошкольникам доверяли, они выполняли поручения с чувством гордости и сознанием долга. Попав в школу, дети оказались самыми маленькими и потеряли занятую в детском саду позицию. Это существенно влияет на процесс приспособления первоклассников к новым условиям.

Перечисленные изменения в жизни детей и определяют трудности, испытываемые первоклассниками. Чаще всего наблюдаются **три типа трудностей**.

Первый тип обусловлен *особенностями школьного режима*. Надо вовремя просыпаться, нельзя пропускать занятия, на всех уроках требуется сидеть спокойно, домашние задания необходимо выполнять своевременно и т.д. Без должных привычек к режиму дня у ребенка появляется чрезмерная усталость, срывы в учебной работе. Большинство шестилетних детей с психофизиологической точки зрения подготовлены к формированию соответствующих привычек. Необходимо только, чтобы учитель и родители понятно и четко выражали новые требования к ребенку, постоянно контролировали их выполнение, принимали меры поощрения и наказания с учетом индивидуальных особенностей детей.

Второй тип трудностей, которые испытывают первоклассники, обусловлен *характером взаимоотношений с учителем, с товарищами по классу, в семье*. При самом приветливом и добром отношении к детям учитель все-таки выступает как авторитетный и строгий наставник. Он пресекает всякие отклонения от правил поведения, постоянно оценивает работу детей. Его позиция такова, что ребенок не может не испытывать некоторой робости перед ним. Вследствие этого одни дети становятся чрезмерно скованными, другие — чрезмерно возбужденными. Дома эти же дети могут вести себя совсем иначе. Часто первоклассник теряется в новом окружении, не может сразу познакомиться с другими детьми, чувствует себя одиноким.

Для нивелирования этого типа трудностей опытный учитель предъявляет одинаковые требования ко всем детям, но внимательно наблюдает за индивидуальными особенностями их выполнения разными детьми. Только на основе такого специального изучения детей можно выбрать тот или иной способ воздействия на них. Целью воздействия учителя является воспитание у всех первоклассников привычки спокойного, выдержанного поведения на уроках, соблюдения общего темпа занятий, деловитости. В конечном счете это сводится к воспитанию доверия к учителю и его действиям.

С поступлением в школу меняется положение ребенка в семье. У него появляются новые обязанности и новые права. В большинстве семей эти права ребенка воспринимаются с уважением и полностью удовлетворяются. Однако нередко наблюдается ситуация, когда ребенок, ощущая сочувствие взрослых и готовность сразу удовлетворить запросы «школьного труженика», начинает «узурпировать» свое положение, диктовать такой уклад семейной жизни, когда в центре будет он — школьник. А это уже чревато возникновением своеобразного ученического эгоизма. Поэтому внимание к первокласснику в семье нужно сочетать с вниманием и к другим членам семьи.

Третий тип трудностей многие первоклассники начинают испытывать в середине учебного года. К этому времени у них наступает *апатия и безразличие к учению, происходит «насыщение» учением*. Причиной подобного отношения чаще всего является такая организация процесса обучения, когда дети получают те или иные знания в готовом виде, их требуется только просто запомнить и воспроизвести или применить в определенных ситуациях. Как правило, в стороне остается вопрос, зачем эти конкретные знания нужны. При этом слабо формируются или не формируются вообще интересы к самому содержанию учебного материала. Иногда учителя для

преодоления такого отношения к учению вводят в учебный материал элементы занимательности, но этот прием действует лишь кратковременно.

Наиболее эффективный способ предупредить «насыщение» учением — *решение на уроках достаточно сложных учебно-познавательных задач*. Важно ставить *проблемные вопросы*, разрешение которых требует определенных знаний, отсутствующих на данный момент у учеников. Например, сравнение предметов по количеству или величине при условии, что это невозможно выполнить непосредственно, необходимо измерение, счет. Подобная организация процесса обучения позволяет формировать у детей познавательный интерес как основной мотив учения.

Таким образом, при первоначальном вхождении в школьную жизнь у ребенка происходит существенная психологическая перестройка: формируется привычка к новому режиму, устанавливаются новые отношения с учителями и товарищами, при правильном построении процесса обучения закрепляется положительное отношение к учению.

В связи с отношением к учению возникает вопрос о мотивах учения младших школьников.

Адаптация детей к школе

Резкая смена социально-психологических условий жизни ребенка, значительное увеличение физических, эмоциональных и особенно интеллектуальных нагрузок приводят к *дезадаптации* детей. У 70% детей наблюдаются нарушения в функционировании центральной нервной системы в виде неврологических реакций: у одних — повышенная истощаемость и утомляемость организма, снижение порогов чувствительности, неустойчивость настроения, нарушение сна (астенический синдром), у других — двигательное беспокойство, неусидчивость, эпизодическая агрессивность (гипердинамический синдром), у третьих — головные боли, боли в области сердца, живота (соматовегетативный синдром). У детей появляются новые страхи, в частности страх не соответствовать общепринятым нормам, страх опоздать в школу, страх перед учителем, боязнь агрессивного поведения со стороны одноклассников. Поэтому требуется приспособление организма и личности первоклассников к новому образу жизни. *Наиболее сложными оказываются первые 4 недели, а весь период адаптации занимает 5-6 недель.*

Психологическая адаптация включает в себя привыкание к роли ученика, к новому режиму бодрствования и сна, установление взаимоотношений с одноклассниками и учителем. Не у всех первоклассников адаптация протекает успешно. Во-первых, имеет значение пол школьника: мальчики адаптируются к школе хуже, чем девочки. Во-вторых, имеют значение индивидуально-личностные особенности детей. Только 56% детей не испытывают особых трудностей с адаптацией к школе, у 30% адаптация носит неустойчивый характер, а у 14% имеются значительные трудности в адаптации.

ЛЕКЦИЯ МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА.

3. Младший школьный возраст.

Как пишет В. В. Давыдов, младший школьный возраст -- это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, его не было и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Содержание среднего образования и его задачи еще окончательно не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста как начального звена школьного детства также нельзя считать окончательными и неизменными. По мнению В. В. Давыдова, 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, их сотрудников и 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 этих ученых представлены в данном параграфе.

До сих пор речь шла о предпосылках перехода ребенка к школьному обучению, но что же происходит, когда ребенок приходит в школу? Происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, как подчеркивал Д. Б. Эльконин. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений "ребенок -- взрослый" и "ребенок -- дети". Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения существуют параллельно, они не связаны иерархическими связями. Так или иначе, важно учитывать, что благополучие ребенка зависит от внутрисемейной гармонии.

В школе возникает новая структура этих отношений. Система "ребенок -- взрослый" дифференцируется:

ребенок -- учитель

ребенок -- взрослый

ребенок -- родители

ребенок -- дети

Система "ребенок -- учитель" начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Славина показали это экспериментально Хорошее, "пятерочное" поведение и хорошие отметки -- это то, что конституирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками. Первое, что взрослые спрашивают у ребенка- "Как ты учишься?" Система "ребенок -- учитель" становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий:

ребенок - учитель

ребенок - родители

ребенок -- сверстники

" Впервые отношение "ребенок -- учитель" становится отношением "ребенок -- общество" В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип "все равны перед законом". В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В дореволюционной школе учитель выступал как представитель государства не только по своей функции. Это подчеркивала и его форма (мундир). В школе с самого начала должна быть построена система четко определенных отношений, основанных на принятых правилах. Построить такую систему отношений очень трудно. По словам Гегеля, приход в школу -- это приведение человека к общественной норме. В школе закон общий для всех Д. Б. Эльконин отмечал, что ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у учителя есть "любимчики", то ореол учителя падает В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя Если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции тою, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Появляются "ябеды".

Ситуация "ребенок -- учитель" пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо,- значит и дома хорошо, значит и с детьми тоже хорошо

Эта социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности. Эта деятельность называется *учебной деятельностью*.

Как характеризовать учебную деятельность? Обычно говорят, что это деятельность по усвоению знаний. Но это недостаточная характеристика. В игре ребенок тоже усваивает знания (дидактические игры, например) В дошкольном возрасте усвоение -- косвенный продукт какойто другой деятельности. Учебная деятельность -- это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством Эти предметы не даны как кубики,

с которыми можно манипулировать. Все они абстрактны, теоретичны. Предметы науки и предметы культуры -- это особые предметы, с которыми надо научиться действовать.

Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет. Учебная деятельность должна быть сформирована. Так же, как человек должен уметь трудиться, он должен уметь учиться. Чрезвычайно важной проблемой является умение учиться самому. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы -- прежде всего ребенка надо научить учиться. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он 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. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Мотив к общественно необходимой деятельности хотя и остается как общий мотив, но побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе, считал Д. Б. Эльконин. Необходимо сформировать познавательную мотивацию.

Формирование такой познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. При традиционных способах обучения формирования познавательной мотивации может и не быть. Превращение деятельности, которая еще не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. К сожалению, в школе обычно работают методами внешних побуждений, и в качестве внешней побудительной силы выступает отметка -- "в школе возникает система принуждения. Действительная мотивация будет иметь место тогда, когда дети будут мчаться в школу, где им будет хорошо, приятно, содержательно, интересно. Для этого требуются коренные и радикальные изменения содержания обучения в школе. Это было осуществлено в 60-70х годах в экспериментальных школах под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Что такое учебная деятельность? Каждая деятельность характеризуется по ее предмету. Кажется, что предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Но какие предметы подвергаются изменению со стороны самого ребенка? Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, "чем я был" и "чем я стал". Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности -- это поворот человека на самого себя: стал ли он для самого себя изменяющимся субъектом каждый день, каждый час. Оценка собственных изменений, рефлексия на себя -- собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому всякая учебная деятельность

начинается с того, что ребенка оценивают. Отметка -- определенная форма оценки. Ш. Амонашвили организовал экспериментальное обучение без отметок. Обучение без отметок -- не есть обучение без оценок. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности.

Какова же структура учебной деятельности? В структуру учебной деятельности входят:

Учебная задача -- это то, что ученик должен освоить.

Учебное действие -- это изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником, это то, что ученика должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает.

Действие контроля -- это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу.

Действие оценки -- определение того, достиг ли ученик результата или нет.

В какой форме осуществляется учебная деятельность? Учебная деятельность не дана ребенку с самого начала, ее нужно построить. На начальных этапах она осуществляется в форме совместной деятельности учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте, можно сказать, что сначала все находится в руках учителя и учитель "действует руками ученика". Однако в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (число, звуки), и "руки учителя" -- это его интеллект. Учебная деятельность -- это такая же предметная деятельность, но предмет ее теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужно объекты материализовать, без материализации с ними действовать нельзя (В. В. Давыдов, Н. Г. Салмина). Процесс развития учебной деятельности -- это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев.

Деятельность, первоначально разделенная между участниками, выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Высшие психические функции, согласно Л. С. Выготскому, происходят из совместной деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий. "Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры", -- писал Л. С. Выготский. Таким образом, совместная деятельность -- необходимый этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. Взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном

обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида. Но как же строится эта совместная деятельность там, где отношения "ребенок -- учитель" и "ребенок -- ребенок" дифференцируются? Какое значение имеет сотрудничество и взаимодействие детей в развитии учебной деятельности?

Г. А. Цукерман исследовала роль кооперации со сверстниками в

психическом развитии младших школьников. Материалом для исследования служило

экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих детей, основная его задача -- организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе дети занимались традиционным фронтальным методом, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ребенку. Были получены экспериментальные данные о том, что дети, работающие в форме совместной работы в классе, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, т.е. у них более успешно формируются рефлексивные действия, по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом.

Вывод о том, что учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем, согласуется с мнением Пиаже, который в общении индивида выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям "ребенок -- взрослый". В группе сверстников, отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым (какими бы демократичными они не были) -- иерархические и несимметричные. Пиаже утверждал, что такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. Только благодаря разделению точек зрения равных ребенку лиц -- сначала других детей, а позднее, по мере взросления ребенка, и взрослых, подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, логический и нравственный реализм

Г. А. Цукерман выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослыми и так же, как и сотрудничество со взрослым, является необходимым условием психического развития ребенка. В отношениях ребенка и взрослого неизбежно разделение функции: взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Так, любое действие ребенок совершает сначала со взрослым, постепенно мера помощи взрослого уменьшается и сходит на нет, тогда действие интериоризируется, и ребенок начинает выполнять его самостоятельно. Возникает замкнутый круг: без взрослого ребенок не может освоить новое действие, но при соучастии взрослого не может полностью освоить действие, поскольку некоторые компоненты действия (контроль и оценка) так и остаются за взрослым. Поэтому помощь взрослого недостаточна для интериоризации всех аспектов предметных действий. Замечено, что дети часто делают ошибки в действиях, вроде бы сформированных (содержательная помощь учителя им не нужна), легко могут найти и исправить эти ошибки, но только при побуждении со стороны взрослого. Г. А. Цукерман объясняет это тем, что учитель передает весь операциональный состав действия, но остается держателем смыслов и целей. Пока учитель -- центр учебной ситуации, за ним остается контроль и "последнее слово", то есть учебные действия не интериоризируются учениками полностью.

Кооперация со сверстниками воздействует на процесс интериоризации

иначе, чем кооперация со взрослым. Г. А. Цукерман рассматривает кооперацию со сверстниками как опосредующее звено между началом формирования нового действия при работе со взрослым и полностью самостоятельным интрапсихическим концом формирования.

При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает ребенку опыт контрольнооценочных действий и высказываний. Г. А. Цукерман сравнивала результаты обучения в экспериментальном классе (коллективное обучение) и в контрольном (фронтальное). 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 выполнял и свою, и учительскую часть работы (составлял орфографическое задание, проверял, оценивал работу других учеников, объяснял, выслушивал объяснения и проч.), побывал и в учительской, и в ученической позиции. Таким путем дети осваивали не только операциональный состав действий, но и их смыслы и цели, осваивали учебные отношения. Контрольный класс работал проблемным методом -- учитель организовывал дискуссию, то есть создавал условия для того, чтобы дети сами ставили, решали и проверяли решение конкретных орфографических задач, поощрял самостоятельность, пытался создать атмосферу интеллектуального равноправия. Однако экспериментальный класс показал лучшие результаты при проверке, чем контрольный. Особенно продвинулись так называемые "средние" ученики. Цукерман объясняет это тем, что указанная группа детей освоила операциональные действия раньше, а в результате коллективного обучения освоила контроль.

При качественном анализе взаимодействий детей Г. А. Цукерман выделяла две характеристики этой деятельности.

1. Независимость от взрослого. Взрослый организует работу, "запускает", а затем дети работают самостоятельно (в отличие от фронтального обучения, при котором учитель побуждает, направляет, контролирует, оценивает и проч.). При этом дети обращаются к учителям очень редко -- в крайних ситуациях. Таким образом меняются отношения "ученик -- учитель": дети не стремятся к постоянному сотрудничеству со взрослым, работают самостоятельно. Можно отметить обращенность ребенка прежде всего к партнеру. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения, способствует децентрации. Все это приводит к развитию рефлексивных действий.

2. Обращенность детей не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий. В этой работе взаимодействие детей строилось в форме "ситуация педсовета": дети-учителя в разных классах, они обсуждают между собой, на какие правила дать задания тому или другому классу. Отмечается высокий мотивационный уровень участников кооперации. Особенно это видно по слабым ученикам -- они становились активными и заинтересованными.

Г.А. Цукерман анализировала взаимодействия детей и их особенности с точки зрения их влияния на психическое развитие в процессе генетико-моделирующего эксперимента.

Ее исследования продемонстрировали необходимость кооперации со

сверстниками для формирования контрольнооценочных действий ребенка. На ранних этапах освоения действия ребенку необходима помощь взрослого, по мере освоения действия часть его ребенок начинает выполнять самостоятельно. Однако такие компоненты действия, как функции контроля и оценки, остаются за взрослым и не передаются ребенку во всей полноте. Чтобы освоить эти действия, ребенок должен встать на позиции взрослого, а это возможно только при кооперации с другим ребенком, сверстником. Таким образом, взаимодействие детей -- существенное условие интериоризации действий, их перехода от взрослого к ребенку. И все же проведенные исследования оставляют неясным, каково влияние кооперации со сверстниками на развитие мышления ребенка.

В. В. Рубцов на основе экспериментальных исследований заключает, что кооперация со сверстниками и координация точек зрения -- основа происхождения интеллектуальных структур ребенка. Форма кооперации (тип распределения деятельности) выполняет функцию моделирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности. Основой для выделения и усвоения содержания интеллектуальной структуры является перераспределение деятельности. При этом ребенок обращается к организации самой совместной деятельности, раскрывает всеобщий характер предметных преобразований для участников общей работы. Необходимость перераспределения 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 метод обеспечивает выделение связи между кооперацией действий в совместной деятельности и содержанием мышления, благодаря чему можно исследовать формирование мышления.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. В этом и состоит цель обучения. Цель обучения -- изменить ученика.

Г. А. Цукерман проанализировала психологопедагогические условия возникновения у ребенка умения учиться. Она показала, что при научной организации учебной деятельности, при специальном конструировании учебных предметов ребенок в младшем школьном возрасте овладевает не только общими способами действий с понятиями, но и общими для всех участников совместной деятельности способами взаимодействия. По ее предположению, "специфика учебного взаимодействия 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 не только содержанием, но и, что особенно важно, формой учебной деятельности.

Как связаны между собой учебная деятельность и другие виды деятельности младших школьников?

Учебная деятельность и игра. В дошкольном возрасте учебная деятельность не является ведущей. Во взаимоотношении игры и учебной деятельности в дошкольном возрасте доминирующее значение имеет игра. В дошкольном возрасте

возникает своеобразная форма учебной деятельности: учение в дидактической игре. В ней выделяется отдельная учебная задача. Неправильно думать, что игра в школьном возрасте полностью теряет свое значение, она сохраняется, но происходят значительные изменения в характере самой игровой деятельности. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту возрастает значение игры с достижением известного результата (спортивные игры, интеллектуальные игры). Значение игры долго недооценивалось в психологии детей школьного возраста в связи с тем, что она носит скрытый характер: происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения. В школьном возрасте меняется соотношение между этими двумя деятельностями: игра начинает подчиняться учебной деятельности. Известны примеры этому. В своих воспоминаниях В. Вересаев писал, что, когда ему приходилось заучивать неправильные латинские глаголы, он пытался их обыгрывать. Глаголы представлялись ему военными бастионами, и он повторял их до тех пор, пока они не рушились. От этого ему становилось легче жить!

Психологически это понятно. Человеческие действия часто направлены на очень отдаленные результаты и имеют очень отдаленную мотивацию. И в учебе, и в труде это очень трудно для взрослого, тем более для маленького ребенка. Формы игровой деятельности позволяют сделать смысл вещей более явным для ребенка. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь хотя и подсобное, но все-таки существенное значение. Она позволяет овладеть высокими общественными мотивами поведения.

Учебная деятельность и труд. В связи с перестройкой школы этот вопрос приобретает исключительную важность. Участие детей в формах трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоения знаний. Одна из основных трудностей освоения знаний в школе -- формализм. Ребенок как будто бы усваивает знания, знает научные формулировки, может проиллюстрировать их примерами. Однако это знание не применяется на практике. Когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, то прибегает обычно к житейским представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельности применения этих знаний на практике.

Л. И. Божович подчеркивала большое значение труда для формирования личности школьника. Задача школы заключается не только в том, чтобы дать определенное количество знаний. Нужно воспитать ребенка в нравственном отношении. Школа пытается сформировать нравственные качества в ходе учебной деятельности. Учебная деятельность сама по себе не может полностью обеспечить формирование этих качеств, она не имеет для этого благоприятных условий. В труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме. В труде более ощутимо выступает необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

Можно ли диагностировать сформированность учебной деятельности у младшего школьника?

Л. В. Берцфаи провела исследование, в котором была модифицирована методика Н. Н. Поддъякова. Ребенку предлагали лабиринт, в котором по определенной траектории нужно было провести фигурку человечка. Лабиринт был соединен с пультом, на котором размещены четыре кнопки, позволяющие двигать фигурку вверх (1), вниз (2), вправо (3), влево (4). В первой серии перед ребенком ставилась практическая задача, и ребенок достигал цели путем практических проб. После того, как ребенок три раза безошибочно достигает цели, лабиринт заменяется другим, и ребенок снова начинает ошибаться. Ребенка просят вести столько раз, сколько надо, чтобы без ошибок он мог провести фигурку через любой лабиринт. Для достижения такого результата понадобилось около 251 пробы и 33 минуты. Во второй серии ставилась "учебная" задача. Ребенку предлагали первый лабиринт. Он ошибался. Ему говорили:

"Ты не можешь это сделать", забирали лабиринт, оставляли чистую модель, экспериментатор предлагал ребенку поучиться, и испытуемый устанавливал значение кнопок. Экспериментатор снова ставил лабиринт, испытуемый работал, но ошибался. Экспериментатор опять убирал лабиринт, ребенок вновь работал с моделью. Эффективность выполнения заданий оказалась выше: затраченное время -- 20 мин, а количество проб -- 101. Почему эффективность оказалась выше? Перед испытуемыми во второй серии стояла иная задача. Если при решении практической задачи ребенок главным образом ориентировался на порядок нажимов, а порядок все время менялся, то во второй серии ребенок ориентировался на систему функциональных отношений, от которой этот порядок зависит. Изменение ориентации с практического результата на получение познавательного результата является максимально эффективным. Это исследование представляет собой модель учебной ситуации. К сожалению, в школе господствует прагматический подход с ориентацией на результат действия. Предметом усвоения при решении учебных задач является ориентация на способ действия, который позволяет ребенку раскрыть систему взаимоотношений между отдельными сторонами действительности.

Учебная деятельность направлена не на результат, а на выделение способа его усвоения, подчеркивал Д. Б. Эльконин. Эти способы -- важные орудия самостоятельной умственной деятельности, они делают доступными каждому результаты работы гениев.

Каковы же психологические новообразования возраста?

В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Он отделяет эту задачу от всякой другой. Эта задача в дошкольном возрасте либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) в более старшем возрасте ребенок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. К сожалению, в школе

мало учат приемам запоминания.

В области восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом,

подчиняющемуся определенной задаче. Молодые учителя часто недооценивают трудности, которые испытывает ребенок при восприятии нового объекта. Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребенка необходимо создавать предварительное представление, предварительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются тысячелетиями: необходимо указкой вести взор ребенка за собой. Мало иметь наглядный материал, нужно научить его видеть. На протяжении младшего школьного возраста дети научаются рассматривать объекты, без этого интеллектуальные изменения не могут произойти.

Учебная деятельность предъявляет очень большие требования и к другим сторонам психики ребенка. Она способствует развитию воли. В дошкольном возрасте произвольность выступает лишь в отдельных случаях. В школе вся деятельность по своему характеру является произвольной. Любая попытка превратить учебное дело в развлекательное является ложной. Учение всегда требует известной внутренней дисциплины. К. Д. Ушинский указывал на опасность развлекательной педагогики. Школа создает близкие цели -- это оценка знания; но основной смысл учения -- подготовка к будущей деятельности -- требует высокой степени произвольности.

В этом возрасте формируется способность сосредоточивать внимание на малоинтересных вещах. Эмоциональные переживания приобретают более обобщенный характер.

Наиболее существенные изменения можно наблюдать в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. Выполнение интеллектуальных операций маленькими школьниками связано с трудностями. Вот несколько примеров описанных разными психологами достоверных фактов.

Для ребенка представляет большие трудности анализ звукового состава слова и анализ слов в предложении. Ребенка спрашивают, сколько слов в предложении: "Ваня и Петя пошли гулять", ребенок 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).

Представления о количестве насыщены конкретным содержанием. Дети путают величину и количество. Когда младшему школьнику показывают 4 маленьких кружка и 2 больших и спрашивают, где больше, ребенок указывает на 2 больших. (Подобные факты описаны П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым и др.).

Определение понятий. Ребенка спрашивают, что такое плод? Для маленьких детей это то, что едят и что растет. Для школьника -- часть растения, содержащая семя. Вначале младшие школьники мыслят подошкольному, ребенок исходит из непосредственной практической значимости явления, не принимает во

внимание генезис этого явления, а именно это является решающим для определения научных понятий. В школьном возрасте формируется новый тип мышления (В. В. Давыдов).

Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей ребенка. В детском саду деятельность ребенка ограничена ознакомлением с окружающим, ребенку не дается система научных понятий. В школе за относительно короткий промежуток времени ребенок должен овладеть системой научных понятий -- основой наук. Система научных понятий создавалась в течение тысячелетий. То, что человечество создавало в течение многих столетий, ребенок должен усвоить за небольшое количество лет. Эта задача потрясюще трудна! 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.). 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 слова Л. С. Выготского: "Осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий".

Таким образом, младший школьный возраст -- возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, 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 стоит в прямой зависимости от развития интеллекта. Что же касается самого интеллекта, то в этом возрасте, по словам Л. С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который не знает самого себя.

Итак, основные психологические новообразования младшего школьного возраста составляют:

Произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Всех, кроме интеллекта. Интеллект еще не знает самого себя.

Осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности.

Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Соберите детские рисунки и проанализируйте динамику их развития на

протяжении дошкольного возраста.

Сравните систему сенсорного воспитания дошкольника М. Монтесори А. В. Запорожца -- Л. А. Венгера.

Пронаблюдайте и опишите проблемы, возникающие в первые дни пребывания ребенка в школе.

Лекция 11 Работа по развитию моторики в младшем школьном возрасте

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОТОРИКИ

В младшем школьном возрасте продолжается интенсивный процесс развития двигательных функций ребенка. Наиболее важный прирост по многим показателям моторного развития (мышечной выносливости, пространственной ориентации движений, зрительно-двигательной координации) отмечается именно в возрасте 7—11 лет.

В этот период наблюдается ярко выраженный психомоторный прогресс. Начинают вступать в строй высшие корковые уровни организации движений, что обеспечивает прогрессивное развитие точных и силовых движений, а также создает необходимые условия для освоения все большего числа двигательных навыков и предметных ручных манипуляций. По этой же причине у детей заметно возрастает ловкость в метании, лазании, легкоатлетических и спортивных движениях.

Все это имеет неоспоримое значение и для общего психического развития ребенка. Ведь движения, двигательные акты, являясь внешним проявлением всякой психической деятельности (И. М. Сеченов), оказывают взаимно обратное влияние на развитие мозговых структур.

Развитие моторики играет важную роль в овладении учебными навыками, прежде всего письмом. Последнее является сложнейшим психомоторным навыком, успешное становление которого опирается на согласованное взаимодействие всех уровней организации движений, как правило, уже достигших необходимого развития к началу младшего школьного возраста.

Однако практика показывает, что дети 6—7 лет нередко имеют неудовлетворительный уровень развития мелкой и крупной моторики. Они не способны проводить достаточно четкие и прямые линии при срисовывании образцов геометрических фигур, начертании печатных букв (так называемая «дрожащая линия»), не умеют точно вырезать по контуру фигуры из бумаги, у них плохая координация движений при беге, прыжках, общая двигательная неловкость и неуклюжесть.

Причины недостаточного развития моторики различны и многообразны. Но среди них можно выделить наиболее распространенные, отражающие общие условия развития и воспитания современных детей.

1. Прежде всего это *ослабленное здоровье и сниженные показатели общего физического развития*. По данным медиков, только 20—25% поступающих в школу детей можно отнести к группе полностью здоровых. Все чаще в анамнезе современных будущих первоклассников встречаются указания на неблагоприятные

перинатальные факторы (перенесенные родовые травмы, асфиксия и пр.). Все это серьезно осложняет полноценное развитие двигательных функций в детском возрасте.

2. Наряду с физиологической недостаточностью отставания в развитии моторики объясняются и рядом *социальных факторов*. В частности, «домашние» дети, не посещавшие до школы детский сад, иногда имеют катастрофически низкий уровень сформированности навыков тонкой ручной моторики (рисование, вырезание из бумаги и пр.), поскольку родители не уделяли этому аспекту развития должного внимания. Неумение ребенка они, как правило, объясняют тем, что «ему не нравится раскрашивать книжки с картинками», «он не любит заштриховывать фигуры», и не считают нужным предложить ребенку более привлекательное занятие, также способствующее развитию ручной умелости.

3. Можно указать и еще одну очень важную причину, во многом объясняющую снижение уровня общего моторного развития детей. Она состоит в практически полной утрате *культуры детских дворовых игр*. Современные дошкольники и младшие школьники почти не играют в подвижные коллективные игры, которыми был заполнен досуг их сверстников 20—30 лет назад. Между тем одно из предназначений этих игр как раз и состоит в совершенствовании двигательных навыков.

Из сказанного следует, что развитию моторики детей следует уделять специальное внимание. Необходимость в этом испытывают не только первоклассники, осваивающие сложный навык письма, но и все учащиеся начальных классов, а также дети других возрастных групп, поскольку, развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития.

Упражнения и игры по развитию моторики должны быть самостоятельным разделом развивающих занятий, организуемых психологом; они могут быть рекомендованы учителям для включения в план уроков, а также родителям для дополнительных занятий с ребенком во внеурочное время.

Некоторые виды таких занятий.

1. Упражнения для развития тонкой моторики руки и зрительно-двигательных координации.

1. Срисовывание графических образцов (геометрических фигур и узоров разной сложности).

2. Обведение по контуру геометрических фигур разной сложности с последовательным расширением радиуса обводки (по внешнему контуру) или его сужением (обводка по внутреннему контуру).

3. Вырезание по контуру фигур из бумаги (особенно вырезание плавное, без отрыва ножниц от бумаги).

4. Раскрашивание и штриховка (как отмечалось выше, этот наиболее известный прием совершенствования моторных навыков обычно не вызывает интереса у детей младшего школьного возраста и поэтому используется преимущественно только как учебное задание (на уроке). Однако, придав этому занятию соревновательный игровой мотив, можно с успехом применять его и во внеурочное время).

5. Различные виды изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация

и пр.).

6. Конструирование и работа с мозаикой.

7. Освоение ремесел (шитье, вышивание, вязание, плетение, работа с бисером и пр.).

II. Игры и упражнения для развития крупной моторики (силы, ловкости, координации движений).

1. Игры с мячом (самые разные).

2. Игры с резинкой.

3. Игры типа «Зеркало»: зеркальное копирование поз и движений ведущего (роль ведущего может быть передана ребенку, который сам придумывает движения).

4. Игры типа «Тир»: попадание в цель различными предметами (мячом, стрелами, кольцами и пр.).

5. Весь спектр спортивных игр и физических упражнений.

6. Занятия танцами. Аэробика.

Специальные игры и упражнения по развитию моторики у детей широко представлены в психологической и педагогической литературе (Матыцин В. П., 1993; Психогигиена детей и подростков, 1985, и др.).

ЛЕКЦИЯ 13 РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В младшем школьном возрасте развиваются основные познавательные процессы. В чем состоят наиболее важные изменения, которые за период младшего школьного возраста происходят с восприятием, вниманием, памятью, воображением, речью и мышлением ребенка?

Воображение.

До семилетнего возраста у детей можно обнаружить лишь *репродуктивные образы-представления* об известных объектах или событиях, не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичные. Дошкольники, например, испытывают трудности, пытаясь представить промежуточные положения падающей палочки между вертикальным и горизонтальным ее положением.

Продуктивные образы-представления как новая комбинация знакомых элементов появляются у детей после 7—8-летнего возраста, и развитие этих образов связано, вероятно, с началом обучения в школе.

Восприятие.

В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6).

Ребенок может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, но при этом им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства — в основном, цвет, форма и величина. Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, *обучая наблюдению*.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется *синтезирующее восприятие*. Развивающийся интеллект дает возможность устанавливать *связи между элементами воспринимаемого*.

Это легко прослеживается при описании детьми картины. А.Бине и В.Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2-5 лет *стадией перечисления*, а в 6-9 лет — *стадией описания*. Позже, после 9-10 лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (*стадия интерпретации*).

Память.

Память в младшем школьном возрасте развивается в двух направлениях — *произвольности и осмысленности*.

Дети *непроизвольно запоминают* учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, *произвольно запоминать* материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на *произвольную память*.

Память детей младшего школьного возраста является хорошей, и это в первую очередь касается *механической памяти*, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии *опосредствованная, логическая память* (или смысловая память), так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью.

Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте идет через осмысливание учебного материала. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными.

Внимание.

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен.

Виды внимания. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны *концентрировать внимание* на неинтересных действиях, в учебной деятельности развивается *произвольное внимание* ребенка.

Однако у младших школьников все еще преобладает *непроизвольное внимание*. Для них внешние впечатления — сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале.

Характеристика свойств внимания. Внимание младших школьников отличается *небольшим объемом, малой устойчивостью* — они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут (в то время как подростки — 40-45 минут, а старшеклассники — до 45-50 минут). Затруднены *распределение внимания* и его *переключение* с одного учебного задания на другое.

Объем, устойчивость и концентрация произвольного внимания к IV классу школы у детей почти такие же, как и у взрослого человека. Что касается переключаемости, то она в этом возрасте даже выше, чем в среднем у взрослых. Это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка.

Мышление.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. От интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Виды мышления. За первые три-четыре года учения в школе прогресс в умственном развитии детей бывает довольно заметным. От доминирования *наглядно-действенного* и элементарного *образного* мышления, от *допонятийного* мышления школьник поднимается до *словесно-логического* мышления на уровне конкретных понятий. Согласно терминологии Ж.Пиаже, начало этого возраста связано с доминированием дооперационального мышления, а конец — с преобладанием операционального мышления в понятиях.

В процессе обучения у младших школьников *формируются научные понятия*. Овладение системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или *теоретического мышления*. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения.

Комплексное развитие детского интеллекта в обучении. Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают

с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается.

Установлено, что первоклассники могут понять и принять поставленную перед ними задачу, но ее практическое выполнение возможно для них только с опорой на наглядный образец. Учащиеся третьих классов уже сами в состоянии составить план работы над задачей и следовать ему, не опираясь на представленный наглядно образец.

Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но, в то же время, обедняет интеллект ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном на уроках развивают наглядно-образное мышление в не меньшей мере, чем словесно-логическое.

Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте предполагает развитие всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Это успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребенка идет как *односторонний процесс*. При доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать образное и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать вслух у детей нередко наблюдается отставание в практическом мышлении и бедность образного мира. Все это в конечном счете может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка.

Индивидуальные особенности мышления. В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы *«теоретиков»*, которые легко решают учебные задачи в словесном плане, *«практиков»*, которым нужна опора на наглядность и практические действия, и *«художников»* с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В этом же возрасте достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей.

Развивающее обучение. Существуют различные типы развивающего обучения. Учебные программы развивающего типа отличаются построением программы обучения и формой, в которой осуществляется учебная деятельность

школьников. Одна из систем обучения, разработанная Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым, дает значительный развивающий эффект.

Развивающая **программа обучения** предполагает получение детьми в начальной школе:

- *знаний*, в которых отражаются закономерные отношения объектов и явлений;
- *умений* самостоятельно добывать такие знания и использовать их при решении разнообразных конкретных задач;
- *навыков*, проявляющиеся в широком переносе освоенного действия в разные практические ситуации.

В результате теоретическое мышление в своих начальных формах складывается на год раньше, чем при обучении по традиционным программам. Раньше на год появляется и *рефлексия* — осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи.

Эффективной **формой учебной деятельности** младших школьников оказалась *кооперация детей*, вместе решающих одну учебную задачу. Учитель, организуя совместную работу в группах учеников, организует тем самым их деловое общение друг с другом.

При групповой работе повышается интеллектуальная активность детей, лучше усваивается учебный материал. Развивается саморегуляция, поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний. Что касается собственно развития мышления, то кооперация учеников невозможна без координации их точек зрения, распределения функций и действий внутри группы, благодаря чему у детей формируются соответствующие интеллектуальные структуры.

ЛЕКЦИЯ 13 РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Преобразования познавательной сферы, происходящие в младшем школьном возрасте, имеют чрезвычайно важное значение для дальнейшего полноценного развития психики. Специальные исследования, однако, показывают, что при преобладающей в настоящее время системе начального обучения процесс этот нередко протекает стихийно. У многих детей к концу младшего школьного возраста отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, произвольной памяти, способности к регуляции умственных действий. Истинное их развитие подменяется усвоением стереотипных способов действия в стандартных условиях.

В реальной деятельности познавательные процессы функционируют не изолированно друг от друга, а представляют собой сложную систему. Поэтому развивающая работа, направленная преимущественно на совершенствование отдельного психического процесса, будет влиять не только на его собственную продуктивность, но и на уровень функционирования познавательной сферы в целом.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

У детей 6—7 лет, т. е. первоклассников внимание еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

На протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9—10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте. Как правило, хорошо успевающие школьники имеют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания имеют неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания; успешность усвоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чтению — с устойчивостью внимания. Из этого напрашивается естественный вывод: развивая различные свойства внимания, можно повысить успеваемость школьников по разным учебным предметам.

Сложность, однако, заключается в том, что разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени. Наименее подвержен влиянию объем внимания, он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие.

Успешность тренировки внимания в значительной мере определяется *индивидуально-типологическими особенностями*. Установлено, что разные сочетания свойств нервной системы могут способствовать или, напротив, препятствовать оптимальному развитию характеристик внимания. И частности, люди с сильной и подвижной нервной системой имеют устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. Для лиц с инертной и слабой нервной системой более характерно неустойчивое, плохо распределяемое и переключаемое внимание. При сочетании инертности и силы показатели устойчивости повышаются, свойства переключения и распределения достигают средней эффективности. Таким образом, необходимо учитывать, что индивидуально-типологические особенности каждого конкретного ребенка позволяют тренировать его внимание лишь в определенных пределах.

Однако относительно слабое развитие свойств внимания не является фактором фатальной невнимательности, поскольку решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит организованности внимания, т. е. навыку «своевременного, адекватного и эффективного применения свойств внимания в процессе выполнения различной деятельности». И при объективно слабых свойствах внимания ученик может неплохо им владеть. Однако в этих случаях управление сводится главным образом к постоянно возобновляемым усилиям поддерживать свое рассеивающееся внимание на должном уровне, а также к более или менее успешному самоконтролю.

Иной по своей сущности должна быть организованность внимания учащихся с хорошо развитыми его свойствами. Главное, что отличает таких учеников, — это умение приспособливать свое внимание к специфике выполняемой задачи, гибко оперируя отдельными его свойствами. Их равно высокое развитие позволяет активизировать то или иное свойство в зависимости от конкретных особенностей ситуации.

Невнимательность младших школьников — одна из наиболее распространенных причин сниженной успеваемости. Ошибки «по невниманию» в письменных работах и во время чтения — самые обидные для детей. К тому же они являются предметом для упреков и недовольства со стороны учителей и родителей.

Как правило, наличие значительного числа таких ошибок у первоклассников можно объяснить влиянием сразу многих факторов:

- общевозрастных особенностей развития (незрелость нейрофизиологических механизмов),
- начальным этапом в овладении навыками организации учебной деятельности и прочими причинами, связанными с периодом адаптации к новым условиям школы.

Одним из эффективных подходов к формированию внимания является метод, разработанный в рамках концепции поэтапного формирования умственных

действий. Согласно этому подходу внимание понимается как идеальное, интериоризированное и автоматизированное действие контроля. Именно такие действия и оказываются несформированными у невнимательных школьников.

Занятия по формированию внимания проводятся как обучение «внимательному письму» и строятся на материале работы с текстами, содержащими разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или пропуск слов в предложении, подмена или пропуск букв в слове, слитное написание слова с предлогом и др.

Важным моментом процесса формирования внимания является работа ребенка со специальной карточкой, на которой выписаны «правила» проверки, т. е. порядок операций при проверке текста. Наличие такой карточки является необходимой материальной опорой для овладения полноценным действием контроля.

Как уже отмечалось, основной причиной невнимательного письма и чтения у младших школьников часто является неумение анализировать конкретные единицы материала, стремление быстро считывать смысл слова, не замечая особенностей его написания. Одним из приемов преодоления подобной установки является смена позиции, роли ребенка при проверке выполненного задания. В этом случае детям предлагается читать написанное вслух, как будто это написал «другой мальчик или девочка», «плохо обученный щенок».

При работе с невнимательными школьниками большое значение имеет развитие *отдельных свойств внимания*:

1. *Развитие концентрации внимания.* Основной тип упражнений — корректурные задания, в которых ребенку предлагается находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным», и развить состояние внутреннего сосредоточения. Эта работа должна проводиться ежедневно (по 5 мин в день) в течение 2—4 месяцев. Рекомендуются также использовать задания, требующие выделения признаков предметов и явлений (прием сравнения); упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца (последовательность букв, цифр, геометрических узоров, движений и т. д.); задания по типу: «перепутанные линии», поиск скрытых фигур и др.

2. *Увеличение объема внимания и кратковременной памяти.* Упражнения основаны на запоминании числа и порядка расположения ряда предметов, предъявляемых на несколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.

3. *Тренировка распределения внимания.* Основной принцип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий (например, чтение рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, выполнение корректурного задания и прослушивание пластинки с записью сказки и т. п.). По окончании упражнения (через 10—15 мин) определяется эффективность выполнения каждого задания.

4. *Развитие навыка переключения внимания.* Выполнение корректурных заданий с чередованием правил вычеркивания букв.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Как уже указывалось, суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге. Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании.

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и др.

Процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству — повторению. Но даже успешно освоив в ходе обучения способы смыслового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности. К этому необходимо специальное побуждение со стороны взрослого.

Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет индивидуальных характеристик памяти ребенка: ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т. п. Но независимо от этого каждый ученик должен усвоить основное правило эффективного запоминания: чтобы запомнить материал правильно и надежно, необходимо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом.

В. Д. Шадриков и Л. В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов, организации запоминаемого материала:

- повторение.

- группировка,
- выделение опорных пунктов,
- составление плана,
- классификация,
- структурирование,
- схематизация,
- установление аналогий,
- мнемотехнические приемы,
- перекодирование,
- достраивание запоминаемого материала,
- серийная организация,
- ассоциации,

Целесообразно сообщить младшим школьникам информацию о различных приемах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка.

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений.

Способность к анализу. Анализ как мыслительное действие предполагает разложение целого на части, выделение путем сравнения общего и частного, различение существенного и несущественного в предметах и явлениях.

Овладение анализом начинается с умения ребенка *выделять в предметах и явлениях различные свойства и признаки.*

Умение выделять свойства дается младшим школьникам с большим трудом. *Как правило, первоклассники могут выделить из бесконечного множества свойств какого-либо предмета всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различными аспектами действительности такая способность, безусловно, совершенствуется. Однако это не исключает необходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять множество свойств.*

Для развития этого умения необходимо показать детям прием сопоставления данного предмета с другими, обладающими иными свойствами. С этой целью следует подобрать для сравнения различные предметы и последовательно сопоставлять с ними исходный. Вот как описывает возможный вариант такой процедуры Н. Ф. Талызина: «Можно использовать, например, такой набор предметов: несколько кубиков разного цвета и размера, сделанных из различного материала, кусок поролона, блестящий шар (елочное украшение), яблоко, тяжелую гирьку, прозрачное стекло. Вначале ученикам показывают маленький пластмассовый кубик синего цвета. На доске и в тетрадях записывается слово «кубик». Учитель спрашивает, что можно сказать про этот кубик, какой он. Под словом «кубик» вначале записывают свойства, которые называют ученики: синий, пластмассовый. Если учащиеся больше не видят свойств кубика, его последовательно сравнивают с яблоком, стеклом, поролоном и другими предметами. Это позволяет ученикам выделить форму кубика, его размер, одноцветность, несъедобность, твердость, непрозрачность и ряд других свойств, которые также записываются под словом «кубик». В конце беседы учитель говорит, что все выписанное о кубике называется его свойствами. Свойства зачитываются. Учитель отмечает, что это только часть всех свойств кубика. Если сравнивать кубик с другими предметами, то легко открыть в нем множество других свойств. При этом учитель подчеркивает, что свойства предмета легче выделять при сравнении его с другими.

Выделить свойства у одного предмета недостаточно. Надо поработать с несколькими предметами, причем мало похожими. Делать это лучше не сразу, не на одном уроке, а постепенно... Для осознания приема и прочного его усвоения ученики должны не только выделять свойства, сравнивая предметы друг с другом, но и называть их, записывать.

Как только ученики научатся легко и быстро выделять свойства в предметах путем сравнения с другими предметами, надо предметы постепенно убирать и заставлять детей выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми предметами. Вначале дети все равно прибегают к сравнению, но теперь уже с представляемыми, а не видимыми предметами. В дальнейшем они будут как бы непосредственно, без всякого сравнения, видеть в предмете множество свойств. Это говорит о том, что прием усвоен.

Для развития у детей умения выделять различные свойства полезно отыскивать причины тех или иных явлений («Почему утка плавает, а курица нет?»), разбирать пословицы и поговорки («Почему говорят «Как с гуся вода», «Не все то золото, что блестит», «Как об стенку горох»?»), отгадывать загадки («Что тяжелее: килограмм железа или килограмм пуха?»). Такие вопросы побуждают ребенка обращать внимание на хорошо знакомые предметы и явления, заставляют задуматься над такими их свойствами, которые раньше казались само собой разумеющимися.

Параллельно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов (явлений) необходимо вводить понятие об общих и отличительных (частных), существенных и несущественных признаках.

Неумение выделять общее и существенное может серьезно затруднить процесс обучения, поскольку в этом случае типичными для ребенка становятся проблемы с обобщением учебного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделение корня в родственных словах, краткий (выделение только главного) пересказ текста, деление его на части, выбор заглавия для отрывка и т. п.

Процесс выделения существенного имеет и обратную сторону — умение отвлекаться от несущественных деталей. Это действие дается младшим школьникам с неменьшим трудом, чем выделение существенного. В этой связи занимательный пример приводят В. С. Ротенберг и С. М. Бондаренко: «Попробуйте задать своим знакомым школьникам старинную шуточную задачку: «Фунт муки стоит двенадцать копеек. Сколько стоят две пятакопеечные булки?» Понаблюдайте, как они будут ее решать: будут ли они делить, умножать или делать что-нибудь иное, в большинстве случаев они будут начинать со стоимости фунта муки. Неумение отбросить что-то относящееся «не сюда» — одна из наиболее трудных для школьника умственных операций.»

Становление внутреннего плана действий. Каждое психическое действие проходит в своем развитии ряд этапов.

Такую последовательность в своем развитии проходят и умственные действия (счет, чтение, выполнение арифметических операций и т. д.). Наиболее наглядный пример — обучение счету: 1) сначала ребенок учится пересчитывать и складывать реальные предметы; 2) учится проделывать то же самое с их изображениями (например, считает нарисованные кружочки); 3) может дать правильный ответ, уже

не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая аналогичное действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговариванием; 4) после этого действие проговаривается шепотом и, наконец, 5) действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Развитие внутреннего плана действий обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, предусматривать и оценивать возможные варианты и т. д.

Развитие рефлексии.

Младший школьник только начинает овладевать рефлексией, т. е. способностью рассматривать и оценивать собственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. *Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он делает. Ведь хорошо известно: когда человек объясняет что-то кому-либо другому, он сам лучше начинает понимать то, что объясняет. Поэтому на первых порах обучения любому действию (математическому, грамматическому и др.) необходимо требовать от ребенка не только самостоятельного и правильного выполнения этого действия, но и развернутого словесного разъяснения всех совершаемых операций.*

Для этого в процессе действий ребенка следует задавать ему вопросы о том, что он делает, почему делает именно так, а не иначе, почему его действие правильно и т. д. Ребенка нужно просить сделать и рассказать так, чтобы «всем было понятно». Подобные вопросы рекомендуется задавать ребенку не только в тех случаях, когда он допустил ошибку, а постоянно, приучая его подробно разъяснять и обосновывать свои действия.

Возможно также использование ситуации коллективной мыслительной деятельности, когда анализ решения задачи дети проводят в паре, при этом один из учеников выполняет роль «контролера», требующего объяснить каждый шаг решения.

ЛЕКЦИЯ 14 ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

- 1) легкой эмоциональной отзывчивостью на происходящие события
- 2) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний — радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;
- 3) эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;
- 4) эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;
- 5) эмоции и чувства свои и других людей слабо осознаются и понимаются; мимика

других воспринимается часто неверно, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников,

У третьеклассников появляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам. В этом возрасте начинают формироваться любовь к Родине, чувство национальной гордости.

Страхи. Школьники младших классов чаще всего отмечают *реальные опасности*, затем — *мнимые*. Имеют место и «престижные опасности. Из реальных страхов преобладает боязнь воды и высоты, боязнь животных, опасения за здоровье родных и близких. Среди мнимых страхов выделяются боязнь темноты и недовольства взрослых. Из престижных страхов (опасности, связанные с потерей престижа в глазах сверстников) называются боязнь получения плохой отметки, выступления перед большой аудиторией и др. Недаром у школьников 7-9 лет по данным одного исследования в 72% случаев присутствуют страхи, связанные со школой и обучением, в 53% — с неуверенностью в отношениях с учителем. Это свидетельствует о наличии дистанции между учителем и учениками, отсутствии между ними полноценного контакта, о недостатке или отсутствии у преподавателей интереса к детям.

Характеристика мотивационной сферы

В этот период возникают новые мотивы (потребности, интересы, желания), происходят перестановки в их значимости для ребенка. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным, то же, что имеет отношение к игре, становится менее важным.

В младшем школьном возрасте появляются интересы ко всем видам работы в школе, которые в 3-4-м классах начинают дифференцироваться, а также интерес к коллекционированию.

В то же время у младших школьников по-прежнему заметно преобладание *мотивов над мотивационными установками*, так как в основном ими ставятся цели на ближайшее будущее, связанное с настоящими событиями. По-прежнему большинство семилетних детей ориентируются в своем поведении на возможное поощрение или наказание «здесь и сейчас».

У младших школьников появляются новые социальные установки, новые социальные мотивы, связанные с чувством долга и ответственности, с необходимостью получения образования («быть грамотным»). Так, в период от восьми до десяти лет возрастает число детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга, но уменьшается число детей, которые учатся с интересом. Однако часто эти мотивы остаются только «*знаемыми*», *декларируемыми*. Реально действующим мотивом является получение высокой отметки или похвалы; ради их получения ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задание.

В соревновательной ситуации у первоклассников мотив работы на себя оказывается более действенным, чем на команду, однако в 3-м классе уже сильнее выражен общественный мотив («за класс»), чем индивидуальный («за себя»). При этом если в 3-м классе общественные мотивы выражены у мальчиков и девочек одинаково, то в 4-м классе эти мотивы чаще проявляются у девочек.

Очень важно и то, что младшие школьники могут уже *более или менее адекватно* оценить будущий поступок с точки зрения более отдаленных последствий, что способствует уменьшению *импульсивности и непосредственности их поведения*. Прежде чем действовать, ребенок теперь нередко начинает размышлять. У него начинает формироваться предусмотрительность как черта личности.

Младшие школьники в большей мере, чем дошкольники, способны подавлять свои желания ради блага других. В одном эксперименте младшим школьникам, увлеченным игрой, предлагалось сделать другую работу — вырезать и оклеить цветной бумагой картонные квадратики для детского сада. Половина детей бросила игру, и, что важно, — в дальнейшем они интересовались, как в детсаде оценили их работу. К 3-му классу у школьников формируется чувство товарищества.

Особенности волевых проявлений

В 1-м и 2-м классах школьники совершают волевые действия главным образом по указанию взрослых. Они хорошие исполнители воли других, прежде всего для того, чтобы заслужить расположение к себе взрослых, в том числе и учителя.

Однако уже в 3-м классе они приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными побуждениями. Школьник может проявить настойчивость в учебной деятельности, при занятиях физкультурой. Постепенно формируется выдержка, т. е. способность сдерживать свои чувства, ослабевает импульсивность как черта личности.

Младшие школьники обладают достаточно высокой решительностью, однако смелость, терпеливость, упорство еще не достигли своего максимального развития (хотя сами школьники оценивают наличие их у себя даже выше, чем старшие школьники). Низкий уровень терпеливости свидетельствует о том, что школьник действительно не может долго продолжать работу на фоне усталости, поэтому принуждение учителя может причинить ему вред.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Развитие эмоционально-волевой сферы — один из важнейших компонентов психологической готовности к школе. Как известно, ребенок 6—7 лет уже умеет соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями, старается соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями окружающих. Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Самое трудное — момент выбора, когда происходит внутренняя борьба социальных норм и импульсивных желаний.

С поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на то, что ученик «должен», а не на то, что он «хочет». С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает амбивалентные переживания: это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать *фрустрацию*. «Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания

ребенка, т. е. те достижения, которых он во что бы то ни стало хочет добиться, основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей, т. е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность — значит для ребенка пойти в разрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить. В таком случае ребенок находится в школе в ситуации неуспеха, и его реакция на неуспех носит, как правило, неадекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае не в себе. Для школьника эти реакции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что несправедливы окружающие — учитель, поставивший низкую оценку, родители, наказавшие его ни за что, одноклассники, подшучивающие над ним, и т. д.

Одним из наиболее распространенных запросов школьному психологу со стороны учителя является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными.

Условно можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выделяя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают — их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных реакций связан с типом темперамента. Дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холериками, а представители третьей группы — меланхоликами или флегматиками.

Такое деление носит достаточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истероидные черты (которые выделены во второй группе), так и агрессивные тенденции; или детей агрессивных, но в глубине души при этом очень ранимых, робких и беззащитных. Однако общим для всех намеченных групп является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Рассмотрим случай, описанный Э. Ле Шан: «Около меня сидел мужчина, держа на коленях маленькую хорошенькую девочку. Рядом с ним стоял мальчик, который без конца скулил. Он ныл, что хочет опять в воду, хотя весь дрожал; он канючил, чтобы отец купил ему мячик. Его ноющий голос царапал меня по нервам, и я, в конце концов, не выдержала. Уходя я обернулась и посмотрела на маленького нытика. Его взгляд был прикован к отцовскому колену» (Ле Шан Э., 1990). Далее автор книги делает вывод, что мальчик хотел не в бассейн, и не новую игрушку, а просто своим нытьем хотел привлечь внимание отца на себя, он хотел, как и его младшая сестра, на колени к отцу, он как бы напоминал (не сознательно, конечно), что он тоже имеет право на такую же любовь и ласку, как его сестра. Можно соглашаться или не соглашаться с такой интерпретацией данного случая, но очевидно одно, что неудовлетворенная потребность, подавляемая эмоция всегда рано или поздно выплескивается в форме неадекватной аффективной реакции. В рассмотренной ситуации мы можем лишь предполагать, почему у мальчика возникла такая потребность, его недостаточно любили в детстве, ему не доставало тепла и ласки со стороны родителей, может быть они были слишком строги с ним, и он не мог в полной мере проявить свое отношение к ним? Почему именно на эту ситуацию он так реагировал? Мы видим, что даже такая простая и привычная на первый взгляд проблема требует для разрешения ответа на многие, многие вопросы.

Знание особенностей семейного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей.

В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания (Гарбузов В. К, 1990; Захаров А. И., 1986; Спиваковская А. С, 1988, и др.). Остановимся на четырех, наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

1. Неприятие. Оно может быть явным и неявным. *Явное* неприятие наблюдается, например, тогда, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или в случае, если планировалась девочка, а родился мальчик, т. е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить *неявное* неприятие. В таких семьях ребенок на первый взгляд желанен, к нему внимательно относятся, о нем заботятся, но нет душевного контакта. Причиной тому может быть чувство собственной нереализованности, например, у матери, для нее ребенок — препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет, и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собственного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семьях, где доминируют такого рода отношения, дети становятся либо агрессивными, либо чересчур забитыми, замкнутыми, робкими, обидчивыми. Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативизма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

2. Гиперсоциальное воспитание. Причина его в неверной ориентации родителей. Это слишком «правильные» люди, пытающиеся педантично выполнять все рекомендации по «идеальному» воспитанию. «Надо» произведено в абсолюте. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнитель. Гиперсоциальный ребенок вынужден постоянно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрессивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации или, наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.

3. Тревожно-мнительное воспитание. Наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возникает неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в семьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Ребенок в таком случае несамостоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуверен в себе.

4. Эгоцентрический тип восприятия. Ребенку, часто единственному, долгожданному навязывается представление о себе как о сверхценности: он кумир, «смысл жизни» родителей. При этом интересы окружающих нередко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В результате он не умеет понимать и принимать во внимание интересы других, не переносит дальнейших лишений, агрессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен. Его аффективные проявления очень схожи с поведением детей, относящихся ко второй группе.

Семья является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу, в отличие, например, от интеллектуальной.

Однако нельзя не учитывать, что *порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги*, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых являются непосильными.

Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода **дидактогений**, т. е. негативных психических состояний учащегося, вызванных неправильным отношением учителя; школьных фобий, когда ребенок боится идти в школу, отвечать у доски и т. п.

Как ни парадоксально, психологи тоже иногда могут вызвать у ребенка эмоциональные нарушения. Они, ожидая «быстрых» и «видимых», «реальных» результатов своей деятельности (которая, к сожалению, а может, к счастью, не измеряется в процентах), стараются превратить в своих «клиентов» как можно больше учащихся, ищут у них мнимые проблемы, навязывая, зачастую, свою психологическую помощь, в которой, наверное, в данный момент, конкретный ребенок не нуждается. Это создает дискомфорт в душе ребенка: он сам начинает подозревать в себе «психические отклонения» и неудивительно, что в таком состоянии, находит. Поэтому никогда нельзя забывать, что одна из важнейших заповедей психолога та же, что и врача: «Не навреди».

Таким образом, к основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относятся:

- 1.природные особенности (например, тип темперамента);
- 2.социальные факторы: тип семейного воспитания; отношение учителя; влияние школьного психолога.

Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, родителям и педагогам можно предложить следующие рекомендации:

1.Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмоции, задача взрослых в том, чтобы научить детей правильно направлять, проявлять свои чувства.

2.Эмоции возникают в процессе взаимодействия с окружающим миром. Необходимо научить ребенка адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды.

3.Не надо пытаться в процессе занятий с трудными детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Это невозможно в повседневной жизни, и искусственное создание «тепличных условий» лишь на время снимает проблему, а через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоций (отрицательные или положительные), а прежде всего их интенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие, так как избыток однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку.

4.Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции — это результат длительного сдерживания эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к

доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации

ЛЕКЦИЯ15 РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Формирование личности

Характерные особенности личности младшего школьника.

Доверчивость, исполнительность. Как правило, младшие школьники выполняют требования учителя беспрекословно, не вступают с ним в споры, доверчиво воспринимают оценки и поучения учителя. Если им дается задание, то они тщательно его выполняют, не задумываясь над назначением своей работы. Послушание младших школьников проявляется как в поведении, так и в самом процессе учения. Они не претендуют на самостоятельность и независимость. Причем доверие, послушание, личная тяга к учителю проявляются у детей независимо от личностных качеств самого учителя. Это имеет свои слабые и сильные стороны. Доверчивость, исполнительность служат предпосылкой для успешного обучения и воспитания. Вместе с тем безраздельное подчинение авторитету учителя, бездумное выполнение его указаний могут в дальнейшем отрицательно сказаться на процессе обучения и воспитания.

Повышенная восприимчивость выражается в том, что младший школьник с готовностью и интересом воспринимает все новое, ему хочется научиться писать, читать, считать.

Повышенная реактивность проявляется на уроках в быстром поднимании руки, нетерпеливом выслушивании товарищей, стремлении отвечать самому.

Направленность на внешний мир выражается в интересе к фактам, событиям. При возможности дети подбегают к тому, что их заинтересовало, стараются потрогать незнакомый предмет руками, с удовольствием рассказывают об увиденном ранее.

Подражательность заключается в том, что ученики повторяют рассуждения учителя, товарищей. Такое внешнее копирование помогает ребенку в усвоении материала, но в то же время может привести к поверхностному его восприятию.

Потребности младшего школьника. Направленность личности младшего школьника выражается в его потребностях и мотивах.

У детей этого возраста сохраняется ряд потребностей, которые были характерны для дошкольника:

- ✓ потребность в игровой деятельности, но уже с другим содержанием;
- ✓ потребность в движениях. Ребенок не может долго сидеть спокойно на уроках, поэтому необходимо давать ему возможность периодически двигаться, а на переменах не ограничивать в движениях;
- ✓ потребность во внешних впечатлениях. Детей этого возраста привлекает лишь внешняя сторона явлений, однако при правильной организации процесса обучения этот интерес может переходить в познавательный.

Вместе с тем у младших школьников появляются и новые потребности:

- точно выполнять требования учителя;
- овладевать новыми знаниями, навыками, умениями;
- получать хорошие отметки, одобрение со стороны взрослых;
- быть лучшим учеником;
- выполнять общественную роль (староста, ответственный за определенную работу и т.п.).

Самосознание и самооценка в младшем школьном возрасте. Исследования показали, что можно выделить как минимум три группы детей по степени сформированное у них представления о себе.

Первая группа. Представления о себе относительно адекватны и устойчивы. Дети умеют анализировать свои поступки, вычленять их мотив, думают о себе. Они больше ориентируются на знание о себе, чем на оценку взрослых, и быстро приобретают навыки самоконтроля.

Вторая группа. Представления о себе неадекватны и неустойчивы. Дети не умеют выделять у себя существенные качества, анализировать свои поступки, хотя оценивают себя, не опираясь на мнение других. Число осознаваемых ими собственных качеств невелико. Эти дети требуют особого руководства по формированию навыков самоконтроля.

Третья группа. Представления о себе неустойчивы, содержат характеристики, данные им другими, особенно взрослыми. Недостаточное знание самих себя приводит этих детей к неумению ориентироваться в практической деятельности на свои объективные возможности и силы.

У младших школьников встречаются все виды самооценок: адекватная, высокая адекватная, завышенная, неадекватная заниженная. Устойчивая заниженная самооценка проявляется крайне редко.

Адекватная самооценка. Дети активны, бодры, находчивы, общительны, обладают чувством юмора. Выбирают задачи, соответствующие своим возможностям.

Высокая адекватная самооценка. Дети характеризуются максимальной самостоятельностью, оптимизмом, уверенностью в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха. Оптимизм и уверенность основываются на правильной оценке своих возможностей.

Завышенная самооценка. Дети переоценивают свои возможности, результаты деятельности, личные качества. Они не обязательно расхваливают себя, но зато обязательно критикуют и бракуют все, что делают другие. Основной акцент в планах на будущее эти дети делают на внешней стороне деятельности. Высокомерие, снобизм, бестактность, чрезмерная самоуверенность — эти черты личности легко формируются у детей с завышенной самооценкой.

Длительное сохранение завышенной самооценки имеет место в двух случаях: когда ребенок, несмотря на неуспех, все-таки получает от кого-либо положительную оценку (например, дома) или когда он обладает какими-то способностями, которые обеспечивают частичный или временный успех.

Неадекватная заниженная самооценка. Дети выбирают только легкие задачи, как в жизни, так и в экспериментальной ситуации. Деятельность других переоценивают. Неуверенность в себе ярко проявляется в планах на будущее. Склонны «уходить в

себя», выискивать у себя слабости, сосредоточивать на них внимание. Им мешает повышенная самокритичность, неуверенность в себе. Во всех своих начинаниях они ждут только неудачи. Очень ранимы, повышенно тревожны, застенчивы, робки. Им необходимо переключить внимание с самого себя на дело. Использовать ситуацию гарантированного успеха.

Устойчивая привычная самооценка накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка.

В процессе обучения и воспитания огромную роль играет *подкрепление, поощрение* или *наказание*. Использование поощрения и порицания требует большого такта со стороны воспитателя.

Неумеренное поощрение, захваливание может принести большой вред, поскольку формирует завышенную самооценку. Отрицательная оценка, если она часто повторяется, также нежелательна.

Существуют некоторые правила применения оценок, выполнение которых позволяет избежать грубых педагогических ошибок.

1. Похвала, высказанная в присутствии одноклассников, вызывает положительное отношение ученика. Порицание же, наоборот, дает положительный эффект, если учитель делает его наедине.

2. Вредна глобальная оценка, как положительная, так и отрицательная. Например, «примерный ученик», «хороший класс». Такая оценка снижает самокритичность, требовательность. Если она отрицательная — подрывает веру в свои силы, возможности.

3. Оценка должна быть *частичной* (парциальной). При положительной парциальной оценке личность или группа гордится своими достижениями в том, за что их хвалят, и в то же время осознают, что еще есть резерв совершенствования в других областях. При отрицательной парциальной оценке ученик видит недостатки в данном конкретном, частном случае, но понимает, что их можно исправить.

4. Оценка может быть *прямая* (с указанием имен) и *косвенная* (без указания имен). Прямая действенна, когда она положительна. При неудачах предпочтительнее косвенная оценка.

Особенности познавательных процессов

У детей младшего школьного возраста непроизвольное внимание преобладает над произвольным. Это связано с тем, что в этом возрасте воля еще не развита. Поэтому учителю начальных классов школы надо привлекать внимание учеников таким изложением материала, которое не требует от них большого напряжения.

Но этим ограничиваться нельзя, надо развивать и произвольное внимание учащихся, чтобы они приучались заставлять себя быть внимательными. Это удастся в том случае, если перед учащимися ставятся задачи, ясные и посильные для них, но требующие произвольного внимания. Например, давая для рассматривания картину, полезно предварительно предложить ученикам ряд вопросов, побуждающих их более целенаправленно и внимательно рассматривать картину. Младшим школьникам легче сосредоточивать внимание,

если указания по выполняемой ими работе даются не сразу, а последовательно, по звеньям.

От целенаправленности и привлекательности занятий зависит у младших школьников и концентрация их внимания. С одной стороны, дети этого возраста склонны к концентрации внимания, что объясняется узостью, малым объемом его. Ученики I—II классов во время письменных работ так сосредоточены, что не слышат указаний учителя. С другой стороны, внимание младших школьников очень подвижно, что мешает его концентрации.

У младших школьников плохо распределенное внимание, что также объясняется узостью его. Перед выполнением письменной работы школьник сосредоточил внимание на том, чтобы прямо сидеть, правильно положить тетрадь и правильно держать ручку, а как только начал писать (т. е. сосредоточил внимание на письме), уже внимание его отвлекается от того, как надо сидеть, держать ручку и т. п. Но если работа интересна и распределение внимания вызывается ее ясно поставленной задачей, то у младших школьников проявляется достаточно распределенное и легко переключающееся внимание. Например, когда учащимся предлагается слушать ответ товарища, дополнять и поправлять его — внимание распределяется между слушанием и припоминанием.

Внимание младших школьников малоустойчиво, особенно по отношению к неизменяющимся или малоизменяющимся объектам. Так, учащиеся I и II классов не в состоянии внимательно слушать объяснения учителя на уроке, если в него не включены интересные для них демонстрации, опыты, если не вызвана активность детей, например при коллективном рассматривании картины.

Неустойчивость внимания младших школьников, неумение длительно сосредоточиваться означает слабое развитие у них тормозного процесса, повышенную и вместе с тем поверхностную возбудимость. Поэтому для сохранения внимания младших школьников на протяжении одного учебного часа необходимо несколько пауз или отдых продолжительностью 1—2 минуты.

Внимание детей легко отвлекаемо, и поэтому на уроках не должно быть того, что рассеивало бы внимание школьников. М. Н. Волокитина в своей работе, посвященной психологии учащихся I класса, приводит пример, когда дети были невнимательны на уроке только потому, что во время урока рассматривали арифметический ящик, который принесла учительница; другого класса. Первоклассники очень хотели знать, что это за ящик.

Учитывая большую впечатлительность младших школьников не следует рассеивать их внимание развлекательными приемами, демонстрацией неиспользуемых на уроке наглядных пособий.

Некоторые учителя думают, что если школьник I класса может целый час с большим вниманием заниматься конструированием, то он вообще способен к длительному произвольному вниманию при всех условиях. Наблюдения показывают, что дети этого возраста могут длительное время и внимательно заниматься конструированием при определенных условиях: когда они не утомлены и когда у них есть к этому сильное желание. Даже интересное занятие, если оно однообразно и требует напряжения, утомляет детей.

Непроизвольное внимание. Внимание присуще любому познавательному процессу и выступает как его форма, способ организации.

Преобладающим видом внимания младшего, школьника в начале обучения является непроизвольное внимание. Ребенок этого возраста еще плохо управляет своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений. Даже при сосредоточении внимания учащиеся часто не замечают главного, существенного. Это объясняется тем, что они все свое внимание направляют на отдельные, бросающиеся в глаза предметы или их признаки.

Непроизвольный вид внимания развивается на протяжении младшего школьного возраста. Если ребенок увлекся чтением книги, то непроизвольное внимание его будет очень устойчивым. Поэтому очень важно воспитывать познавательные интересы и потребности.

Произвольное внимание. Развитию произвольного внимания в младшем школьном возрасте надо уделять очень много времени и сил, так как этот возраст является наиболее благоприятным для развития произвольного внимания.

Высшей ступенью произвольного внимания является способность ученика руководствоваться самостоятельно поставленными целями. Развитие произвольного внимания школьника идет в направлении от выполнения целей, которые ставят перед ним взрослые, к целям, которые он сам себе ставит, контролируя их выполнение.

Свойства внимания младших школьников:

- высокая неустойчивость;
- легкая отвлекаемость;
- очень длительное переключение;
- небольшой объем;
- плохое распределение.

Восприятие. Восприятие младших школьников первоначально чаще всего носит непроизвольный характер. Они перескакивают от одной части текста к другой, с одной строчки на другую, пропускают слова, важные детали.

Восприятие младшего школьника определяется прежде всего особенностями самого предмета. Поэтому дети замечают в предметах не главное, важное, существенное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов, — окраску, величину, необычную форму. В связи с этим необходимо строго соблюдать требования к наглядности.

Практика показывает, что среди ошибок в диктантах и других видах письменных работ особенно выделяются пропуски, замены букв в словах и т.п. Это результат нечеткого восприятия текста на слух и зрительного восприятия уже написанного. Для того чтобы ученики не допускали таких ошибок, необходимо постоянно давать задания на сравнение сходных объектов с целью нахождения различий между ними. Например, умение различать сходные согласные способствует правильному произношению и письму.

В развитии произвольного восприятия огромное значение имеет слово. Роль его в восприятии постепенно изменяется. У первоклассников слово завершает процесс восприятия (назвав предмет, дети перестают его дальше анализировать). У учащихся вторых и особенно третьих классов слово выполняет уже другую функцию: назвав предмет, дети продолжают в словесной форме описывать его.

У младших школьников возрастает точность различения и правильность называния геометрических фигур. Это относится прежде всего к плоским фигурам (квадрат, круг, треугольник). В то же время младшие школьники испытывают затруднения в назывании, а значит, и восприятии объемных фигур. Обычно до школы дети знают только две формы: шар и куб. Причем куб им знаком не как геометрическое тело, а как строительный материал или игрушка — кубик. Незнакомые объемные формы дети опредмечивают: цилиндр называют стаканом и т.п. Младшие школьники легко путают объемные тела с плоскими формами, например круг с шаром, часто не узнают фигуру, если она расположена несколько иначе. Например, некоторые дети этого возраста не воспринимают прямую линию как прямую, если она расположена вертикально или наклонно.

В развитии *восприятия формы и пространства* существенную роль играет измерительная деятельность ребенка на уроках.

Восприятие времени для младших школьников представляет значительные трудности. Восприятие длительности минуты с возрастом становится все более правильным. Но большинство учащихся преуменьшает реальную длительность минуты. У первоклассников в среднем длительность минуты составляет 11 секунд. При восприятии длительных промежутков времени (10, 15 минут) наблюдается обратная картина — они преувеличивают действительную длительность времени. Трудно ожидать от младшего школьника, что он придет с улицы точно через указанное время — 30 минут или час.

Развитие точного восприятия промежутков времени связано с характером организации жизни и деятельности ребенка. Систематическое выполнение учебной работы, соблюдение режима дня вырабатывает чувство времени.

Если обучение построено с учетом развития восприятия детей, то они учатся смотреть, слушать, выделять главное, существенное, видеть в предметах много деталей, а все это является основой формирования одной из важнейших черт личности — наблюдательности.

Память. Произвольная память у младших школьников развита недостаточно. Первоклассник часто не помнит, что задано на дом, но легко и быстро запоминает то, что ему интересно, что вызывает у него сильные чувства. Поэтому дети легко запоминают песни, стихи, сказки, все, что связано с яркими образами и сильными переживаниями.

Механическое заучивание у детей (как и у взрослых) менее эффективно, чем осмысленное. Это объясняется тем, что заучивание бессмысленного материала требует больших волевых усилий, а дети на это еще не способны.

В то же время известно и то, что дети легко запоминают непонятное (объективно бессмысленное) и заучивают учебный материал нередко буквально. Так, дети запоминают песни, которые они слышат от взрослых и смысл которых им не понятен, слова и выражения, употребляемые взрослыми, легко заучивают считалки, часто бессмысленные.

Основной причиной такого запоминания является *особое отношение детей к непонятному*. В этом возрасте непонятное часто делается особенно значимым. Оно привлекает к себе повышенное внимание, будит любознательность, заставляет доискиваться смысла, узнавать, что значит услышанное. Все это активизирует

мыслительную деятельность и в свою очередь способствует быстрому и качественному запоминанию материала. Иногда бессмысленный материал привлекает детей своей звуковой стороной: своеобразным сочетанием звуков, четким ритмом. В большинстве случаев считалки вызывают у ребенка чувство комического или другое положительное эмоциональное отношение. Хорошо известно, что эмоциональная память самая эффективная.

В младшем школьном возрасте *воспроизведение* представляет большие трудности, потому что требует умения поставить цель, активизировать мышление.

Воспроизведением младшие школьники начинают пользоваться при заучивании наизусть. При этом они чаще всего воспроизводят с опорой на текст, а к собственно воспроизведению, припоминанию прибегают реже, так как оно связано с волевым напряжением. В этом возрасте школьники не любят припоминать забытое и стараются перескочить на то, что сохранилось в их памяти.

Младшие школьники лучше запоминают наглядный материал. Особенностью вербальной памяти детей этого возраста является лучшее запоминание слов, обозначающих названия предметов, чем слов, обозначающих абстрактные понятия.

Память младших школьников по сравнению с памятью детей дошкольного возраста более сознательна и организована, однако в ней имеются существенные недостатки.

Прежде всего, у младших школьников более развита память наглядно-образная, чем логическая. Лучше всего они запомнят конкретные предметы, формы, лица, факты, события.

К недостаткам памяти младших школьников, как показали исследования А. А. Смирнова, относится и то, что они затрудняются правильно организовать процесс запоминания, не умеют разбивать материал для запоминания на разделы или подгруппы, выделять опорные пункты для усвоения, пользоваться зрительными и логическими схемами. При подготовке домашних уроков ученики иногда склонны делить заданное не по смысловым частям, а по страницам. Ученик II класса говорит матери: «Страницу я выучу до чая и страницу после чая» (на этих страницах было два параграфа: один занимал полстраницы, а Другой — полторы страницы).

Исследования А. И. Липкиной и К. П. Мальцевой показали, что умение вычленять главное в запоминаемом тексте и составление плана при запоминании у младших школьников прогрессируют от первого класса к четвертому.

Младшие школьники отличаются тенденцией к дословному воспроизведению, так как при таком воспроизведении они чувствуют себя более уверенными, чем при воспроизведении своими словами, когда требуется при известном умственном напряжении переработать усваиваемый материал. Однако на протяжении обучения в начальной школе дети приучаются сохранять логическую последовательность при изложении материала, и тенденция к дословному запоминанию уменьшается.

Надо также отметить некритичность детской памяти, чем объясняется то, что ошибки младших школьников нередко бывают более нелепы, чем ошибки

подростков и учащихся старших классов. Без указаний учителя или старших в семье младшие школьники нередко затрудняются, когда нужно проверить, правильно ли они запомнили, и потому нередко не знают, насколько хорошо они выучили заданный урок. При этом детям этого возраста легче бывает проверить заученное буквально, чем пересказать, требующий обдумывания того, что еще не удержано в памяти.

Учащиеся начальных классов вследствие некритичности памяти иногда проявляют необоснованную уверенность в том, что они запомнили материал, хотя на самом деле они вовсе его не запомнили. Это связано со свойственной этому возрасту нетерпеливостью. Наряду с этим младшие школьники часто не уверены, что они запомнили материал, особенно такой, который надо при воспроизведении реконструировать.

Педагог должен стимулировать логическое (смысловое) запоминание и бороться с механическим, неосмысленным запоминанием и вместе с тем при преподнесении нового учебного материала избегать лишних разъяснений, которые не облегчают запоминание, а, наоборот, представляют собой ненужную нагрузку для памяти учащихся.

У младших школьников встречаются большие трудности при выработке точных дифференцировок, и поэтому чтение материала, похожего на тот, который надо было заучить, если оно совершается непосредственно перед или после процесса заучивания, создает неясности в предмете запоминания.

Учащиеся иногда затрудняются повторить данное учителем определение потому, что после этого определения учитель дал ему несколько других формулировок и учащиеся их перепутали и не могли воспроизвести то, что надо.

Учителям следует учитывать вполне понятные недостатки памяти детей на первых этапах школьного обучения. Учителя должны совершенствовать детскую память, побуждая школьников к большей активности, осмысленности и организованности при усвоении учебного материала.

Никогда не следует иронизировать над недостатками запоминания, имеющимися у отдельных учащихся, например над искажением при запоминании отдельных слов, над чтением с большой выразительностью неправильно понятых строк стихотворения. Эти ошибки, чаще всего объясняемые недостатками преподавания, учителя должны терпеливо исправлять. Такие ошибки все реже и реже встречаются на протяжении обучения в начальной школе в связи с повышением общего интеллектуального развития ребенка и овладением им навыками умственной работы.

Мышление. Вопрос об умственных возможностях младшего школьника в разное время решался по-разному. Ряд последних исследований показал, что умственные возможности детей этого возраста шире, чем предполагалось ранее. Оказалось, что при соответствующем построении обучения младший школьник может усваивать абстрактный, теоретический материал.

В учебных программах большое внимание уделяется формированию у учащихся *научных понятий*. Принято различать *предметные понятия* (птица, ручка, стол) и *понятия отношений* (эволюция, больше-меньше).

Воображение. Процесс обучения предъявляет определенные требования к воображению ребенка. Школьник должен не только запомнить то, что рассказывает учитель, но и представить себе картины прошлого, людей, которых он никогда не видел.

Главное направление в развитии детского воображения — это все более правильное и полное отражение действительности на основе соответствующих знаний. С возрастом реализм детского воображения усиливается. Это обусловливается накоплением знаний и развитием критичности ума.

Развитие воображения в младшем школьном возрасте идет в следующем направлении:

- первоначально образ воображения расплывчат, неясен, но постепенно становится более точным и определенным;
- ко второму классу количество признаков образа воображения значительно увеличивается, причем признаков существенных;
- к третьему классу образ воображения становится обобщенным и более ярким; дети могут изменить сюжетную линию рассказа, вводят условность, правильно ее понимают;
- вначале всякий образ воображения требует опоры на конкретный предмет, и только в дальнейшем развивается опора на слово.

У младших школьников по сравнению с дошкольниками *воображение* становится более зрелым, но оно у них еще бедно, фрагментарно, недостаточно организовано. Воссоздающее воображение развивается у детей в процессе обучения и самостоятельного чтения. Новые знания и приобретаемые навыки совершенствуют воображение детей.

Читая, младшие школьники имеют такие яркие образы, что; нередко стараются драматизировать содержание прочитанного, разыгрывая его. Это относится и к содержанию сказок, которые учащиеся первых классов читают с удовольствием (хотя в противоположность дошкольникам, они и не верят в реальное существование сказочных героев).

Читая и рисуя по описанию, младшие школьники нередко отклоняются от «заданного» образа, дополняют его придуманными ими деталями, которые в одних случаях этот образ обогащают, в других — искажают. Внося в рассказы дополнения от себя, дети, по, их выражению, хотят, чтобы «было интереснее». Учитель должен знать, что фантазирование ребенка, а иногда и ложь нередко мотивируются желанием сказать что-нибудь интересное, занимательное. Борясь с таким фантазированием ребенка, учитель должен проявлять чуткость и не смеяться над детскими вымыслами.

Творческое воображение детей младшего школьного возраста довольно отчетливо проявляется в стихотворном творчестве детей и придумывании рассказов, в рисовании, в играх. Недостатки продуктов творческой деятельности учащихся начальной школы: бедность сюжета, непоследовательное развитие изображаемых действий, отсутствие целостности, неправдоподобие — объясняются слабостью самоконтроля школьников этого возраста, отсутствием умения проверять свои произведения, сопоставляя их с действительностью,

нетерпеливостью, желанием создать побольше, пренебрегая качеством произведений. В процессе обучения в начальной школе эти недостатки постепенно уменьшаются, что в значительной мере связано с тем, что учащиеся начинают лучше владеть формой выражения творческих замыслов. Это особенно заметно на уроках рисования.

В творческой деятельности детей ярко заметны индивидуальные различия. Так, в работе Н. А. Черниковой, показано, что произведения учащихся этого возраста не только отличаются по тематике и содержанию, но и по форме, прежде всего по умению пользоваться изобразительными средствами языка. Эти различия зависят от неодинакового словарного запаса школьников, от владения техникой письма. Повседневные наблюдения убеждают, что индивидуальные различия в продуктах творческого воображения в значительной мере зависят также от интересов и вкусов детей, от их жизненного опыта и от тех образцов, которым они подражают в своем творчестве.

ЛЕКЦИЯ 16 ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

С поступлением ребенка в школу его развитие начинает определяться учебной деятельностью, которая становится ведущей. Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: *игровой, трудовой и общения*. Каждый из четырех названных видов деятельности имеет свои особенности в младшем школьном возрасте.

Учебная деятельность. *Учение* в младшем школьном возрасте только начинается, и поэтому о нем нужно говорить как о развивающемся виде деятельности. Учебная деятельность проходит длительный путь становления. Развитие учебной деятельности будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. На младший школьный возраст приходится главная нагрузка в формировании учебной деятельности, поскольку в этом возрасте образуются основные *составляющие учебной деятельности: учебные действия, контроль и саморегуляция*.

Компоненты учебной деятельности. Учебная деятельность имеет определенную структуру. Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности, в соответствии с представлениями Д.Б. Эльконина.

Первый компонент — **мотивация**. В основе учебно-познавательных мотивов лежат *познавательная потребность* и *потребность в саморазвитии*. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу учебной деятельности — как, какими способами решаются учебные задачи.

Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

Второй компонент — **учебная задача**, т.е. *система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия*. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения.

Третий компонент — **учебные операции**, они входят в состав *способа действий*. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. Операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи.

Четвертый компонент — **контроль**. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю — важная и сложная педагогическая задача.

Пятый компонентом структуры учебной деятельности — **оценка**. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом недостаточно общей оценки — насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны.

Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а *содержательная оценка* — объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа.

Учитель задает определенные ориентиры — критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки. Младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил, старания, независимо от того, что они получили в результате. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем к своей собственной. В связи с этим учеников учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям.

Трудовая деятельность. С поступлением в школу ребенок перестраивается на новую трудовую систему отношений. Важно, чтобы в домашней трудовой деятельности младшего школьника находили отражение и применялись те знания и умения, которые он приобретает в школе.

Игровая деятельность. Игра в этом возрасте занимает второе место после учебной деятельности как ведущей и существенно влияет на развитие детей.

Становление учебных мотивов оказывают влияние на развитие игровой деятельности. Дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5-6 лет — не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша. В игровой мотивации

смещается акцент с процесса на результат; кроме того, развивается *мотивация достижения*.

В играх по правилам, характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру. Например, для игры в классики нужна специальная тренировка.

Игры приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Индивидуальные предметные игры приобретают *конструктивный характер*, в них широко используются новые знания. В этом возрасте важно, чтобы младший школьник был обеспечен достаточным количеством развивающих игр и имел время для занятий ими.

Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус.

Общение. Расширяется сфера и содержания общения ребенка с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые для младших школьников выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Для того чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить ряд задач. Первая из них состоит в том, чтобы как можно быстрее *адаптировать детей к работе в школе*, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми. В этой связи учебная программа должна быть составлена таким образом, чтобы вызывать и *поддерживать постоянный интерес у учащихся*.

Углубленная и продуктивная умственная работа требует от детей усидчивости, *сдерживания эмоций и регуляции естественной двигательной активности*, сосредоточения и поддержания внимания на учебных задачах, а это в начальных классах умеют делать далеко не все дети. Многие из них быстро утомляются, устают.

Особую трудность для детей 6—7-летнего возраста, начинающих обучаться в школе, представляет *саморегуляция поведения*. Ребенок должен сидеть на месте во время урока, не разговаривать, не ходить по классу, не бегать по школе во время перемен. В других ситуациях, напротив, от него требуется проявление необычной, довольно сложной и тонкой двигательной активности, как, например, при обучении рисованию и письму.

Вторая задача возникает в связи с тем, что многие дети приходят в школу со значительными *индивидуальными различиями* в мотивации, знаниях, умениях и

навыках. Это делает учение для одних слишком легким, неинтересным делом, для других чрезвычайно трудным (и вследствие этого также неинтересным) и только для третьих, которые не всегда составляют большинство, соответствующим их способностям. Возникает необходимость **психологического выравнивания детей** с точки зрения их готовности к обучению за счет подтягивания отстающих к хорошо успевающим.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается **перестройка всех его познавательных процессов**. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их *произвольность, продуктивность и устойчивость*.

ЛЕКЦИЯ 17 МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

КЛАССИФИКАЦИЯ МОТИВОВ УЧЕНИЯ (по Фридман Л.М., Кулагиной И.Ю.)

Внутренние мотивы учебной деятельности:

- ◆ собственное развитие в процессе учения;
- ◆ действие вместе с другими и для других;
- ◆ познание нового.

Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, вполне являются естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя полностью отнести к внутренним формам мотивации.

Внешние мотивы учебной деятельности:

- ◆ учеба как вынужденное поведение;
- ◆ процесс учебы как привычное функционирование;
- ◆ учеба ради лидерства и престижа;
- ◆ стремление оказаться в центре внимания;
- ◆ мотив вознаграждения;
- ◆ мотив избегания неудач.

Внешние мотивы могут оказать заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса.

Все мотивы учения можно также классифицировать следующим образом:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности.

1.1 Мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности:

- ◆ стремление узнать новые факты;
- ◆ овладеть знаниями и способами действий;
- ◆ проникнуть в суть явлений.

1.2. Мотивы, связанные с самим процессом учения:

- ♦ стремление проявлять интеллектуальную активность;
- ♦ стремление преодолевать препятствие в процессе решения учебных задач;
- ♦ увлеченность самим процессом решения, а не только получаемым результатом.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности.

2.1. Широкие социальные мотивы:

- ♦ мотив долга и ответственности перед обществом, классом, родителями;
- ♦ мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе);
- ♦ мотивы самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2.2 Узколичностные мотивы:

- ♦ стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация благополучия);
- ♦ желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация).

2.3. Отрицательные мотивы:

- ♦ стремление избежать неприятностей со стороны учителя, одноклассников, родителей.

КЛАССИФИКАЦИЯ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ (по А.К. Марковой)

1.Отрицательное отношение к учителю. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе.

2.Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, неуверенности.

3.Положительное, но аморфное ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.

4.Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5.Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

6.Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Эти уровни мотивации показывают направление процесса формирования мотива.

Первые два уровня мотивации (отрицательное отношение к учителю и нейтральное отношение к учению) можно исследовать, используя методы наблюдения, беседы.

Знание возможных состояний мотивационной сферы учеников поможет учителю более уверенно выбирать пути индивидуальной работы с ними.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

В создании учебно-познавательной мотивации ведущую роль играет учитель. Рассмотрим, как он может помочь в том, чтобы ученику интересно стало учиться в школе, чтобы учение вызывало положительные эмоции.

Психологи считают, что школа вызывает негативное отношение чаще всего потому, что крайне неприятно делать то, в чем беспрерывно терпишь неудачу. Следовательно, учитель должен стремиться к тому, чтобы исключить у школьника, насколько это возможно, ситуацию неудачи (А.К. Маркова). *Учитель может добиться этого, используя следующие методы:*

1. Надо учитывать предпочтение учащимся того или иного содержания обучения, приучать его к мыслительной работе на том учебном материале, который ему интересен.

2. Следует отбирать те задания, которые ученик может выполнить объективно хорошо. Это повысит его самооценку, улучшит настроение, поднимет готовность участвовать в учебной работе, что способствует формированию положительного отношения к учению. Задания при этом не должны быть слишком легкими, не требующими от школьника определенных усилий по преодолению трудностей, иначе они могут вызвать скуку, а их выполнение никоим образом не отразится на повышении самооценки ученика. Учитель должен уметь точно и тщательно оценивать возможности школьника.

3. Повышать самооценку ученика можно не только описанным выше способом (давая посильные задания и помогая в необходимых случаях). Очень важно также отношение к ученику других людей, особенно учителя. Подросток быстро понимает, как его оценивает учитель. Поэтому следует избегать низкой оценки ученика, его способности. Оценивать можно только конкретную работу, выполнение отдельного задания, а не самого ученика. Следует избегать грубых, резких слов и оценок. Надо научиться искренне, уважать и ценить личность ученика, иначе он почувствует обман.

4. Реакция на ошибки ученика должна быть формой помощи ему. Главное - не порицание, а разъяснение ошибки. Осознание ошибки учащимся — первый шаг в его развитии, движении вперед. Искусство учителя должно состоять в определении характера необходимой помощи для каждого конкретного случая, а также в нахождении способов, которыми помощь можно наилучшим образом обеспечить.

5. Нужно научиться словом поощрять ученика, малейший его успех. Главным в оценке работы должен быть качественный анализ, подчеркивание всех положительных моментов, малейшего продвижения в усвоении учебного материала. Кроме того, нельзя забывать о выявлении причин, имеющих недостатки, не ограничиваясь только констатацией их.

6. Для повышения учебной мотивации следует тщательно отбирать

содержание учебного материала, чтобы сделать его интересным, эмоциональным (насколько это возможно). Учебный материал обязательно должен иметь элементы новой информации. В то же время содержание объясняемого должно опираться на прошлые знания учащихся (иначе материал будет не доступен и не интересен).

7. Для повышения учебной мотивации можно использовать различные формы коллективной деятельности детей.

8. Воспитанию положительной мотивации учения способствует:

- ◆ общая атмосфера в классе и школе;
- ◆ отношения сотрудничества учителя и учащегося;
- ◆ привлечение учеников к оценочной деятельности и формирование у них адекватной самооценки;
- ◆ эмоциональность речи учителя; познавательные игры, элементы спора и дискуссии;
- ◆ анализ жизненных ситуаций и объяснение возможности использования школьных знаний в будущей жизни;
- ◆ необычная форма преподнесения материала, вызывающая удивление учащихся.

Мотивы учебной деятельности учащихся

Мотивы учебной деятельности школьников различны. Одни говорят: «Хочу иметь знания, чтобы быть полезным обществу», другие — «Хочу быть культурным и развитым», третьи — «Хочу узнавать новое» и т. д. Анализ подобных высказываний приводит к необходимости выделять среди мотивов учебной деятельности мотивы посещения школы, мотивы, связанные с получением знаний, мотивы получения хороших отметок.

Мотивы поступления в школу. Эти мотивы связаны не только с потребностью ребенка получить новые знания и умения, но и со стремлением поднять свой статус (называться школьником, а не дошкольником), казаться более взрослым. Имеет место и такой мотив, как желание быть «как все», не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. Отсюда целями посещения ребенком школы могут быть как учеба, так и исполнение роли школьника. В последнем случае первоклассник с охотой выполняет все нормы и правила поведения в школе как соответствующие принятой им роли. При этом они даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что говорит учитель: раз велел, значит, нужно. Даже скучную работу они выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными.

Оба этих мотива могут совпадать, но могут и расходиться. Например, ребенок хочет учиться, и даже не обязательно в школе, и наоборот, ребенок хочет ходить в школу, но не очень хочет учиться.

Закрепление мотива посещения школы во многом зависит от того, как учитель относится к учащимся. При активно-положительном отношении все учащиеся хотят остаться в школе, при активно-отрицательном — только одна треть из них.

Мотивы получения знаний. В качестве таких мотивов выступает познавательный интерес, однако у младших школьников как мотив учения он проявляется редко, хотя называется учащимися часто. Связано это с тем, что кроме реальных, действенных мотивов есть еще «знаемые» мотивы (например, школьник может заявить, что он учится для того, чтобы подготовиться к будущей профессиональной деятельности, хотя не может объяснить, к какой конкретно). У школьников, хорошо успевающих и проявляющих интерес к знаниям, «знаемые» мотивы совпадают с реальными. У слабоуспевающих школьников, наоборот, реальные и «знаемые» мотивы расходятся.

Мотивы получения отметки. У школьников 1-2-х классов роль отметки своеобразна. Они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Поэтому ребенку непонятно, почему взрослые считают, что он учится неважно, ведь он старается. Младшие школьники больше ценят четвертную отметку, так как она «за все прилежание ставится», а не за один урок. Статусное положение школьника в классе во многом определяется его успеваемостью. Первоклассники гордятся своими высокими отметками. Они хотят, чтобы за эти отметки их хвалили. Поэтому отметка выступает в качестве ведущего побудителя

учебной деятельности у более чем половины младших школьников. Однако такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3-4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается, а в 5-6-х классах и далее успеваемость учащихся не играет никакой роли в их статусном положении. В старших классах отметка является критерием знаний, поэтому она утрачивает в значительной мере свою побудительную силу.

С 3-го по 10-й класс у учащихся более выражен мотив получения знаний, чем мотив получения отметки. Однако многое зависит от успеваемости и пола ученика. У хорошо успевающих эта тенденция действительно имеет место (очевидно, потому они и хорошо успевают, что направлены на получение знаний). У слабоуспевающих школьников более выражен мотив получения отметки. Мотив получения знаний чаще встречается у девочек, чем у мальчиков.

Мотив избегания неудачи присущ как хорошо успевающим, так и плохо успевающим учащимся младших классов, но у посредственно и слабоуспевающих школьников он является основным. Следовательно, отметка становится важной для них потому, что она выполняет своего рода защитную функцию: «чтобы не ругали, не наказывали». Этот мотив усиливается к 3-му классу в связи со снижением интереса к учению. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает мотив избегания неудачи.

Первоклассников, проучившихся только одну четверть, спрашивали, что им нравится и что не нравится в школе. Будущие отличники и будущие троечники (и неуспевающие) давали разные ответы. Первые подчеркивали ценность учебного содержания и школьных правил («нравится, что уроки задают», «нравятся уроки» и т. п.). Вторые отмечали моменты, связанные с досугом («нравится продленка, там все играем», «нравится, что в школе бывают каникулы»). Хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные, учебные предметы, отстающие же проявляют интерес чаще всего к наиболее легким, с их точки зрения, дисциплинам — пению, физкультуре.

Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий учителя. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами урока.

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена **мотивация достижения успеха** — желание хорошо выполнить задание, сочетающееся с мотивом получения высокой отметки или одобрения взрослых. У слабоуспевающих школьников начальных классов мотив достижения выражен значительно хуже, а в ряде случаев вообще отсутствует.

Престижная мотивация, связанная с соперничеством со способными одноклассниками, присуща хорошо успевающим учащимся с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается.

В старших классах учебная мотивация существенно изменяется. Учеба для них — это подготовка к поступлению в вуз. Выбор профессии обуславливает и интерес к тем учебным дисциплинам, которые связаны с этой профессией.

Педагоги не всегда адекватно представляют себе мотивы учебной деятельности учащихся. Так, к числу значимых они могут отнести мотив «добиться одобрения родителей и окружающих», который в действительности не имеет большого значения для учащихся. Неадекватным является и представление педагогов о высокой значимости для учащихся мотива «избежать осуждения и наказания за плохую учебу». Такие ошибки могут приводить к тактическим и стратегическим просчетам учителя в построении педагогического общения с учащимися.

Психологические закономерности усвоения учебного материала

В процессе усвоения учащимися учебного материала активизируются все познавательные процессы: восприятие, мышление, воображение, память. В связи с этим выделяют четыре звена данного процесса:

- 1) непосредственное восприятие, наблюдение, обеспечивающие получение информации;
- 2) осмысление материала (переработка информации);
- 3) запоминание и сохранение обработанной информации;
- 4) применение запомненной информации (знаний) на практике.

Конечно, такое деление в определенной мере условно, так как все эти операции не изолированы друг от друга, а тесно переплетены и взаимосвязаны. Так, восприятие материала связано и с осмыслением его, и с запоминанием, а применение знаний на практике — с воспроизведением информации. Одной из характеристик усвоения материала является уровень понимания учебного материала.

Уровни понимания учебного материала. Выделяют несколько уровней понимания учебного материала.

Описательный уровень понимания обеспечивает уяснение предмета рассуждения, овладение фактическим материалом и специальной терминологией. Без этого уровня не только невозможен переход к другим уровням понимания, но и выполнение элементарных команд учителя. Однажды учитель физической культуры в 5-м классе дал учащимся команду: «Взять ногу!» Дети поняли учителя буквально и потянулись рукой к своей ноге, пытаясь при этом продолжать движение в строю.

Сравнительный уровень понимания связан с сопоставлением двух или нескольких объектов и их различением или установлением их тождества. Он обусловлен возможностью учащихся дифференцировать понятия, объекты, упражнения. Следовательно, этот уровень понимания базируется на хорошо развитой у учащихся различительной чувствительности, а также на мыслительных операциях анализа и сравнения.

Сравнительное понимание включает опознавательное и соотнесенное понимание. *Опознавательное* понимание проявляется во всех случаях, когда ответ на вопрос был найден прежде. Например, при решении вопроса на уроке физики: «Что это за схема?» ученику иногда достаточно узнать знакомые ему элементы, чтобы мгновенно осмыслить их и дать ответ. Он не строит понимания заново, а использует уже имеющийся опыт, иногда дополняя ответ и частично перестраивая его в зависимости от обстоятельств.

Если же вопрос «Что это такое?» ставится по отношению к незнакомым объектам или явлениям, то мгновенного понимания не происходит. Ответ дается только после

объяснения учителя или чтения учебника. Такое понимание называют *соотнесенным*. От других форм понимания оно отличается тем, что все необходимые звенья для вынесения учениками суждения даются в готовом виде. От ученика требуется лишь соотнести новое с тем, что он знал раньше, проследить в соответствии со своим личным опытом и познаниями за достаточной аргументацией и логикой объяснения.

Разновидностью соотнесенного мышления является *понятийное* мышление. Его главная функция — сводить все факты, с которыми встречаются ученики, к известным понятиям, а все задачи — к известным способам решения. В результате получается жестко запрограммированная деятельность учащихся.

Обобщенный уровень понимания связан с возможностью учащихся делать общие выводы, обобщения из частных случаев. Он проявляется в умозаключениях типа индукции и дает учащимся возможность классифицировать и систематизировать учебный материал, составлять целостное впечатление о каком-то вопросе. Однако этот уровень понимания не возникает сам по себе, на основании только хорошего запоминания учащимися предъявляемого материала. Он требует систематического осмысливания и обобщения материала, включения новых сведений в систему старых. Иначе у учащихся накапливаются отрывочные знания, имеющие, по образному выражению одного из русских демократов XIX в. Д. И. Писарева, «червячную» природу. Он писал, что если в мозгу учащегося есть существенные пробелы в знаниях и живут независимо друг от друга отдельные кусочки разных сведений, то эти кусочки живут и шевелятся сами по себе, без всякой связи с целым, так же, как живут и шевелятся сами по себе куски разрезанного земляного червя.

На *оценочном уровне понимания* учащиеся выражают свое отношение к объектам, к процессу обучения и воспитания, оценивают ту или иную точку зрения. Развить это понимание можно в том случае, когда учитель ставит учащихся в ситуации, требующие оценочных суждений.

Проблемное, исследовательское понимание — *высший уровень понимания*. Оно характеризуется самостоятельностью в построении понимания, в стремлении учащегося найти свой ход рассуждений. Развитию у учащихся этой формы мышления способствует проблемное обучение. Учащихся надо чаще ставить в так называемую проблемную ситуацию. При этом учителю надо так организовать занятия, чтобы перед школьниками возникали не только вопросы, но и стремление самостоятельно ответить на них. Это не означает, конечно, что школьники должны делать на уроках открытия для человечества; важно, чтобы они делали открытия для себя, устанавливали то, что им раньше не было известно.

Мотивы деятельности младших школьников

Мотивы оказывают решающее влияние на характер учебной деятельности, отношение ребенка к учению. Если, например, ребенок учится, чтобы избежать плохой отметки и наказания, то он работает с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения.

Как правило, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой *системой* разнообразных *мотивов*, среди которых выделяют *ведущие и второстепенные*. Кроме того, мотивы учения подразделяются:

- на учебно-познавательные, связанные с самой учебной деятельностью

(процесс учения, содержание учения, способы усвоения знаний);

- широкие социальные (стремление хорошо окончить школу, поступить в вуз, хорошо работать в будущем);
- узколичностные (мотивы личного благополучия — хорошая отметка любой ценой, похвала учителя и родителей).

Необходимо знать, какое место занимают эти группы мотивов в процессе учения младших школьников. Исследования показали, что первое место у младших школьников занимают *широкие социальные мотивы*, второе — *узколичностные*, третье — *учебно-познавательные*.

Для сознания ребенка, пришедшего в школу, наиболее значимы такие широкие социальные мотивы, как *мотивы самосовершенствования* (быть культурным, развитым) и *мотивы самоопределения*

Во-вторых, как уже подчеркивалось, цель должна быть принята учеником, т.е. он должен быть внутренне с ней согласен. Дети рассуждают так: «Надо учиться, чтобы потом хорошо работать, хочу быть шофером», «Я хочу быть врачом, чтобы лечить людей, а для этого надо много знать», «Учусь, чтобы быть культурным и развитым». Таким образом, у ребенка перед школой создается определенная социальная установка. В первые дни пребывания в школе такая установка определяет положительное отношение детей к учению.

Надо отметить, что мотивы самосовершенствования и самоопределения хорошо понимаются младшими школьниками и связаны с далекими целями.

Однако, как показывают исследования, младший школьник живет по преимуществу сегодняшним днем. Поэтому важно строить учебный процесс так, чтобы ученики «видели» свое движение вперед, свое обогащение знаниями, свой переход от незнания к знанию. Это становится возможным тогда, когда ученик отдает себе отчет в том, что он знает и чего не знает, чему еще надо научиться и т.п. В связи с этим первостепенное значение приобретает четкая *постановка на уроке ближних и дальних целей*, учебных задач.

Младший школьник в состоянии управлять своим поведением на основе сознательно сформированного намерения. Роль таких намерений особенно ярко проявляется в том случае, когда нет интереса, а материал трудный. Однако намерение у младших школьников не складывается само собой. Для того чтобы *возникло намерение, необходимы мотивированная постановка цели учителем и принятие этой цели учеником*, что очень важно, так как если ученик не принимает цель, то у него и не возникает намерения как мотива деятельности. В экспериментальном исследовании показано, что только 30 % первоклассников полностью удерживали цель, поставленную экспериментатором.

Чтобы цель стала намерением, необходимо участие учеников не только в постановке цели, но и в анализе, обсуждении условий ее достижения: повторить задание, вдуматься и содержание, наметить план выполнения. Поэтому нужно специально управлять целями учебной деятельности, выполнять определенные требования при постановке цели перед младшими школьниками.

Во-первых, цель должна быть ясной и четкой, а также строго очерченной по объему. Например, в экспериментах Л.С. Славиной было необходимо ставить точки в центр кружка. Кружки находятся в квадратах, по 100 в каждом. Всего на листе 15

квадратов (1500 кружков). Опыт состоял из двух серий: первая — «полусвободная», где требовалось заполнить как можно больше квадратов, но с оговоркой, что разрешается сделать столько, сколько хочется, и прекратить работу, как только пропадет желание ее выполнять. Вторая серия отличалась тем, что цель была строго очерчена: точно указывалось, сколько квадратов надо заполнить точками.

Результаты деятельности детей были принципиально различны. В первой серии дети после некоторого времени отказывались дальше выполнять работу и соответственно ее объем был незначительным. Во второй серии дети с желанием выполнили гораздо больший объем работы, так как цель была четко очерченной по объему.

В этом же исследовании было показано, что осознанная цель имеет разную побудительную силу в зависимости от объема намеченной работы. Если он слишком велик, деятельность разворачивается так, как если бы цели не было. *Побудительная сила цели обратно пропорциональна объему неинтересной работы.*

Учебно-познавательные мотивы младших школьников. Необходимо выяснить, что же привлекает младших школьников в содержании учения, что для них интересно и до какого уровня могут подняться их интересы.

Обучение без отметок является фактором, способствующим понижению тревожности и повышению уровня учебно-познавательных мотивов, в основе которых лежат познавательные процессы.

Познавательный интерес — это внутреннее состояние личности, он определяет направленность деятельности ученика, его отношение к учению.

Самой существенной особенностью познавательных интересов младших школьников является то, что они, как правило, обусловлены занимательностью. Их привлекают уроки с игровыми моментами, уроки с преобладанием эмоционального материала. Однако в условиях экспериментального обучения интерес к овладению *самим способом действия* может проявиться очень ярко. Для этого надо специально обращать внимание на происхождение, смысл, суть явлений.

Необходимо различать понятия «интерес» и «занимательность». *Занимательность* — это внешняя привлекательность предмета, действия или эффективное его преподнесение. Занимательность определяется яркими наглядными пособиями, эффективным оформлением, неожиданными опытами, занятными деталями. В результате имеет место эмоциональное восприятие, но нет узнавания нового, т.е. нет познавательного интереса в собственном смысле слова.

Однако это не значит, что занимательность совсем не нужна. Она играет важную роль на начальных этапах формирования познавательного интереса. Важно помнить, что неожиданное, броское вызывает любопытство, желание посмотреть, даже рассмотреть, но только с внешней стороны, не вникая в существо вопроса.

Подлинно познавательные интересы обнаруживаются в том случае, когда ребенок стремится не просто получить тот или иной конкретный, частный результат, а найти общий способ получения всех результатов данного типа.

Кроме того, интерес к учебному предмету зависит от возможности ученика *выделить специфическое содержание данного учебного предмета.*

Как правило, первоклассники такой специфики не видят. Интерес к математике ими мотивируется следующим образом: «хорошо знать деление и умножение», «быстро и правильно считать», «уметь решать задачи». В такого рода интересе нет ничего специфического для данного предмета. Учеников здесь привлекает то же, что и в других предметах, — овладение конкретными умениями и навыками. Обычно только в четвертом классе ребенок начинает понимать и переживать специфику учебного предмета. Так, математика, привлекает детей точностью, строгой последовательностью действий, логикой и закономерностью.

Однако при соответствующем экспериментальном обучении ребенок раньше начинает видеть специфические особенности учебного предмета. Например: «Слово интересно тем, что оно имеет части. Приставка и суффикс изменяют слово. Корень — это главный смысл слова. Без него не будет слова. Окончание показывает форму числа и форму падежа. Слово бывает очень хитрым, оно может быть одинаковым на слух. А если проверить орфограммы в слабых позициях, то это, оказывается, два разных слова», — пишет ученик второго класса. Такое тонкое проникновение в суть изучаемого предмета свидетельствует о сформированности познавательного интереса.

При работе с младшими школьниками следует различать *интерес к познанию* и *интерес к какой-либо деятельности*. Первоклассники с радостью идут в школу, по собственному побуждению включаются в работу на уроке, любят читать, писать, рисовать, лепить. Однако познавательное отношение может при этом и отсутствовать. В данном случае налицо только один компонент — эмоциональный, и нельзя говорить о наличии познавательного интереса. Ученика не интересует, почему это понимается так, а не иначе, каким способом лучше решить данную задачу и т.п. Здесь имеет место любовь к деятельности — предпосылка познавательного интереса. Необходимо соответствующим образом организовать процесс учения, чтобы интерес к процессу, способу решения превращался в интерес к теории, к основам знаний. Этого можно добиться только одним способом — *вызывать интеллектуальную активность младших школьников в процессе урока*.

Если школа вводит ребенка в мир теории, то она оказывается вне всякой конкуренции. Если же школа оказывается на уровне фактов или еще хуже — развлекательности, то она начинает конкурировать с телевидением и кино. Однако у последних гораздо больше возможностей для занимательности.

Обычно в первом и втором классах у детей сохраняется положительное отношение к учению. Однако постепенно, к концу второго или началу третьего класса, оно может меняться. Многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, уменьшается их старательность, авторитет учителя падает. Позиция школьника теряет для ребенка свою привлекательность, интерес к учебной деятельности снижается. Исследования показали, что одной из основных причин такого положения является то, что дети по своим возрастным возможностям подготовлены к усвоению более сложного материала и на более высоком уровне. А если обучение не дает достаточной нагрузки для интеллектуальной деятельности, то интерес к учебной деятельности падает, из чего следует, что надо нагружать не столько память учеников, сколько их мышление. Только это даст возможность сохранить любовь к учению на всю жизнь.

ЛЕКЦИЯ 18 УЧЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЧТО ЗНАЧИТ «УМЕТЬ УЧИТЬСЯ»

Итак, напомним, что в младшем школьном возрасте ведущей становится *учебная деятельность*, в процессе которой совершается приобщение ребенка к достижениям человеческой культуры, усвоение знаний и умений, накопленных предшествующими поколениями. Усвоение ребенком человеческого опыта происходит и в других видах деятельности: в игре, общении со взрослыми и сверстниками, приобщении к труду. Но лишь в учебной деятельности оно приобретает особый характер и содержание. В процессе осуществле-

205

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей);

3) отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Исследования учебной мотивации младших школьников (Матюхина М. В., 1984, и др.) показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы (41,1%), такие, как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить требования учителя»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей.

Основным же побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%).

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием и процессом учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста (21,8%) и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от I к III классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти

интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер (Божович Л. И., 1968).

Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при выполнении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности.

Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения.

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

В последнее время в практику обучения активно внедряются различные системы развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.). Новые программы построены на принципиально ином подходе к определению содержания обучения и способов его организации, что позволяет в большей мере реализовать возрастные возможности младших школьников в усвоении системы научных знаний и способствует развитию у детей устойчивых учебно-познавательных мотивов.

К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое *снижение учебной мотивации*. Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте. Ведь, напротив, к концу младшего школьного возраста закономерно было бы ожидать появления нового уровня развития мотивации учения, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности.

Критерием нового уровня развития учебной мотивации младшего школьника может служить возникновение *позиции учащегося*.

Ребенок выстраивает позицию учащегося, когда перестает функционировать в учебной ситуации как «школяр», т. е. «знающий, как надо делать» (делать надо так, как сказала учительница). Это значит, что при встрече с задачей нового типа ребенок прекращает действовать по старым, непригодным образцам и начинает поиск новых способов действий и (или) начинает строить новые отношения со взрослыми и (или) с другими учащимися, вместе с которыми он сможет найти недостающие способы действия. Основным психологическим механизмом такого поведения является определяющая рефлексия как индивидуальная способность ребенка устанавливать границы собственных возможностей, отделять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет. «Итог

начального образования - это ребенок, *учащий* себя с помощью взрослого, *учащийся*. Учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, способен ответить себе на два вопроса: а) «Я могу или я не могу решить эту задачу?»; б) «Чего мне недостает для ее решения?» Определив, чего именно он не знает, учащийся 9—

10 лет умеет обратиться к учителю не с жалобой «А у меня не получается!...», а с конкретным запросом на совершенно определенную информацию или способ действия» (Слободчиков В. К, Цукерман Г. А., 1990, с. 31).

В практике начальной школы проявление позиции учащегося обнаруживается нечасто. Даже в условиях специально организованного развивающего обучения, направленного на формирование у младших школьников полноценной учебной деятельности, она возникает далеко не у всех детей. И все-таки это именно тот новый тип отношений младшего школьника к учению, который делает его истинным субъектом учебной деятельности, так как только позиция учащегося превращает приобретение знаний во внутренне мотивированный, увлекательный и радостный процесс.

Для диагностики мотивации учения младших школьников могут быть использованы: методика «Беседа о школе» {Нежнова Т. А, 1988), рисунки на темы «Моя школа», «Мой класс», «Моя учительница», «Что в школе самое важное», «Что в школе самое интересное» и др. Для школьников III—IV классов более информативными являются сочинения на аналогичные темы. Богатый материал может быть получен в ходе наблюдений за учащимися на уроках, а также из бесед с учителями и родителями.

Умение выделять учебную задачу. Освоение учебной деятельности происходит в процессе решения школьником системы учебных задач. Учебная задача по своей сути отличается от множества частных задач тем, что при решении последних ученик овладевает частными же способами решения. Лишь при длительной тренировке и выполнении целой серии таких задач дети усваивают некоторый общий способ. При решении же учебной задачи школьники первоначально овладевают общим способом, который затем безошибочно используют при решении каждой частной задачи подобного типа. Таким образом, решение учебной задачи требует движения мысли школьника от общего к частному (Давыдов В. В., 1986).

Умение выделять учебную задачу, т. е. выделять общий способ действия, является важной составляющей учебной деятельности. Первоначально школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учитель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. В этом процессе у них формируется самостоятельная учебная деятельность.

Из вышесказанного следует, что выделение учебной задачи может представлять для младших школьников значительные трудности, поэтому учителя в конце каждого урока должны отводить время на то, чтобы проверить, как ученики поняли смысл выполняемых ими конкретных заданий. Вопрос «Чему мы сегодня научились на уроке?» помогает детям понять, что они, например, не просто писали в тетради палочки и раскрашивали кружочки, а учились вычитать (или складывать) числа.

Неумение выделять учебную задачу проявляется в том, что смысл действия как носителя общего способа решения задачи ребенок может подменять его конкретным предметным содержанием. Яркие примеры такого несовпадения приводит К. В. Бардин: «Например, первокласснику надо нарисовать пять елочек, а не больше. И вот, стараясь сделать все как можно лучше, малыш выводит и раскрашивает десять елочек вместо пяти. И невдомек ему, что учитель просил нарисовать именно две большие и три маленькие елочки, для того чтобы показать, что число пять состоит из двух и трех. При решении арифметических задач внимание маленького школьника сосредоточивается на сюжетных моментах. Он оувно негодует, узнав, что мама дала сестренке на два яблока Ёльыые, чем брату, и требует: «Надо поровну». Когда учитель просит весь класс повторить хором, он кричит громче всех и часто невпопад, потому что смысл этого видит в самом хорошем произнесении слова, а не в правильной разбивке его на слоги, чего добивается учитель» (Бардин К. В., 1987, с. 9).

Одной из возможных причин, затрудняющих младшим школьникам выделение учебной задачи, является широко

используемый в начальной школе принцип наглядности. Предлагаемый детям наглядный материал (счетные палочки, кружочки, кубики и пр.), который по условию задания требуется выстраивать в ряды, перекладывать и т. д., нередко превращается для детей в предмет практического манипулирования. Тем самым создаются условия для невольной подмены учебной задачи практической (Эльконин Д.Б., 1989).

Неумение школьников выделять учебную задачу относится к скрытым трудностям в учении. Нередки случаи, когда этим умением не владеют и старшеклассники. Поэтому выявление подобных трудностей необходимо провести в младших классах, когда ребенок еще только овладевает учебной деятельностью. Помощь в этом могут оказать отзывы учителей о выполнении ребенком учебных заданий, рассказы родителей о том, как лей или словесных описаний и др.). Другие учебные дей-ствия характерны для работы внутри данного учебного Предмета, третьи — для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Усвоению каждого фундаментального понятия при изучении того или иного учебного предмета соответствует определенная система учебных действий. Так, для полноценного усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники должны: 1) изменить исходное слово и получить его вариантные формы или родственные слова; 2) сравнить значение исходного слова и новых слов; 3) сопоставить формы исходного слова и выделить морфемы; 4) установить функциональное значение морфем данного слова и т. д. Если школьник по разным причинам не овладеет всей системой этих учебных действий, он с большой вероятностью будет испытывать трудности при усвоении грамматики родного языка.

Обучение учебным действиям, необходимым для овладения тем или иным учебным предметом, происходит в процессе преподавания в соответствии с определенными принципами дидактики. И ответственность за полноценное

усвоение всей системы учебных действий каждым из учащихся ложится прежде всего на плечи учителя.

Психологу же чаще всего приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием таких учебных действий, которые являются общими при усвоении различных учебных предметов, т. е. с общими приемами учебной работы школьников.

К числу наиболее распространенных относится прием *заучивания учебного материала*. У младших школьников наиболее частым является прием буквального запоминания. Это по многом связано с особенностями учебного материала, который нередко действительно требует точного заучивания: многочисленные стихотворения, правила, таблица умножения и пр. Поэтому для младшего школьника задание выучить материал зачастую означает запомнить дословно. К дословному воспроизведению побуждает ребенка и еще недостаточно обширный словарный запас, ограничивающий по возможности передать мысль своими словами, а также все еще большие резервы непосредственной памяти.

Однако по мере усложнения учебного материала на первое место выдвигается задача не запомнить буквально, а понять, выделить основную мысль, проследить последовательность и логику изложения и т. д. Это требует от ученика новых приемов работы: умения произвести смысловую группировку материала, выделить опорные пункты, составить план и т. п.

Этим приемам младших школьников необходимо специально обучать начиная со II—III класса. Задачу эту целесообразно выполнять при тесном сотрудничестве учителя, психолога и родителей.

К сожалению, необходимый момент введения новых приемов учебной работы зачастую упускается, а сами ученики не всегда способны самостоятельно их обнаружить и использовать. Поэтому у многих младших школьников к концу обучения в начальной школе закрепляются неадекватные приемы и способы работы с учебным материалом. Последствия этого могут быть довольно печальны. По мере возрастания объема и сложности учебного материала усидчивость уже не может компенсировать неумение учиться. Это часто сказывается при переходе в среднюю школу, когда резко возрастают учебные требования, увеличиваются число изучаемых дисциплин и их объем. В итоге у школьников, не владеющих рациональными приемами учебной работы, результаты резко снижаются.

Чтобы избежать столь неприятных последствий, младших школьников необходимо специально и целенаправленно обучать приемам активной мыслительной обработки запоминаемого материала (подробнее об этом — в параграфе 3.2 «Развитие памяти»).

Диагностика уровня сформированности у школьников учебных действий при решении учебных задач является одной из актуальных проблем дидактико-психологических исследований. Разрабатываемые на их основе материалы математического и лингвистического содержания могут быть использованы на соответствующих уроках не только в диагностических, но и в развивающих целях (см.: Готовность детей к школе, 1992).

Действие контроля. Для того чтобы установить правильность учебных действий, необходимо соотнести ход их выполнения и результат с заданным образцом, т. е. осуществить контроль.

Действию контроля в учебной деятельности принадлежит особая роль, поскольку овладение этим действием «характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс» (Эльконин Д. Б., 1989, с. 218).

Первоначально контроль за выполнением учебных действий производит учитель. Он расчленяет полученный результат на элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

Сравнение результата с заданным образцом является основным моментом действия контроля. Так, при разучивании стихотворения таким образом выступает напечатанный в книге текст, при выписывании букв — пропись и т. д. **Действию сравнения с образцом ребенка необходимо научить*** Просто показать образец и сказать: «Смотри, делай так же и сравнивай» — нередко бывает недостаточно. Необходимо выделить в образце опорные точки, т. е. задать ориентировочную основу действия (П. Я. Гальперин).

В этой связи К. В. Бардин приводит показательный пример неумения школьника правильно использовать заданный образец: выполняя задание по письму, ребенок сопоставлял с образцом только первую букву, вторую букву он «срисовывал» с им же самим написанной первой буквы, третью — со второй и т. д., поэтому к концу строчки буква как искажалась, что ее трудно было узнать.

В овладении действием контроля большую помощь могут оказать ребенку родители. На первых этапах школьной жизни первоклассника они нередко практически полностью берут функцию контроля на себя: проверяют у школьника тетради с домашним заданием, заставляют отвечать устные уроки, собирают портфель, следят за соблюдением режима и пр. Школьный психолог должен подсказать родителям, что основная их задача состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка самостоятельно контролировать себя в учебной деятельности (а затем и не только в ней).

Оценка. Оценка и отметка. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная учебная задача (Давыдов В. В., 1986). Психологу следует привлечь внимание учителей к проблеме оценки, имеющей существеннейшее значение для развития личности младшего школьника.

Оценка не тождественна отметке. Их различие является важным условием психологически грамотного построения и организации учебной деятельности. Оценка — это процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах (Амонашвили Ш. А., 1984). В школьной практике процесс оценивания выступает обычно в форме

развернутого суждения[^] в котором учитель обосновывает отметку, или в свернутой форме, как прямое выставление отметки.

Развернутые оценочные суждения могут иметь, например, следующее содержание: «Молодец, ты сегодня постарался. Диктант написал очень хорошо: без единой ошибки[^] аккуратно* без помарок, красивым почерком. И правила грамматики знаешь, все задания выполнил верно. Ставлю тебе «пять».

«А у тебя, Петя, к сожалению, «двойка». Но не огорчайся. На этот раз ты сделал намного меньше ошибок, чем обычно. Сегодня ты свою «двойку» по-настоящему заслужил. Ты стал больше заниматься и стараешься, это очень заметно. Продолжай занятия. Я верю, у тебя все получится».

Таким образом, в оценочном суждении учитель сначала разъясняет положительные и отрицательные стороны ответа (работы) ученика, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации и только затем, как вывод из сказанного, называет отметку. В развернутой оценке отмечаются не только продемонстрированные школьником знания, но также его усилия и старания, рациональность приемов работы, мотивы учения и т. д. Указание на положительные стороны работы ребенка является обязательным компонентом такой оценки. Ведь всегда можно найти, за что похвалить ученика.

К сожалению, в практике обучения учитель чаще всего ограничивает процесс оценивания «объявлением» отметки, если же какое-либо суждение иногда и высказывается, то лишь как необязательное добавление к ней. Такой подход к оцениванию, безусловно, более прост для учителя, но он сводит его работу «к приложению известных немногих шаблонов и в значительной степени освобождает учителя от тонкой и довольно сложной умственной работы — от вникания в индивидуальные особенности детей» (*Амонашви-лиШ.А.*, 1984, с. 91).

Более того, значительное число ответов детей оказывается вообще никак не оцененным. «Ну, ладно, садись. Отвечать пойдет следующий» — и ученик остается без определенной оценки. Нередко интонации, жесты педагога, выражение его лица, отношение к ответам других учеников позволяют строить некоторые предположения о том, доволен он ответом или нет. Но случается, что ученик лишен даже этой косвенной информации.

Б. Г. Ананьев писал по этому поводу: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному частичному (в данном отношении) осознанию собственной малоценности» (*Ананьев Б. Г.*, 1980, с. 145).

В традиционной практике школьного обучения функция оценивания полностью возложена на учителя: он проверяет работу школьника, сравнивает ее с образцом, находит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о

результатах учебной деятельности и т. д. Ученик же, как правило, освобожден от этого, и его собственная оценочная активность не формируется.

Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную отметку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями (*Матюхи-на М. В.*, 1984). Таким образом, если ребенок не участвует в оценивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятельности остается для него скрытой. Отметка, лишенная своего основания (содержательной оценки), приобретает для ребенка самостоятельное, самодовлеющее значение. В младших классах (особенно среди девочек) нередко наблюдается «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т. д.

Как говорилось выше, отметка становится для младших школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу, многие дети учатся ради отметок. Усиление мотивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно доказывает целый ряд экспериментов. В одном из них группе учеников было предложено в качестве игры самостоятельно выбирать и решать задания разной сложности. В другой группе детей выбор и решение аналогичных заданий проводились на отметку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более высокий страх перед неудачей (*Массен П. и др.*, 1987). Таким образом, введение отметок тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесняет истинный познавательный интерес ребенка¹.

Школьная отметка как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей — родителей, родственников, учителей, одноклассников — очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого из них несопоставим со спокойным безразличием ко второму. Психологический смысл и социальная сущность отметок: торжествующей «пятерки», обнадеживающей «четверки», привычной «тройки» и угнетающей «двойки» — ярко представлены в работе Ш. А. Амонашвили (1980).

Подобная «фетишизация» отметок со стороны значимых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих. Не всегда справляясь с трудностями учебной жизни, дети уже в младших классах «получают первые «навыки» добывания, уничтожения и сотворения отметки» (*Амонашвили Ш. А.*, 1980, с. 39), прибегая порой к недозволенным приемам (списывание, самовольное исправление отметки на более высокую, обман и пр.).

Учитывая многообразные негативные последствия отметки на становление учебной деятельности, психологами и педагогами предпринимаются попытки выведения отметки из школьной практики. Яркий пример — разработанная Ш. А. Амонашвили концепция обучения на содержательно-оценочной основе. Безотметочное обучение введено и в I классах массовых школ. Одним из решающих оснований для этого послужили результаты психофизиологических обследований первоклассников, согласно которым низкие отметки являются сильным психотравмирующим фактором и резко снижают работоспособность детей в течение всего рабочего дня.

¹ Внешняя мотивация (в том числе и отметка) может оказаться эффективной только в тех видах деятельности, которые сами по себе ребенку не интерес

Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождает другие. В начальных классах психологу нередко приходится сталкиваться с тем, что дети выпрашивают отметки за выполненные ими тестовые задания, рисунки и пр.: «А что вы мне поставите? Поставьте мне, пожалуйста, отметку». При этом они не всегда удовлетворяются содержательной оценкой сделанного. Потребность детей в обратной связи естественна и закономерна. Но отметка как единственная форма удовлетворения этой потребности может свидетельствовать о том, что содержательный способ оценивания детям незнаком.

Из сказанного следует, что обучение без отметок не отменяет содержательной оценки, без которой невозможно формирование полноценной учебной деятельности. Поэтому безотметочное обучение в школе предъявляет высокие требования к способности учителя дать развернутую содержательную оценку работе каждого ученика. Практика показывает, что этому умению необходимо специально обучать даже опытных педагогов, вырабатывая у них установку на видение индивидуальных возможностей и способностей детей.

Оценка как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности формируется у ребенка постепенно, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учителя к учащимся. Формирование у младших школьников оценки, умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) является важным условием развития рефлексии.

школьник готовит уроки дома, беседы с ребенком по поводу его занятий, наблюдения за его работой на уроке и т. д.

Решающая роль в такой диагностике принадлежит умело заданным вопросам. Они могут касаться отдельных заданий или упражнений, например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?» и т. п. Вопросы могут быть направлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному правилу или, напротив, к разным правилам, и т. д.

Как показывает практика, научить младшего школьника выделять учебную задачу достаточно легко. Важно только помнить о вероятности такого рода затруднений и обращать специальное внимание на регулярное выделение учителем

на уроках соответствующих учебных задач. Необходимую помощь при этом могут оказать и родители, контролируя ребенка при выполнении домашних заданий. В случае систематических неудач рекомендуется использовать игровые ситуации, помогающие ребенку освоить необходимое, но пока недостаточно понятное ему учебное задание {Бардин К. В., 1987).

Учебные действия. Выполнение учебной задачи осуществляется с помощью учебных действий, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов действия {Давыдов В. В., 1973).

Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого учебного материала (например, действия, позволяющие изображать заданные образцы тем или иным способом: графически, в виде моде-

ЛЕКЦИИ 19-20 ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОПОСРЕДОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

КАК ПОМОЧЬ МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНИКУ ОВЛАДЕТЬ СВОИМ ПОВЕДЕНИЕМ

Как уже отмечалось, младший школьный возраст связан со значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим моментом этих преобразований является переход от непосредственного к опосредствованному поведению, т. е. поведению осознанному и произвольному. Ребенок учится активно управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями, сознательно принятыми намерениями и решениями. Это свидетельствует о возникновении нового уровня организации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности.

Появление новых форм поведения самым непосредственным образом связано с учебной деятельностью, которая, становясь для ребенка обязательной, определяет необходимость соблюдения целого ряда норм и правил, требуя быть организованным, дисциплинированным и т. д. Однако поступление ребенка в школу само по себе не обеспечивает появления этих качеств, объективно необходимых для учащихся и настойчиво требуемых учителями и родителями. Они нуждаются в специальной организации. И здесь возникает противоречие: с порога школы от ребенка требуют того, что только еще должно быть сформировано в условиях новой социальной ситуации развития. «Ни один учитель никогда не потребует от школьника решения таких арифметических задач, решению которых он предварительно их не научил. Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственности, аккуратности и пр. и в то же время не заботятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие привычки» (Божович Л. Я., 1968, с. 272).

Способность действовать произвольно формируется постепенно, на протяжении всего младшего школьного возраста. Как и все высшие формы психической деятельности, произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования: новое поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ребенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка (Л. С. Выготский).

Что же должен знать и понимать психолог, чтобы разумно строить совместно с учителями и родителями процесс воспитания, способствуя развитию ребенка как самостоятельной личности, умеющей сознательно управлять своим поведением?

Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т. д. Одна из типичных ситуаций такого рода — выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьников (особенно первоклассников), которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, довольно частыми являются случаи, когда дети не справляются с заданиями, поскольку не усвоили его сути, быстро утратили первоначальный интерес к заданию или просто забыли выполнить его в срок.

Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила. Во-первых, необходимо, чтобы дети, получив задание, сразу же повторили его. Это заставляет ребенка мобилизоваться, «настроиться» на задание, лучше понять его содержание, а также отнести это задание лично к себе. Во-вторых, нужно предложить им сразу подробно спланировать свои действия, т. е. тут же после поручения приступить к его мысленному исполнению: определить точный срок выполнения, наметить последовательность действий, распределить работу по дням и т. д. ?

В многочисленных исследованиях отечественных психологов были выделены наиболее существенные условия, позволяющие взрослому формировать у ребенка способность самостоятельно управлять своим поведением. Такими условиями являются:

- 1) наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;
- 2) введение ограничительной цели;
- 3) расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;
- 4) наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных условий.

Наличие сильного мотива. Ставя перед ребенком определенные цели (лучше учиться, выполнять правила поведения, вовремя делать уроки и др.), необходимо учитывать содержание мотивов, являющихся для него «реально действующими». Только такие мотивы способны придать действиям ребенка личностный смысл и побудить его к лучшему выполнению требований взрослого, которые в этом случае будут совпадать с собственными потребностями ребенка.

Таким образом, **задаваемая цель должна быть включена в тот мотивационный контекст, который наиболее значим для данного ребенка.** При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Например, «нужно каждый день готовить уроки», чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпускали гулять на улицу, чтобы не исключили из спортивной секции, чтобы не получать двоек и дожидаться, наконец, когда купят собаку (или велосипед) и др.

Главное здесь— определить область мотивов, «реально действующих» для данного ребенка. Выяснить это важно не только с целью более эффективной организации его деятельности, но и для того, чтобы при необходимости вводить новые мотивы, создавая условия для превращения «только понимаемых» мотивов в «реально действующие». Иллюстрацией может служить случай, когда ребенок сначала делает уроки ради возможности пойти поиграть, а затем, по прошествии некоторого времени, начинает самостоятельно, без

принуждения выполнять домашние задания, потому что теперь ему понравилось получать хорошие отметки.

Введение ограничительной цели. Для того чтобы проиллюстрировать роль ограничительной цели в организации деятельности ребенка, обратимся к результатам экспериментов Л. С. Славиной (Изучение мотивации поведения..., 1972). Младшим школьникам (с I по IV класс) предлагалась очень однообразная и неинтересная работа: ставить точки в кружочках, расположенных на больших листах и сгруппированных в квадраты по 100 кружков. Выполняя эту работу по заданию экспериментатора, дети воспринимали ее как нужную и важную. Через некоторое время после начала выполнения задания у детей естественным образом наступало «психическое насыщение» и в итоге они, кто раньше, кто чуть позже, отказывались от дальнейшей работы.

После того как деятельность ребенка начинала распадаться и он был готов закончить участие в опыте, экспериментатор ставил перед ребенком конкретную цель: заполнить еще определенное число квадратов с кружками.

Введение цели решительным образом меняло поведение ребенка и влияло на результаты работы: дети начинали выполнять задание весело, организованно, в более быстром темпе, значительно превышая объем работы, выполненной ими ранее.

Таким образом, ограничительная цель при выполнении ребенком непривлекательной для него деятельности приобретает очень большое значение. Она позволяет выполнить требование взрослого (что чрезвычайно важно для младшего школьника) и одновременно реализовать стремление прекратить неинтересное занятие, разрешая тем самым конфликт между этими противоположными мотива-ционными тенденциями.

Важным результатом исследования является определение оптимального момента введения ограничительной цели. Если такая цель вводилась уже после того, как деятельность полностью распадалась и ребенок окончательно решал отказаться от работы, новая цель не приводила к возобновлению деятельности. Когда ограничительная цель ставилась в начальный период «пресыщения», отмечался значительный эффект: ребенок быстро и организованно заканчивал задание. Но наибольшее влияние цель имела в том случае, когда она задавалась ребенку с самого начала работы. Таким образом, **цель перед ребенком нужно ставить вовремя, и лучше всего делать это заранее.**

242

В этом исследовании обнаружился и другой важный факт: некоторые школьники III—IV классов были способны самостоятельно, ставить перед собой ограничительные цели, что позволяло им работать организованно в течение всего эксперимента. У учащихся I—II классов самостоятельной постановки целей не отмечалось.

Анализ условий, при которых ребенок способен образовать некоторое намерение и осуществить его, показал, что обязательным в этом случае является заинтересованность взрослого, который одобряет действия ребенка и принимает непосредственное активное участие в образовании этого намерения.

Таким образом, в младшем школьном возрасте у ребенка формируется умение «не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность» (Божович Л. И., 1968, с. 273). Именно такое умение является основным для развития произвольности.

Расчленение сложной формы поведения на небольшие действия. В описанном выше исследовании Л. С. Славиной было также показано, что если объем намечаемой работы был слишком большим, то даже правильно введенная ограничительная цель не оказывала влияния на деятельность ребенка: он работал так, как будто никакой специальной цели перед ним поставлено не было и его деятельность вскоре распадалась.

Это означает, что **общая цель, даже если она исходно принимается ребенком положительно, должна быть конкретизирована в частных целях, достижение каждой из которых является более реальным и доступным.** Это относится и к организации сложных форм поведения.

Результаты данного экспериментального исследования были использованы в практической работе со школьниками, опыт которой описан в книге Л. С. Славиной «Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам» (1958). Книга эта полна очень точных психологических наблюдений, тонких замечаний, размышлений, содержит массу конкретных приемов работы с разными категориями детей, отличающихся неуспешной учебой и плохой дисциплиной. Вот лишь отдельные из этих приемов:

— поставленные перед ребенком цели должны быть не общими (стать отличником, исправить свое поведение и пр.),

243

а очень конкретными, направленными на овладение отдельными элементами поведения, которые легко можно контролировать. Если, например, необходимо организовать дисциплинированное поведение ученика на уроке, можно с учетом индивидуальных особенностей поведения обозначить такие, например, задачи: ничего не говорить учителю сразу при получении плохой отметки, а спросить об этом после уроков; не отвечать на уроке товарищу, даже если он заговорит первый; не выкрикивать, а поднимать руку и др.;

— конкретную цель нужно ставить непосредственно перед тем, как она должна быть выполнена (например, сразу перед уроком). Этот прием оказывается значительно более эффективным, чем замечания ребенку во время уроков, когда он уже начал вести себя плохо;

— необходимо сначала ставить цель на очень короткий срок (на данную перемену, на первые 10 минут урока). По мере овладения новой формой поведения намечаемое время выполнения постепенно увеличивается;

— обязателен постоянный каждодневный контроль за выполнением намечаемых целей.

Наличие внешних средств организации поведения. Внешние средства являются важным условием успешного овладения поведением у младших школьников. Такие средства выполняют роль наглядной опоры и помогают ребенку контролировать свои действия.

Внешние средства имеют большое значение и при организации работы без отвлечений {Якобсон С. Г., Прокина Н. Ф., 1967). Например, при подготовке ребенком уроков был использован следующий прием: экспериментатор договаривался с ребенком, что поможет ему готовить уроки без отвлечения; как только ребенок отвлекался, взрослый включал у него на глазах секундомер. Выключался секундомер только после того, как ребенок возвращался к работе. Оказалось, что такой путь позволяет, во-первых, резко снизить длительность отвлечений, так как все дети, как правило, через 5 с после включения секундомера продолжали прерванную работу, и, во-вторых, резко уменьшить количество отвлечений. Таким образом, используя это средство — секундомер, удалось добиться устойчивой, повторяющейся изо дня в день работы без отвлечений.

Интересно заметить, что, как только экспериментатор заменял секундомер словесными напоминаниями о необходимости продолжить работу, т. е. обращался к самому распространенному приему, используемому взрослыми для

Организации поведения ребенка* дети просили: «Не надо так помогать!»

Еще одним удачным средством, позволяющим ребенку организовать свое поведение, являются песочные часы, наглядно показывающие течение времени и помогающие ребенку регулировать темп своей деятельности (Там же).

Итак, при определенных условиях дети младшего школьного возраста способны научиться организовывать свое поведение в соответствии с заданными целями и собственными намерениями. Важнейшим условием развития произвольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл, и обеспечивает средствами овладения.

На протяжении младшего школьного возраста в развитии способности к произвольному поведению прослеживается четкая динамика. Школьники I—II классов могут действовать произвольно преимущественно при помощи и под-^ держке взрослого, который исходно «выстраивает» требуемое от ребенка поведение (задает цель, помогает сформировать намерение, определяет средства). К концу данного возрастного периода у детей появляется способность самостоятельно намечать цели деятельности и добиваться их достижения. Поведение ребенка становится истинно произвольным: активным, самостоятельным, опосредствованным собственными целями и намерениями.

Тем самым создаются необходимые предпосылки и для овладения поведением в эмоционально напряженных, субъективно трудных ситуациях (стресс, фрустрация), предъявляющих повышенные требования к умению владеть собой* регулировать свое поведение и эмоциональные состояния;

Однако этот важный аспект жизни младших школьников остается, как правило, без специального внимания взрослых. Учителя, воспитатели и родители заинтересованы прежде всего в формировании таких социально желательных качеств, отсутствие или недостаточное развитие которых затрудняет реализацию учебно-воспитательного процесса (дисциплинированность, организованность, прилежность и пр.). Поэтому опыт совпадающего поведения в трудных жизненных ситуациях дети приобретают стихийно.

Для накопления такого опыта в жизни младших школьников имеются большие возможности. Результаты специальных опросов {Данилова Е. Е., 1994, и др.) показывают, что дети этого возраста считают трудными для себя такие ситуации, с которыми они сталкиваются регулярно, практически ежедневно. Так, третьеклассники в числе наиболее трудных называют типично учебные ситуации: проверка знаний во время контрольных и других письменных работ; устный ответ у доски; получение плохой отметки; кроме того, к разряду трудных относятся конфликтные ситуации со сверстниками и взрослыми, публичные выступления перед большой аудиторией, неуспех в какой-либо деятельности и др.

Уже подчеркивалось, что действенная помощь и руководство со стороны взрослых являются важнейшими условиями развития у детей способности к овладению своим поведением. Однако в подавляющем большинстве случаев процесс становления у детей способов, приемов и стратегий преодоления затруднений протекает стихийно, неуправляемо, без активного участия взрослых. Дети самостоятельно, методом «проб и ошибок» пытаются найти удобные для себя приемы, помогающие справиться с трудными ситуациями, не растеряться, сохранять уверенность и спокойствие.

Как правило, дети этого возраста самостоятельно открывают для себя различные приемы саморегуляции эмоциональных состояний, которые являются наиболее оперативными средствами, позволяющими организовать поведение в трудной ситуации. Они дают возможность снять чрезмерное напряжение, мешающее правильно сориентироваться в ситуации и действовать адекватно ее условиям. Среди младших школьников (как и младших подростков) наиболее распространенными из таких приемов являются: элементарные формулы самовнушения («Только не волноваться», «Спокойно!», «Все будет хорошо»); самоприказ; счет до 3, 10; разрядка с помощью физических упражнений; точечный массаж.

Потребность в саморегуляции поведения, возникающая к концу младшего школьного возраста, не должна оставаться без внимания взрослых. В противном случае не будут реализованы потенциальные возможности данного возраста, сензитивного для развития разнообразных форм произвольного поведения. Это определяет необходимость проведения специальной работы по развитию у детей приемов и способов овладения поведением в эмоционально напряженных ситуациях.

С этой целью психолог может использовать следующие типы заданий:

1. Анализ отрывков из художественных текстов, содержащих описание трудных ситуаций и особенностей действий в них человека. Это поможет детям в силу их недостаточной интроспективности лучше осознать свои переживания в аналогичных ситуациях, создаст представление о возможных вариантах действия в затрудненных условиях.

2. Проигрывание предварительно сконструированных трудных ситуаций из школьной жизни с демонстрацией

различных по конструктивности способов действия. При этом необходимо обсудить особенности поведения каждого персонажа, их переживания и т. д.

3. Моделирование ситуаций деятельности в затрудненных условиях (публичное выступление, спортивные соревнования и др.) с целью отработки «знаемых» способов поведения.

4. Введение элементарных элементов аутотренинга.

Соответствующую работу целесообразно проводить в конце младшего школьного возраста (III—IV классы), что обусловлено рядом причин: во-первых, как уже отмечалось, в этот период заметно возрастает способность детей к реализации произвольного поведения; во-вторых, к данному периоду уже складываются относительно устойчивые, но не всегда конструктивные способы преодоления препятствий, которые при необходимости еще можно скорректировать; в-третьих, предстоящий переход в среднюю школу существенно расширит круг потенциально трудных для школьника ситуаций, поэтому имеет смысл заранее создать ребенку условия для активного поиска индивидуальных средств и способов преодоления возможных затруднений.

Лекция 21 Психологическая характеристика педагогического общения и различных форм и видов воздействия учителя на учащихся начальной школы

Лекция 22

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

При поступлении ребенка в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков. Параллельно с этим школьник включается и в другой, менее оформленный организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта — складывающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая «скрытая программа социализации», благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие:

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерности развития.

У первоклассников в период адаптации к школе общение с одноклассниками, как правило, отступает на второй план перед обилием новых школьных впечатлений. Дети настолько поглощены своим новым статусом и обязанностями, что почти не замечают одноклассников, не всегда могут ответить на вопрос: «Кто сидел рядом с тобой за партой?»

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще «сам по себе». Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога. Хрестоматийным

является эпизод из школьной жизни первоклассников, приведенный Я. Л. Коломинским: «Если кто-то из учащихся забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учительнице, которая и передает ее ученику» (Коломинский Я. Д., 1969, с. 74—75).

Младший школьник — это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе (Раттер М., 1987).

Если у ребенка к 9—10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно.

Результаты специальных исследований показывают, что отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства (Коломинский Я. Л., 1969). Для детей 5-7 лет друзья — это прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется прежде всего внешними причинами: дети сидят за одной партой, живут в одном доме и т. п. В этом возрасте дети больше обращают внимание на поведение, чем на качества личности. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весело». В этот период дружеские связи непрочны и недолговечны, они легко возникают и довольно быстро могут оборваться.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми другими.

Данные социометрических исследований показывают, что положение ученика в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется рядом факторов, общих для разных возрастных групп. Так, дети, получающие наибольшее число выборов от одноклассников («звезды») характеризуются рядом общих черт: они обладают ровным характером, общительны, имеют хорошие способности, отличаются инициативностью и богатой фантазией; большинство из них хорошо учится; девочки имеют привлекательную внешность.

Группа школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе личных отношений в классе, также обладает некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчивы, что может проявляться как в драчливости, вспыльчивости, капризности, грубости, так и в замкнутости; нередко

их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Перечисленные общие качества имеют определенную специфику проявления на разных этапах младшего школьного возраста.

Для первоклассников, обладающих высоким социометрическим статусом, наиболее значимыми являются следующие особенности: красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сладостями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физическая сила.

«Непривлекательные» для сверстников первоклассники характеризуются следующими особенностями: непричастность к классному активу; неопрятность; плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе, дружба с нарушителями дисциплины, а также плаксивость.

Таким образом, первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

К концу младшего школьного возраста критерии приемлемости несколько меняются. При оценке сверстников на первом месте также стоит общественная активность, в которой дети уже ценят действительно организаторские способности, а не просто сам факт общественного поручения, данного учителем, как это было в I классе, и по-прежнему — красивая внешность. В этом возрасте для детей значимость приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

Для «непривлекательных» третьеклассников наиболее существенны такие черты: общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду, к чужим вещам.

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимания ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, ситуативность, эмоциональность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений и т. д.

Специфика социальной перцепции младших школьников сказывается и на особенностях их первого впечатления о другом человеке. Оно отличается ситуативностью, стереотипностью, ориентацией на внешние признаки. Физический облик и его оформление являются для младших школьников «каркасом», на котором выстраивается образ другого человека (Бабич Н. И., 1990). Поэтому психолог, работающий с младшими школьниками (впрочем, не только с ними), должен обязательно учитывать ориентацию детей на внешность и уделять специальное внимание своему костюму.

Далее необходимо отметить, что, как правило, с возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т. е. у третьеклассников, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благополучное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего

школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе сверстников. Напряженность этой новой потребности, возрастающая значимость мнения сверстников и являются причиной неадекватности оценки своего места в системе межличностных отношений.

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9—10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста.

Происходящие в этом возрасте изменения в отношениях со сверстниками необходимо учитывать при организации «воспитательных» мероприятий. Нередко практикуемое учителями начальных классов осуждение ученика за какой-либо проступок перед всем классом является для ребенка мощным травмирующим фактором, последствия которого зачастую требуют от психолога срочного психотерапевтического вмешательства.

Система личных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Поэтому неудовлетворительное положение в группе сверстников переживается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций {Славина Л. С., 1966). Однако, если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение

В

системе

личных отношений. Даже один-единственный взаимный выбор является своеобразной психологической защитой и может уравновесить несколько отрицательных выборов, поскольку превращает ребенка из «отверженного» в признаваемого.

В формировании возникающих у младших школьников межличностных отношений решающая роль принадлежит педагогу. В начале школьного обучения, пока еще у детей не сложились собственные отношения и оценки как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, являющегося для детей высшим авторитетом.

Анализ характеристик, которые педагоги давали детям с различным социальным статусом, показывает, что изолированных детей не любят сами педагоги (Коломинский Я. Л., 1969). Это значит, что учителя вольно или невольно сами могут способствовать изоляции ребенка в классе. Систематические отрицательные оценки и осуждения, резкие замечания в адрес ребенка («Опять ты всем мешаешь!») становятся для остальных детей своеобразным «ярлыком», характеризующим одноклассника, и некритически повторяются в собственных оценках детей, которые перестают принимать сверстника.

Негативное влияние на положение ученика в системе межличностных отношений может оказать и неумеренное захваливание кого-то из детей, противопоставление ребенка всему классу в качестве примера для подражания. Дети, иногда несправедливо, начинают считать таких школьников «любимчиками» и «подлизами» и потому избегают общения с ними.

В этой связи необходимо отметить, что дидактогении (т. е. нарушения психогенного характера, вызванные непедagogическими поступками учителей) наиболее часто встречаются именно у младших школьников.

Вместе с тем именно педагог в силу своей исключительной значимости для младшего школьника может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса «изолированного» члена группы. Линия поведения учителя в каждом конкретном случае должна строиться сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразия личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе и пр. Наиболее же общие рекомендации состоят в следующем (Коломинский Я. Л., 1969):

- 1) вовлечение изолированного ученика в интересную деятельность;
- 2) помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка (преодоление неуспеваемости и т. д.);
- 3) преодоление аффективности ребенка (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции;
- 4) у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;
- 5) использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого ребенка.

В анализе причин сложившейся ситуации и поиске путей выхода из нее существенную помощь может и должен оказать психолог, владеющий методами диагностики и коррекции межличностных отношений.

Наиболее распространенным методическим приемом, позволяющим установить положение ребенка в системе личных отношений в классе, является *социометрическая процедура*. Самым популярным критерием выбора, который предлагается младшим школьникам, является «Выбор товарища по парте», зарекомендовавший себя в отечественных исследованиях как один из интегративных критериев, наиболее адекватных для этого возраста, а также социометрическая процедура «Выбор в действии».

Для общей оценки уровня сформированности у младших школьников навыков общения со сверстниками ориентиром может служить шкала развития социальных отношений, разработанная А. Гезеллом. Для детей 6 и 9 лет приведены следующие профили социального поведения:

6 лет: Явный интерес к заключению дружбы и дружеских отношений с соучениками.

Ребенок хорошо ладит с друзьями, но их игра не продолжается долго, если она происходит без надзора. Ребенок спорит, физически борется. Каждый из детей хочет настоять на своем. Часто жалуется.

По отношению к некоторым детям ребенок может быть очень властолюбивым. Он часто исключает третьего: «Ты играешь с Франтиком? Тогда я с тобой играть не буду!»

В игре он не умеет проигрывать и будет жульничать, если это нужно для выигрыша. Он думает, что и его друзья жульничают и не ведут себя как полагается.

9 лет: У большинства детей бывает хороший друг того же возраста и пола, ребенок входит в определенную группу детей. Он хорошо ладит с ними, несмотря на бывающие иногда ссоры и разногласия. Интерес в меньшей степени направляется на собственное отношение к другу, чем на то, что они делают вместе. Важны цели и сама деятельность. Присутствует действительно кооперативная деятельность. Компания или клуб — это важно. Ребенок может подавить свои собственные интересы и требования, чтобы удовлетворить группу. Он старается соблюдать правила (стандарты) группы и критиковать тех, кто их не выполняет. Девочки начинают с удовольствием проводить вечера вместе. Начало обожания старшего ребенка или взрослого. Начинается оценка, а не только обсуждение других. Мальчики часто добродушно шумят и борются; в то время как мальчики кричат, девочки хихикают и шепчутся.

Как уже отмечалось, для установления дружеских отношений со сверстниками большое значение имеет наличие у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, инициативность. Их основой является позитивная самооценка. В младшем школьном возрасте у ребенка, как правило,

складывается определенная самооценка как в отношении своих учебных способностей, так и общих возможностей. Конечно, наиболее благополучный вариант — когда самооценка является достаточно высокой и адекватной. Условием этого является знание ребенком своих способностей и наличие возможности для их реализации. Очень важно, чтобы ребенок знал: я могу и умею это и это, **а вот это я могу и умею лучше всех.**

Способность делать что-то лучше всех принципиально важна для младших школьников. Не зря именно этот возрастной период характеризуется стремлением ребенка овладеть различными умениями, что определяет в случае успеха развитие чувства собственной умелости, компетентности, полноценности или в случае неудачи, напротив, чувства неполноценности.

Умелость ребенка может проявляться в самых разных областях и носить самый разнообразный характер. Главное, чтобы это умение было ценным в глазах и взрослых, и сверстников. Так, кто-то лучше всех решает задачи по математике («наш математик»), кто-то быстрее всех бежит («он у нас спортсмен»), или лучше всех играет в «ножички», или умеет рисовать, или играет на музыкальном инструменте, или дольше всех может отбивать головой футбольный мяч, или шевелить ушами.

Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость. И успеваемость здесь — уже не определяющий критерий, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и других такие качества, которые непосредственно не связаны с учебной работой.

Задача взрослых — помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умений каждого школьника и для его одноклассников. Иллюстрацией может служить такой эпизод из школьной жизни. Один из второклассников отличался очень низкой успеваемостью по всем основным предметам. Неудача его приобрела хронический характер, и перспектив на улучшение было немного: ребенок ходил в школу неохотно, на уроках был пассивен, домашние задания выполнял нерегулярно, в классе ни с кем не дружил. Но мальчик хорошо рисовал. И рисовал он везде: в альбоме, в тетрадях, иногда — на парте. И тогда его учительница, отчаявшись как-то повлиять на нерадивого школьника и его родителей, предприняла следующий шаг: она организовала в школе персональную выставку рисунков своего ученика и его родителей, которые были профессиональными художниками. Выставка имела большой успех мальчик был очень горд. Это событие преобразило его. Он стал более внимателен к тому, что происходит в классе и в школе. Согласился на дополнительные занятия с учительницей. Отношение одноклассников к нему также изменилось в лучшую сторону. Маленький художник не стал отличником, его школьные успехи были довольно скромны, но отношение ребенка к школе и классу и его класса к нему, во многом изменилось.

Таким образом, умелость ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон являются основанием для формирования самостоятельности, уверенности в себе,

личностной независимости, что позволяет быть более компетентным и в общении со сверстниками.

Перед школьным психологом нередко возникает задача развития и коррекции навыков социального взаимодействия у младших школьников. Хорошим ориентиром для подбора заданий, используемых на занятиях по развитию навыков социального взаимодействия, может служить обучающая программа М. Шур и Дж. Спивак (*Массен П.* и др., 1987). Она направлена на развитие у детей способности представить себе и проиграть альтернативные решения реальных межличностных проблем. В ходе обучения у детей формируется три вида умений:

1. Предлагать как можно больше решений в трудной ситуации (пример: детям показывают картинки и говорят: «Джонни хочет поиграть с этой лопаткой, но Джимми все время играет с ней сам. Что может сделать Джонни, чтобы тоже поиграть с лопаткой?»).

2. Предвидеть последствия действий (пример: детям рассказывают о ребенке, который без спроса взял фонарик у взрослого, и просят представить себе, как поступит взрослый).

3. Понимать причины и следствия (пример: детям предлагается ситуация: «Дебби в слезах разговаривает с мамой». Нужно подумать, отчего все это происходит, и высказать свои предположения).

Исходный вариант данной программы разработан для детей дошкольного возраста. Однако принципы ее построения и типы заданий (при незначительной корректировке содержания предлагаемых ситуаций) адекватны и для занятий с младшими школьниками. Задания подобного типа могут быть использованы как в работе с детьми, имеющими проблемы в использовании навыков конструктивного общения, так и с благополучными в этом отношении школьниками, для которых обучение такого типа будет иметь развивающий эффект.

Лекция 23 Социально-психологические закономерности формирования коллектива и воспитания в нем школьников младших классов

ЛЕКЦИЯ 24 УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПОЛ УЧАЩИХСЯ

Особенности личности мальчиков и девочек

Воспитание и обучение детей в школе во многом зависит от того, как дети того или иного пола воспринимаются учителем, какие роли он приписывает мальчикам и девочкам, а главное — учитывает ли их половые особенности при подаче учебного материала и в воспитании.

«Бесполое» обучение и воспитание вызывает у многих психологов, нейрофизиологов и педагогов беспокойство, так как при этом искажаются воспитание мальчиков и девочек, адекватность способов их обучения, а в итоге — развитие личности. Девочек чаще хвалят, с ними чаще рассуждают, а когда

разговаривают с мальчиками, то, как правило, ограничиваются прямыми указаниями (отнеси, сходи, перестань). Среди тех учащихся выпускных классов, которые в наибольшей степени соответствуют школьным требованиям, подавляющее большинство (85%) составляют девушки. А юноши, попавшие в число таковых, обладают традиционно женскими качествами: примерное поведение, усидчивость, исполнительность и т. п.

Половые различия в проявлении эмоциональности. Девочки эмоциональнее, чем мальчики, и это различие становится особо заметным после периода полового созревания. В частности, у девочек и девушек склонность к страху выражена значительно больше, чем у мальчиков и юношей. И количество страхов (т. е. того, чего бояться) больше у девочек, чем у мальчиков.

Личностная и ситуативная тревожность выше у девочек, чем у мальчиков.

Волевые качества. С наступлением периода полового созревания все отчетливее становятся различия между мальчиками и девочками в проявлении таких волевых качеств, как смелость и решительность: у мальчиков они выше. Это можно связать с большей выраженностью у мальчиков склонности к риску. В то же время по терпеливости различия между мальчиками и девочками не обнаруживаются.

Интересы. В центре внимания девочки, начиная с раннего возраста, находится человек и сфера его непосредственного бытия, у мальчиков же интересы направлены на относительно отдаленные предметы и явления, порой весьма далекие от того, что может входить в круг их прямых обязанностей.

Мальчики имеют преимущество в познании чего-то особенного, более редкого, специального, но уступают девочкам в знании более простых и распространенных предметов и явлений.

В целом круг интересов мальчиков шире, чем девочек.

Интересы мальчиков больше выражены в таких видах деятельности, как техническая, практическая, научно-техническая и научно-теоретическая, спортивная, а интересы девочек относятся в большей мере к театрально-художественной, природоведческой, сельскохозяйственной, общественной видам деятельности.

Экстернальность/интернальность. С возрастом у мальчиков возрастает интернальность, а у девочек — экстернальность. Это значит, что при принятии решения мальчики больше ориентируются на собственное мнение, а девочки — на чужое, ищут поддержку у других.

Лидерство. Девочки по сравнению с мальчиками не стремятся к лидерству, потому что более боязливы и застенчивы, не уверены в своих силах, более конформны, легче подвергаются фрустрациям.

Агрессивность. Склонность к агрессии (агрессивность, конфликтность) во всех возрастных группах школьников выше у лиц мужского пола по сравнению с лицами женского пола. Наблюдается два пика повышения

агрессивности: у мальчиков в возрасте 12 и 14-15 лет, у девочек — в 11 и 13 лет.

Различие интересов мальчиков и девочек к учебным предметам

В характере познавательных интересов мальчиков и девочек также существуют значительные различия: девочкам присущ интерес к предметам гуманитарного цикла, а мальчикам — естественно-научного.

У юношей первое место занимает устойчивый интерес к математике, второе — к физике и третье — к истории. Девушки тоже предпочитают математику, затем (по убывающей) литературу, химию и физику. При этом есть различия между городскими и сельскими школьниками. У сельских школьников на первом месте стоит литература, на втором — химия и лишь затем математика.

Из предметов, которые не нравятся юношам, на первых местах находятся иностранный язык, астрономия, обществоведение, а у девушек — физика, география, астрономия, обществоведение. Юноши чаще, чем девушки, называют программирование любимым предметом.

Очевидно, что интерес к разным учебным предметам у мальчиков и девочек разный в силу их природных различий в направленности на восприятие и познание окружающего мира. Вербальные компоненты познавательных процессов больше выражены у мальчиков, а образные — у девочек. Это значит, что среди мальчиков больше лиц с преобладанием второй сигнальной системы, а среди девушек — с преобладанием первой сигнальной системы. Естественно, это не может не отразиться так и на интересе к различным предметам, так и на успеваемости по ним.

Способности и учебная успеваемость школьников разного пола

Внимание. При выполнении заданий на внимание девочки ориентируются на быстроту, а мальчики — на точность работы. Это значит, что девочки выполняют эти задания (например, просматривают текст на выявление опечаток) быстрее, а мальчики — точнее.

Память. Девочки лучше запоминают цифры, буквы, слова и фигуры. Однако многое зависит от того, что интересует мальчиков и девочек. Так, если для запоминания давать в одних случаях описание каких-либо технических процессов, а в других — описание меха зверей, то окажется, что информацию о физических, химических или механических характеристиках лучше запоминают мальчики, а принадлежности туалета быстрее и прочнее запечатлеваются в памяти девочек.

Вопрос о соотношении школьной успеваемости и пола изучался многими учеными. Хотя результаты изучения этого вопроса у разных ученых расходятся, все же заметна тенденция, что среди девочек хорошо успевающие встречаются чаще. Наоборот, неуспеваемость отмечается чаще у мальчиков, чем у девочек. Так, по данным исследователей многих стран среди неуспевающих

75% составляют мальчики. Наиболее заметны эти различия в младших классах и особенно по письму (русскому/родному языку). Сочинения девочки пишут лучше, у них больше связности и описательности, больше внимания уделяется деталям, хотя по фантазии они не превосходят мальчиков. Одной из причин этого является присущая в большей степени девочкам аккуратность и тщательность. Кроме того, среди подготовленных к школе детей девочек больше, чем мальчиков. Это тоже может оказывать влияние на появление различий в успеваемости между мальчиками и девочками на первых ступенях обучения.

Нельзя не учитывать влияния на школьные отметки большей дисциплинированности, усидчивости и прилежания девочек (они больше, чем юноши, тратят времени на учебу; особенно заметны различия при выполнении самостоятельных заданий), что, во-первых, производит благоприятное впечатление на учителей и, во-вторых, способствует лучшему усвоению учебного материала. Наконец, в начальных классах преподают женщины, поэтому девочкам легче идентифицировать себя с ними.

Снижение успеваемости девочек в ранней юности объясняется тем, что внешняя привлекательность и соответствие общепринятым гендерным стандартам оказываются для них важнее, чем хорошие отметки в школе. Однако среднегодовой балл успеваемости все равно выше у девушек, чем у юношей.

Лучшая успеваемость представительниц женского пола в старших классах обусловлена, скорее всего, их более ответственным отношением к учебе, но в то же время это сопровождается их большей психической напряженностью. Это объясняет тот факт, что к концу учебного года состояние у девочек гораздо хуже, чем у мальчиков.

Профессиональное самоопределение школьников разного пола

Задатки к будущим половым различиям в профессиональной направленности заметны уже на ранних этапах развития детей. Даже в возрасте 24 недель, когда влияние среды еще едва заметно, у девочек гораздо выше интерес к фотографиям человеческого лица, чем к предметам. Мальчики же этого возраста проявляют больший интерес к геометрическим фигурам, чем к лицу. В возрасте 1,5-2 лет отчетливо проявляется большая склонность мальчиков к преобразующей деятельности, тогда как девочки предпочитают проявлять активность в установленных рамках. Мальчики этого возраста стремятся к анализу внутренних механизмов и смысла явлений и обстоятельств, а девочки обращают внимание на качество и полезность объектов. Это проявляется и в школьные годы, когда активность мальчиков в разных мероприятиях зависит от уяснения ими их смысла и значения, в то время как девочкам достаточным оказывается внушенное или внешне заданное значение вещей.

Девочки любят рисовать цветы, женские образы из сказок, отображают сферу семьи и быта, мальчики — военную технику, космос, персонажей

компьютерных игр. В трудовой деятельности девочкам (55%) интересен хозяйственно-бытовой труд, шитье; мальчики же предпочитают работу с деревом, конструктивную деятельность.

В ручном труде мальчики более решительны и настойчивы в достижении цели. Они предпочитают работать с более крупными инструментами, в то время как девочки — с миниатюрными. Девочки более аккуратны, амплитуда трудовых движений у них меньше.

Неудивительно, что эти и другие половые различия учащихся оказывают существенное влияние на профессиональное самоопределение и общее перспективное планирование жизни. Юноши стремятся к работе, позволяющей получить власть, выгоду и независимость, они отдают предпочтение профессиям, связанным с техникой, предпринимательством, наукой. Девушки более всего ценят работу в сфере обслуживания либо работу, дающую интересный опыт. Кроме того, у них больше выражен интерес к искусству.

Однако это вовсе не значит, что девушки не интересуются профессиями, которые общественное мнение относит к «мужским». Очень многие девушки выбирают инженерные профессии или идут учиться в университет МВД.

У юношей профессиональное самоопределение формируется в русле общей жизненной перспективы и органически входит в него. На их профессиональное самоопределение влияют факторы дальней перспективы: чем более определены планы на дальнейшую жизнь, тем выше уровень сформированности профессионального плана и степень уверенности в правильности профессионального выбора. У девушек жизненное и профессиональное самоопределение не связаны между собой, для них характерна большая эмоциональность и ситуативность самоопределения, менее целостное мировоззрение. Ближайшие планы девушек определяются в основном познавательными интересами и уровнем эмоциональной возбудимости. У юношей на планирование ближайшей перспективы большое влияние оказывают интеллектуальные показатели (комбинаторное мышление, общий уровень интеллекта) и уровень самоконтроля.

В профессиональном самоопределении девушки опережают юношей, так как среди определившихся с выбором профессии девушек больше, чем юношей.

Все вышеуказанные различия между учащимися мужского и женского пола требуют корректировки, при этом необходимо учитывать факт, что помимо биологического пола имеется еще и *психологический пол, который выражается либо в маскулинности, либо в фемининности, либо в андрогинности* лиц обоего пола. Маскулинность выражается в подчеркнутости особенностей личности и поведения, характерных по общему мнению для мужчин. Фемининность — это женский тип личности и поведения, андрогинность — промежуточный тип, которому присущи как мужские, так и женские черты. Отмеченные выше различия резко проявляются между маскулинными мужчинами и фемининными женщинами.

ЛЕКЦИЯ 25 МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ «ГРУППЫ РИСКА»

ДЕТИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ (гиперактивные)

Детей с нарушениями такого типа невозможно не заметить, поскольку они резко выделяются на фоне сверстников своим поведением.

Идет урок в I классе. Дети выполняют самостоятельное задание в тетради. Андрей начинает запись вместе со всеми. Но вдруг взор его отрывается от тетради, перемещается на доску, затем — на окно. Лицо

мальчика неожиданно озаряется улыбкой и, повозившись в кармане, он достает оттуда новый разноцветный шарик. С шумом развернувшись на стуле, начинает демонстрировать игрушку соседу сзади. Не получив достойной оценки своего приобретения, встает, лезет в портфель, достает карандаш. Неудачно поставленный портфель с грохотом падает. После замечания учителя Андрей усаживается за парту, но через мгновение начинает медленно «сползать» со стула. И снова — замечание, за которым следует лишь короткий период сосредоточения... Наконец — звонок, Андрей первым выбегает из класса.

Описанное поведение характерно для детей с так называемым гиперкинетическим, или гиперактивным, синдромом. Одной из специфических его черт является чрезмерная активность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо.

В последнее время специалистами показано, что гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «синдромы дефицита внимания» (*Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю., 1994*).

Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек.

Нарушения поведения, связанные с гиперактивностью и недостатками внимания, проявляются у ребенка уже в дошкольном детстве. Однако в этот период они могут выглядеть не столь проблемно, поскольку частично компенсируются нормальным уровнем интеллектуального и социального развития. Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети

с признаками синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлетворительно справляться с требованиями школы.

Как правило, в подростковом возрасте дефекты внимания у таких детей сохраняются, но гиперактивность обычно исчезает и нередко, напротив, сменяется сниженной активностью, инертностью психической деятельности и недостатками побуждений (*Ramner M.*, 1987).

Специалисты выделяют следующие клинические проявления синдромов дефицита внимания у детей:

- 1.Беспокойные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, ребенок корчится, извивается.
- 2.Неумение спокойно сидеть на месте, когда это требуется.
- 3.Легкая отвлекаемость на посторонние стимулы.
- 4.Нетерпение, неумение дожидаться своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (занятия в школе, экскурсии и т. д.).
- 5.Неумение сосредоточиться: на вопросы часто отвечает не задумываясь, не выслушав их до конца.
- 6.Сложности (не связанные с негативным поведением или недостаточностью понимания) при выполнении предложенных заданий.
- 7.С трудом сохраняемое внимание при выполнении заданий или во время игр.
- 8.Частые переходы от одного незавершенного действия к другому.
- 9.Неумение играть тихо, спокойно.
- 10.Болтливость.
- 11.Мешает другим, пристаёт к окружающим (например, вмешивается в игры других детей).
- 12.Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.
- 13.Частая потеря вещей, необходимых в школе и дома (например, игрушек, карандашей, книг и т. д.).
- 14.Способность совершать опасные действия, не задумываясь о последствиях. При этом ребенок не ищет приключений или острых ощущений (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам).

Наличие у ребенка по крайней мере 8 из перечисленных выше 14 симптомов, которые постоянно наблюдаются в течение, как минимум, 6 последних месяцев, является основанием для диагноза синдром дефицита внимания. Все проявления данного синдрома можно разделить на три группы: признаки гиперактивности (симптомы 1, 2, 9, 10), невнимательности и

отвлекаемости (симптомы 3, 6—8,12,13) и импульсивности (симптомы 4, 5, 11, 14).

Эти основные нарушения поведения сопровождаются серьезными вторичными нарушениями, к числу которых прежде всего относятся слабая успеваемость в школе и затруднения в общении с другими людьми.

Низкая успеваемость — типичное явление для гиперактивных детей. Она обусловлена особенностями их поведения, которое не соответствует возрастной норме и является серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям сложно справиться с заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят неряшливо и характеризуются ошибками, которые являются результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

Нарушения поведения гиперактивных детей влияют не только на школьную успеваемость, но и во многом определяют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

В семье эти дети обычно страдают от постоянных сравнений с братьями и сестрами, поведение и учеба которых ставится им в пример. Они недисциплинированы, непослушны, не реагируют на замечания, что сильно раздражает родителей, вынужденных прибегать к частым, но не результативным наказаниям. Большинству таких детей свойственна низкая самооценка. У них нередко отмечаются деструктивное поведение, агрессивность, упрямство, ложь, склонность к воровству и другие формы асоциального поведения (Раттер М., 1987, и др.).

В работе с гиперактивными детьми большое значение имеет знание причин наблюдаемых нарушений поведения. В настоящее время этиология и патогенез синдромов дефицита внимания выяснены недостаточно. Но большинство специалистов склоняются к признанию взаимодействия многих факторов, в числе которых:

—органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);

—перинатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);

—генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер); особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дисфункция активирующих систем ЦНС);

—пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
 —социальные факторы (последовательность и систематичность воспитательных воздействий и пр.).

Исходя из этого, работа с гиперактивными детьми должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей и учителей.

Какова роль психолога в работе с гиперактивными детьми? Прежде всего, следует учесть, что важное место в преодолении синдрома дефицита внимания принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому необходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

Для организации занятий с гиперактивными детьми психолог может использовать специально разработанные коррекционно-развивающие программы (Психогигиена детей и подростков, 1985).

В оказании психологической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и учителями. Необходимо разъяснять взрослым проблемы ребенка, дать понять, что его поступки не являются умышленными, показать, что без помощи и поддержки взрослых такой ребенок не сможет справиться с существующими у него трудностями.

Психолог должен объяснить родителям гиперактивного ребенка, что им необходимо придерживаться определенной тактики воспитательных воздействий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка «зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности с одной стороны, а с другой — постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жесткостью и наказаниями. Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на здоровых детей» (Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю., 1994, с. 101). Родители также должны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

В работе упомянутых выше авторов приведены конкретные рекомендации родителям детей с синдромом дефицита внимания:

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.

2. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».

3. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.

4. Давайте ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.

5. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.

6. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, работа с кубиками, раскрашивание, чтение).

7. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна должно соответствовать этому распорядку.

8. Избегайте по возможности скопления людей. Пребывание в крупных магазинах, на рынках, в ресторанах и т. п. оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздействие.

9. Во время игр ограничивайте ребенка лишь одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.

10. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.

11. Давайте ребенку возможность расходовать избыточную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортивные занятия.

12. Постоянно учитывайте недостатки поведения ребенка. Детям с синдромом дефицита внимания присуща гиперактивность, которая неизбежна, но может удерживаться под разумным контролем с помощью перечисленных мер.

Не менее ответственная роль в работе с гиперактивными детьми принадлежит учителям. Нередко педагоги, не справляясь с такими учениками, под разными предлогами настаивают на их переводе в другую школу. Однако эта мера проблем ребенка не решает.

Вместе с тем выполнение некоторых рекомендаций психолога может способствовать нормализации взаимоотношений учителя с беспокойным учеником и поможет ребенку лучше справляться с учебной нагрузкой (Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю., 1994).

Учителям рекомендуется:

— работу с гиперактивным ребенком строить индивидуально, при этом основное внимание уделять отвлекаемости и слабой организации деятельности;

— по возможности игнорировать вызывающие поступ

ки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение;

—во время уроков ограничивать до минимума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для гиперактивного ребенка — в центре класса напротив доски;

—предоставлять ребенку возможность быстро обращаться за помощью к учителю в случаях затруднения;

—учебные занятия строить по четко распланированному, стереотипному распорядку;

—научить гиперактивного ученика пользоваться специальным дневником или календарем;

—задания, предлагаемые на уроке, писать на доске;

—на определенный отрезок времени давать только одно задание;

—дозировать ученику выполнение большого задания, предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы;

—во время учебного дня предусматривать возможности для двигательной «разрядки»: занятия физическим трудом, спортивные упражнения.

Гиперактивные дети — «очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей» (Раттер Ж, 1987, с. 307). В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих серьезные проблемы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе психологу необходимо наладить совместную работу с его родителями и учителями.

ЛЕВОРУКИЙ РЕБЕНОК В ШКОЛЕ

Левшами являются около 10% людей, причем, по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля лево-руких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1—2 (а иногда и более) детей, активно предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой.

Леворукость — это не патология и не недостаток развития. И тем более не каприз или упрямство ребенка, просто не желающего работать «как все» правой рукой, как иногда считают некоторые родители и «опытные» учителя. *Леворукость — очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.*

Асимметрия рук, т. е. доминирование правой или левой руки, или невыраженное предпочтение какой-либо из рук (амбидекстрия), обусловлена особенностями функциональной асимметрии полушарий головного мозга. У правой доминирующей, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной информации (у 95% правой центр речи расположен в левом полушарии).

У левой же распределение основных функций между полушариями более сложно и не является просто зеркальным отражением асимметрии мозга, обнаруживаемой у правой. Многочисленные исследования (*Спрингер С., Дейч Г.*, 1983) показывают, что функциональная асимметрия у левой менее выражена, в частности, центры речи могут быть расположены как в левом, так одновременно и в правом полушарии, а зрительно-пространственные функции, выполняемые обычно правым полушарием, могут контролироваться также и левым. Таким образом, у левой отмечается менее четкая специализация в работе полушарий головного мозга. Специфика латерализации мозговых функций левой влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительно-пространственных заданий (*Безруких М. М., Князева М. Г.*, 1994; *Микадзе Ю. В., Корсакова Е. К.*, 1994).

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым систематически переучивать леворуких детей, у которых не оставалось альтернативы при выборе руки для письма — все должны были писать правой. При переучивании использовали порой самые жесткие меры (наказание, «надевание варежки на левую руку» и пр.), не считаясь с индивидуальными особенностями и возможностями ребенка и принося в жертву его здоровье. Существуют многочисленные данные, показывающие, что у леворуких детей невротические состояния и неврозы встречаются значительно чаще, чем у детей- ? правой. Одной из главных причин развития неврозов у \ левой считается насильственное обучение действиям пра- ** вой рукой в первые годы жизни или в первый год обучения в школе. Эта причина становится очевидной в свете данных об особенностях функциональной асимметрии мозга: переучивание приводит к ломке естественно сложившегося индивидуального профиля латерализации, что служит мощным стрессогенным фактором. По существу, насильственное переучивание является формой давления праворукой среды, подравнивающей под себя леворукого ребенка и игнорирующей его индивидуальность (в этой связи говорят о дэкстра-стрессе — давлении праворукой среды).

В последние годы школа отказалась от практики переучивания леворуких детей и они пишут удобной для них рукой.

Однако тем самым проблема леворукости для школы не снимается, поскольку остаются дети со скрытым левшеством. Речь идет о тех случаях, когда природного левшу переучивают в дошкольном детстве. Такое переучивание может носить целенаправленный характер, когда родители, замечая склонность ребенка к предпочтению левой руки, стремятся исправить этот «недостаток» и предупредить те возможные трудности, которые ожидают ребенка в дальнейшем. Чаще всего это происходит в семьях с наследственной леворукостью, где один или оба родителя, или ближайшие родственники, также леворуки. В таких семьях взрослые особенно внимательны к этой стороне развития ребенка, поскольку сами столкнулись с проблемами жизни левши в праворукой среде.

В дошкольном возрасте возможно и ненасильственное переучивание. В раннем дошкольном возрасте родители и воспитатели не всегда обращают специальное внимание на то, какая рука у ребенка ведущая, тем более что направление рукости достаточно отчетливо устанавливается только к 3—5 годам. Между тем при обучении новым действиям дети стараются сделать так, как говорит взрослый: брать ложку в правую руку, держать карандаш правой рукой и т. п. И ребенок-левша, выполняя требования взрослого, делает так, как нелят, даже если это действие ему не очень удобно. В результате такого ненасильственного переучивания многие родители могут и не подозревать, что их ребенок — левша. ; При овладении бытовыми навыками скрытая леворукость ребенка, как правило, не сказывается на успешности выполнения действий, однако, приступая к систематическому обучению в школе, особенно при овладении письмом и чтением, такие дети могут встретиться с неожиданными трудностями.

Поэтому важно определить направление «рукости» ребенка до начала обучения: в детском саду или при приеме в школу.

Для диагностики типа ведущей руки у детей начиная с 5—6 лет возможно использование различных функциональных проб: тест переплетения пальцев, тест «ашюдирование», тест перекреста рук на груди или «поза Наполеона» и др.

В практике работы с детьми широко применяется метод оценки участия рук в процессе выполнения различных действий. Это могут быть символические действия, когда ребенка просят показать, как он, например, поливает цветы, режет хлеб, держит зубную щетку, ножницы и т. д. Действия могут быть и реальными, выполняемые в специально подобранных заданиях, требующих манипулирования.

Тестовая батарея подобных заданий включает в себя такие игровые задания: рисование правой и левой рукой, открывание коробочки, вырезание ножницами по контуру рисунка, нанизывание бисера, развязывание узелков и др. (Безруких М. М., Князева М. Г., 1994). В каждом задании оценивается степень активности правой и левой руки. На основании этого делается заключение о доминирующей руке у ребенка и

даются соответствующие рекомендации в отношении того, какой рукой его целесообразно учить писать.

Леворуким считается ребенок, набравший больше плюсов в графе «Левая рука». Как указывают авторы, если такой ребенок берет ручку в левую руку и пытается писать ею, нецелесообразно его переучивать и заставлять писать правой рукой. Но даже если ребенок получил больше плюсов в графе «Правая рука», но рисует левой рукой и качество рисунка выше, чем при рисовании правой рукой, не следует принуждать его писать правой рукой (при том условии, что сам он пытается писать левой).

Определенные сложности возникают при выборе ведущей руки у амбидекстров, т. е. тех детей, которые продемонстрировали одинаково хорошее владение и левой, и правой рукой. В этом случае возможны такие варианты:

1. Ярко выраженные бытовые левши, но графические амбидекстры, т. е. одинаково хорошо пишущие и рисующие правой и левой рукой. Как правило, эти дети — левши, но дома или в детском саду их переучивали с раннего детства, при рисовании поощряли работу правой рукой. У этих детей процесс обучения письму идет легче, если они будут писать левой рукой, хотя качество письма может быть недостаточно удовлетворительным (плохой почерк, пишет «как курица лапой»).
2. Ярко выраженные бытовые правши, но пишут и рисуют левой рукой или одинаково правой и левой. На практике причиной использования при письме и рисовании не правой, а левой руки может быть имевшаяся ранее травма правой руки, нарушение ее моторных функций. В этом случае целесообразно учить ребенка писать правой рукой.

Определение ведущей руки ребенка необходимо для того, чтобы полнее использовать его природные особенности и снизить вероятность осложнений, возникающих у леворуких детей при переходе к систематическому школьному обучению. Однако, стремясь предупредить сложности, ожидающие левшу при обучении письму правой рукой, нужно помнить: определение ведущей руки и выбор на этом основании руки для письма — чрезвычайно ответственный шаг.

Действительно, переучивание леворуких детей во многих случаях не только нежелательно, но и недопустимо. Как показывает опыт работы с такими детьми, нередко переучивание, начатое уже после того, как ребенок приступил к систематическому обучению письму (в середине—конце I класса), только усугубляет ситуацию. Поэтому вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму (Там же).

Однако наряду с этим известно немало случаев успешного переучивания леворуких детей без отрицательных последствий.

Таким образом, **вопрос о переучивании леворукого ребенка в каждом конкретном случае должен решаться строго индивидуально с учетом**

индивидуальных физиологических и психологических особенностей, адаптационных возможностей организма и личных установок ребенка. При этом следует учитывать результаты диагностики всех латеральных признаков, сопутствующих леворукости: доминантность глаза, уха, нижней конечности (Крылов Д. К, Кулакова Т. П., 1988).

Как уже упоминалось, дети-левши обладают определенной спецификой познавательной деятельности. Это относится как к истинным левшам, так и к переученным, у которых полушария мозга выполняют несвойственные им функции.

В деятельности леворукого ребенка особенности организации его познавательной сферы могут иметь следующие проявления:

1. Сниженная способность зрительно-двигательных координации: дети плохо справляются с задачами на срисовывание графических изображений, особенно их последовательности; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой почерк.
2. Недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти, трудности при анализе пространственных соотношений: у левшей часто отмечается искажение формы и пропорции фигур при графическом изображении; зеркальность письма; пропуск и перестановка букв при письме; оптические ошибки, смещение на письме близких по конфигурации букв (т-п, м-л, н-к, и-н); ошибки при определении правой и левой сторон, при определении расположения предметов в пространстве (под-над, на-за и т. п.).
3. Особая стратегия переработки информации, аналитический стиль познания: для левшей характерна поэтапная работа с материалом, раскладывание его «по полочкам», на основании такого подробного анализа строится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка материала (Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К, 1994).

4. Слабость внимания, трудности переключения и концентрации.

5. Речевые нарушения: ошибки звукобуквенного анализа.

Перечисленные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность овладения учебными навыками, прежде всего письмом (в меньшей степени — чтением), в усвоении которого у леворуких детей отмечаются наибольшие сложности.

Одной из наиболее важных особенностей леворуких детей является их эмоциональная чувствительность, повышенная ранимость, тревожность,

обидчивость, раздражительность, а также сниженная работоспособность и повышенная утомляемость. Это является следствием не только специфики межполушарной асимметрии, но и попыток переучивания, которых не избежали многие дети-левши (декстрастресс). Кроме того, немаловажное значение может иметь и тот факт, что примерно у 20% леворуких детей в анамнезе отмечаются осложнения в процессе беременности и родов, родовые травмы (по некоторым данным, родовая травма может выступать одной из причин левору-кости, когда функции поврежденного левого полушария, более подверженного влиянию неблагоприятных условий, частично принимает на себя правое полушарие).

Повышенная эмоциональность леворуких детей является фактором, существенно осложняющим адаптацию к школе. У левшей вхождение в школьную жизнь происходит значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства, сверстников. Поэтому леворукие первоклассники требуют пристального внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов.

Леворукость ребенка может быть выявлена психологом во время записи ребенка в школу. С такими детьми целесообразно провести более глубокое диагностическое обследование, направленное на выявление их психологических особенностей, с тем чтобы дать родителям необходимые рекомендации по организации специальных занятий в летний период.

На протяжении I класса (а возможно, и более продолжительное время) леворукие школьники могут нуждаться в проведении комплекса специальных занятий, направленных на развитие:

- зрительно-моторной координации;
- точности пространственного восприятия;
- зрительной памяти;
- наглядно-образного мышления;
- способности к целостной переработке информации;
- моторики;
- фонематического слуха;
- речи.

При организации развивающей работы у психолога может возникнуть необходимость в привлечении к сотрудничеству логопеда и детского психоневролога.

В работе с леворукими детьми следует учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков, в первую очередь навыков письма.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, так как при письме он будет загораживать себе строку рабочей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Для леворуких рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо {Безруких М. М., Князева М. Г., 1994). При этом

способ держания ручки может быть различным: обычным, как у правшей, или инвертированным, когда рука расположена над строчкой и изогнута в виде крючка.

При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен (леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз; их письмо имеет больше обрывов, менее связно, буквы соединяются короткими прямыми линиями). Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. В классе леворуких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность.

Следует принимать во внимание и еще один фактор, облегчающий учебную деятельность леворукого ребенка. Это касается учета ведущего глаза при выборе рабочего места учащегося. Партя ребенка должна быть размещена таким образом, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Так, если ведущим является левый глаз, то классная доска, рабочее место учителя должны находиться в левом зрительном поле учащегося (Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К., 1994). Последнее из перечисленных требований может, однако, быть несовместимым с первым, поскольку обычное для левшей расположение рабочего места слева в ряду у окна целесообразно при ведущем правом глазе. Тем не менее учет ведущего глаза при размещении учеников в классе имеет значение не только для леворуких, но и для всех остальных детей.

Итак, леворукий ребенок может иметь в школе немало проблем. Но следует отметить, что *леворукость является фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка*. Далеко не все леворукие дети, особенно если в дошкольном детстве уделялось внимание их полноценному психическому развитию, будут иметь серьезные осложнения при овладении учебной деятельностью.

Однако справедливым является замечание, что современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т. е. левополушарных, компонентов мышления, не дают возможности реализовать потенциал леворукого ребенка, имеющего правополушарную ориентацию. Между тем специальные исследования свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству (Ротенберг В. С., Бондаренко С. М., 1989).

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Развитие эмоционально-волевой сферы — один из важнейших компонентов психологической готовности к школе. Как известно, ребенок 6—7 лет уже умеет

соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями, старается соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями окружающих. Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Самое трудное — момент выбора, когда происходит внутренняя борьба социальных норм и импульсивных желаний.

С поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на то, что ученик «должен», а не на то, что он «хочет». С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает амбивалентные переживания: это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать фрустрацию. «Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания ребенка, т. е. те достижения, которых он во что бы то ни стало хочет добиться, основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей, т. е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность — значит для ребенка пойти в разрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить» (Славина Л. Ш. 196В). В таком случае ребенок находится в школе в ситуации неуспеха, и его реакция на неуспех носит, как правило, неадекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае не в себе. Мы видим, что для школьника эти реакции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что несправедливы окружающие — учитель, поставивший низкую оценку, родители, наказавшие его ни за что, одноклассники, подшучивающие над ним, и т. д.

Одним из наиболее распространенных запросов школьному психологу со стороны учителя является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными. Школьному психологу в таких случаях надо постараться разобраться в возможных причинах таких проявлений эмоциональных переживаний в каждой конкретной ситуации.

Условно можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выделяя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают — их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных реакций связан с типом темперамента. Дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холериками, а представители третьей группы — меланхоликами или флегматиками.

Как уже отмечалось выше, такое деление носит достаточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истероидные черты (которые выделены во второй группе), так и агрессивные тенденции; или детей агрессивных, но в глубине души при этом очень ранимых, робких и беззащитных. Однако общим для всех намеченных групп является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Рассмотрим случай, описанный Э. Ле Шан: «Около меня сидел мужчина, держа на коленях маленькую хорошенькую девочку. Рядом с ним стоял мальчик, который без конца скулил. Он ныл, что хочет опять в воду, хотя весь дрожал; он канючил, чтобы отец купил ему мячик. Его ноющий голос царапал меня по нервам, и я в конце концов не выдержала. Уходя я обернулась и посмотрела на маленького нытика. Его взгляд был прикован к отцовскому колену» (Ле Шан Э., 1990). Дальше автор книги делает вывод, что мальчик хотел не в бассейн, и не новую игрушку, а просто своим нытьем хотел привлечь внимание отца на себя, он хотел, как и его младшая сестра, на колени к отцу, он как бы напоминал (не сознательно, конечно), что он тоже имеет право на такую же любовь и ласку, как его сестра. Можно соглашаться или не соглашаться с такой интерпретацией данного случая, но очевидно одно, что неудовлетворенная потребность, подавляемая эмоция всегда рано или поздно выплескивается в форме неадекватной аффективной реакции. В рассмотренной ситуации мы можем лишь предполагать, почему у мальчика возникла такая потребность, его недостаточно любили в детстве, ему не доставало тепла и ласки со стороны родителей, может быть они были слишком строги с ним, и он не мог в полной мере проявить свое отношение к ним? Почему именно на эту ситуацию он так реагировал? Мы видим, что даже такая простая и

привычная на первый взгляд проблема требует для разрешения ответа на многие, многие вопросы.

Школьному психологу, работающему с детьми, у которых есть трудности в развитии эмоциональной сферы, на диагностическом этапе необходимо *определить особенности семейного воспитания*, отношение окружающих к ребенку, уровень его самооценки, психологический климат в классе. На этом этапе психолог использует, как правило, такие методы, как наблюдение, беседа с родителями и учителями, с самим учащимся, проективные методы (например, рисунок «Семья», незаконченные предложения, незаконченные рассказы на интересующую тему, составление рассказов по тематическим картинкам и др.). Если с родителями и педагогами установились доверительные отношения, если они нацелены на сотрудничество с психологом для оказания помощи ребенку, можно использовать различные методики, обучающие рефлексивному анализу своей деятельности как родителя, воспитателя или учителя. А. С. Спиваковская (1988) описала различные формы работы в родительских группах, где, в частности, использовалось такое задание, как написать сочинение на темы: «Портрет моего ребенка», «Я как родитель».

Различные диагностические приемы помогают школьному психологу выявить прежде всего возможные причины дезадаптивного поведения ребенка, характер внутренних проблем, особенности защитных механизмов. Знание особенностей семейного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей.

В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания (Гарбузов В. К, 1990; Захаров А. И., 1986; Спиваковская А. С, 1988, и др.). Остановимся на четырех, наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

1. Неприятие. Оно может быть явным и неявным. *Явное* неприятие наблюдается, например, тогда, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или в случае, если планировалась девочка, а родился мальчик, т. е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить *неявное* неприятие. В таких семьях ребенок на первый взгляд желанен, к нему внимательно относятся, о нем заботятся, но нет душевного контакта. Причиной тому может быть чувство собственной нереализованности, например, у матери, для нее ребенок — препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет, и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собственного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семьях, где доминируют такого рода отношения, дети становятся либо агрессивными (т. е. мы их можем отнести к первой группе выделенных форм проявлений эмоциональных нарушений), либо чересчур забитыми, замкнутыми, робкими, обидчивыми (т. е. по нашей классификации,

третья группа). Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативизма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

5. Гиперсоциальное воспитание. Причина его в неверной ориентации родителей. Это слишком «правильные» люди, пытающиеся педантично выполнять все рекомендации по «идеальному» воспитанию. «Надо» произведено в абсолюте. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнитель. Гиперсоциальный ребенок вынужден постоянно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрессивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации или, наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.

6. Тревожно-мнительное воспитание. Наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возникает неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в семьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Ребенок в таком случае несамостоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуверен в себе.

7. Эгоцентрический тип восприятия. Ребенку, часто единственному, долгожданному навязывается представление о себе как о сверхценности: он кумир, «смысл жизни» родителей. При этом интересы окружающих нередко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В результате он не умеет понимать и принимать во внимание интересы других, не переносит дальнейших лишений, агрессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен. Его аффективные проявления очень схожи с поведением детей, относящихся ко второй группе.

Мы так подробно остановились на проблемах личностного развития в семье (рассмотрев при этом далеко не все аспекты семейных взаимоотношений), так как, на наш взгляд, семья является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу, в отличие, например, от интеллектуальной.

Однако нельзя не учитывать, что порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых являются непосильными. Помните эпизод из мудрой и доброй сказки

«Маленький принц»: «Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабочкой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обернуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват — он или я?

—Вы, ваше величество, — ни минуты не колеблясь, ответил Маленький принц.

—Совершенно верно, — подтвердил король. — С каждого надо спрашивать то, что он может дать».

Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, т. е. негативных психических состояний учащегося, вызванных неправильным отношением учителя; школьных фобий, когда ребенок боится идти в школу, отвечать у доски и т. п.

Как ни парадоксально, психологи тоже иногда могут вызвать у ребенка эмоциональные нарушения. Они, ожидая «быстрых» и «видимых», «реальных» результатов своей деятельности (которая, к сожалению, а может, к счастью, не измеряется в процентах), стараются превратить в своих «клиентов» как можно больше учащихся, ищут у них мнимые проблемы, навязывая, зачастую, свою психологическую помощь, в которой, наверное, в данный момент, конкретный ребенок не нуждается. Это создает дискомфорт в душе ребенка: он сам начинает подозревать в себе «психические отклонения» и неудивительно, что в таком состоянии, находит. Поэтому никогда нельзя забывать, что одна из важнейших заповедей психолога та же, что и врача: «Не навреди».

Таким образом, к основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относятся:

1)природные особенности (например, тип темперамента);

2)социальные факторы:

—тип семейного воспитания;

—отношение учителя;

—влияние школьного психолога.

Как можно строить работу с детьми, действительно требующими психологической помощи? Психологу нужно постараться с помощью индивидуально подобранных методик выявить возможную причину эмоциональной дисгармонии. Ведь неадекватные реакции — это следствие, а не причина психологических проблем. Не всегда целесообразно начинать исследование эмоционально-неуравновешенных детей с тестов, бессмысленных на их взгляд, очередных заданий взрослых. Иногда ребенку нужно просто человеческое общение, понимание, хотя надо сказать, что не всегда дети идут на контакт, они уже научились не доверять. В таких случаях лучше ученика оставить в покое, а через некоторое время постараться заинтересовать его какой-то деятельностью, может быть подключить к работе в группе, которую ведет школьный психолог.

Различные формы игровой терапии (Лэндрет Г. Л., 1994), эмаготерапии (терапии образами), арттерапии помогают ребенку пережить свои некогда подавленные чувства. Так, сказкотерапия дает возможность детям идентифицировать себя с героями сказок и вместе с ними пережить тяжелые эмоции, внутриличностные конфликты и успешно разрешить их. В соответствии с возрастом дети получают в доступной форме психологические знания, позволяющие справиться с чувством одиночества, неполноценности, неуверенности в себе, с переживаниями вины, стыда. Дальнейшее прорисовывание сказок также дает возможность выразить свои чувства с помощью образов, символов, т. е. освободиться, «очиститься» от гнетущих эмоций.

Иначе говоря, доброжелательное и понимающее общение, игры, рисование, прослушивание и обсуждение сказок, подвижные упражнения, музыка, а самое главное — внимание к ребенку — помогают ему принять себя и мир, который его окружает.

Эффективными могут быть детско-родительские группы, где взрослые учатся психологически грамотно взаимодействовать со своим ребенком. Но прежде чем создать такую трениговую группу, необходим подготовительный этап. На этой стадии создается правильная установка для коррекции (Спиваковская А. С., 1988). Характеристики этой установки таковы:

1. Некоторое ослабление психической напряженности и ощущения дискомфорта.
2. ние мотивов обращения за психологической помощью.
3. Активизация родителей на самостоятельную психологическую работу.
4. Построение доверительного эмоционально насыщенного контакта с психологом.
5. Повышение веры родителей в возможность достижения позитивного результата в поведении ребенка и во всей семейной ситуации.

Установочный этап можно объединить с диагностическим. Беседуя с родителями, необходимо постараться выяснить не только особенности воспитания, взаимоотношений в семье, но и специфические реакции ребенка, которые могут проявляться только дома, так как известно, что поведение ребенка в школе и дома может носить различный характер.

В беседе с родителями можно обратить внимание на следующие моменты:

1. Сон:
 - а) как ребенок засыпает: быстро или медленно, требует ли, чтобы с ним сидели, чтобы не гасили свет и т. д.;
 - б) как спит: крепко, спокойно или мечется; разговаривает во сне;
 - в) как просыпается: сразу или нет; в каком настроении.
2. Отношение к еде: как он ест — охотно или нет, выбирает пищу или нет.
3. Бывают ли случаи проявления страха у ребенка, при

каких обстоятельствах:

а) при наказании, окриках со стороны взрослых;

б) страхи не связаны с поведением взрослых.

4. Как проявляется страх.

5. Чему радуется ребенок и что вызывает у него огорчение, недовольство, обиду; какова длительность его переживаний.

6. Умеет ли ребенок выразить сочувствие своим близким.

7. Какие эмоции наиболее часто наблюдаются у него в игре, в учебной деятельности, доброжелателен ли он к своим сверстникам.

8. Отстаивает ли ребенок свои интересы и каким способом: находит аргументы, упрощает, требует, хитрит, платит и т. д.

9. Как реагирует на неудачи и на успех. Безусловно, круг проблем, касающихся эмоционально-полевой сферы ребенка, намного шире, но даже сопоставив ответы на вышеперечисленные вопросы с результатами наблюдений школьного психолога, педагогов, можно составить целостную картину аффективного развития учащегося. (Как уже отмечалось, использование проективных методов дает возможность выявить причины эмоциональных расстройств школьника.)

Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, родителям и педагогам можно предложить следующие рекомендации:

3. Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмоции, задача взрослых в том, чтобы научить детей правильно направлять, проявлять свои чувства.

4. Эмоции возникают в процессе взаимодействия с окружающим миром. Необходимо научить ребенка адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды.

5. Не надо пытаться в процессе занятий с трудными детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Это невозможно в повседневной жизни, и искусственное создание «тепличных условий» лишь на время снимает проблему, а через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоций (отрицательные или положительные), а прежде всего их интенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие, так как избыток однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку.

6. Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он пережи

вает. Как правило, бурные аффективные реакции — это результат длительного сдерживания эмоций.

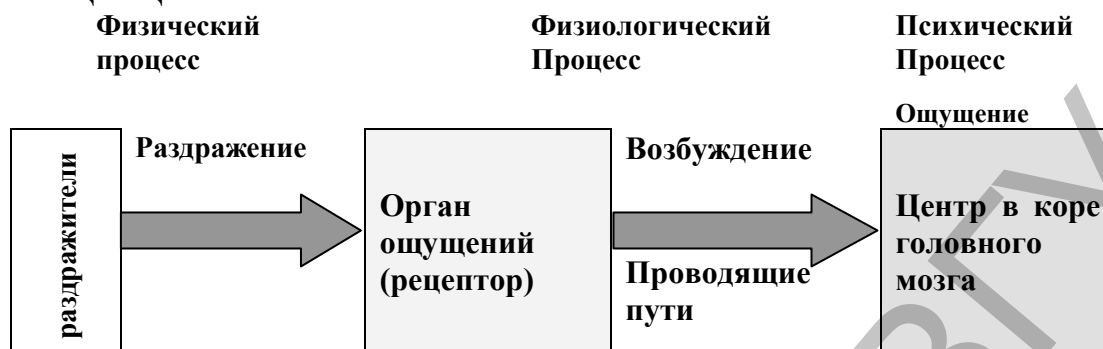
В заключение можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации.

РЕЗЮМЕ

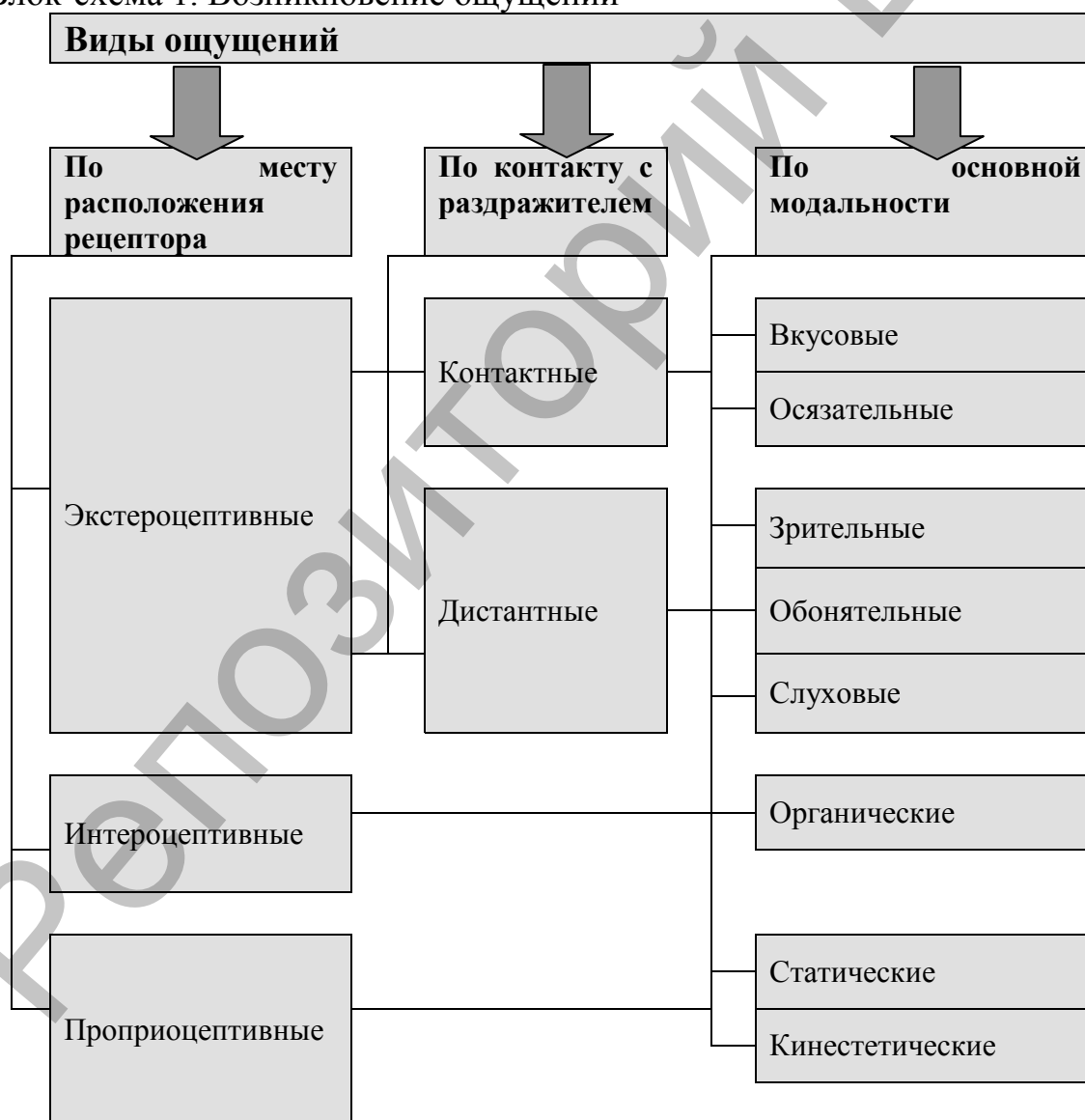
Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка.

БЛОК-СХЕМЫ

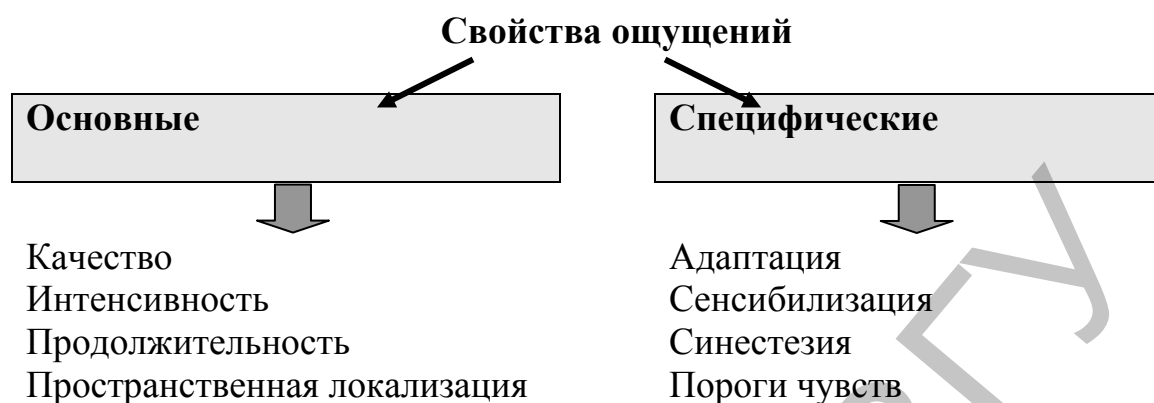
ОЩУЩЕНИЯ



Блок-схема 1. Возникновение ощущений



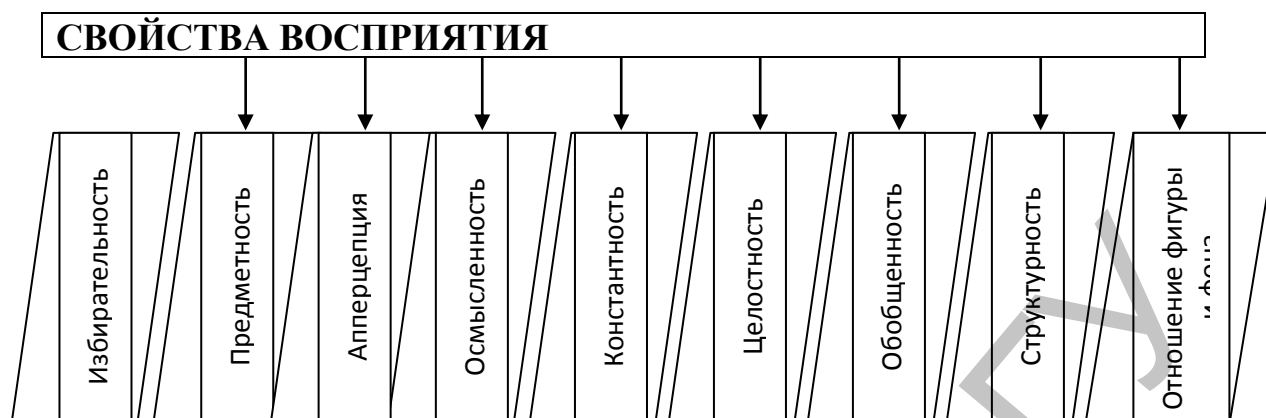
Блок-схема 2. Классификация видов ощущений



Блок-схема 3. Свойства ощущений
ВОСПРИЯТИЕ

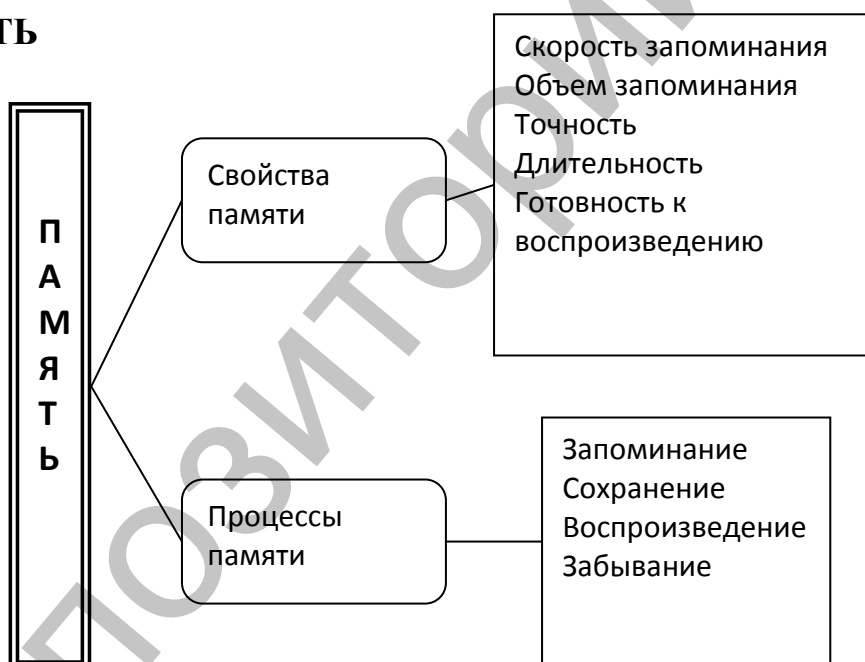
Классификация видов восприятия			
По виду анализатора	В зависимости от индивидуальных особенностей человека	По форме существования материи	По целенаправленности характера деятельности
❖ Зрительное ❖ Слуховое ❖ Осязательное ❖ Обонятельное ❖ Вкусовое	❖ <i>синтетическое</i> (Склонность к обобщению. Игнорирование деталей, стремление не обращать на них внимание). ❖ <i>аналитическое</i> (Восприятие по частям. Стремление выделить и проанализировать детали) ❖ <i>аналитико-синтетическое</i> ❖ <i>эмоциональное</i> (Чувственное восприятие посредством своих переживаний)	❖ Восприятие времени ❖ Восприятие пространства ❖ Восприятие движения	❖ Произвольное ❖ непроизвольное

Блок-схема 4. Классификация видов восприятия



Блок-схема 5. Свойства восприятия

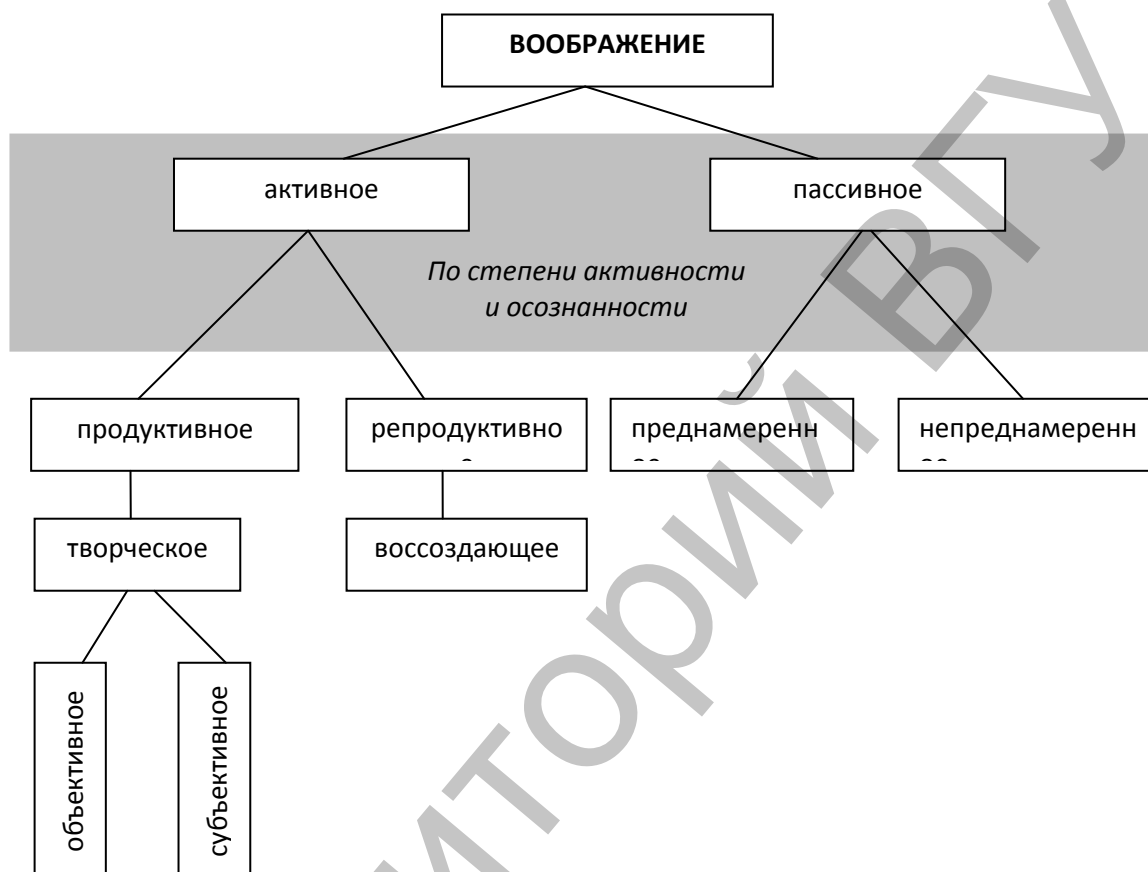
ПАМЯТЬ



Блок-схема 6. Характеристика памяти

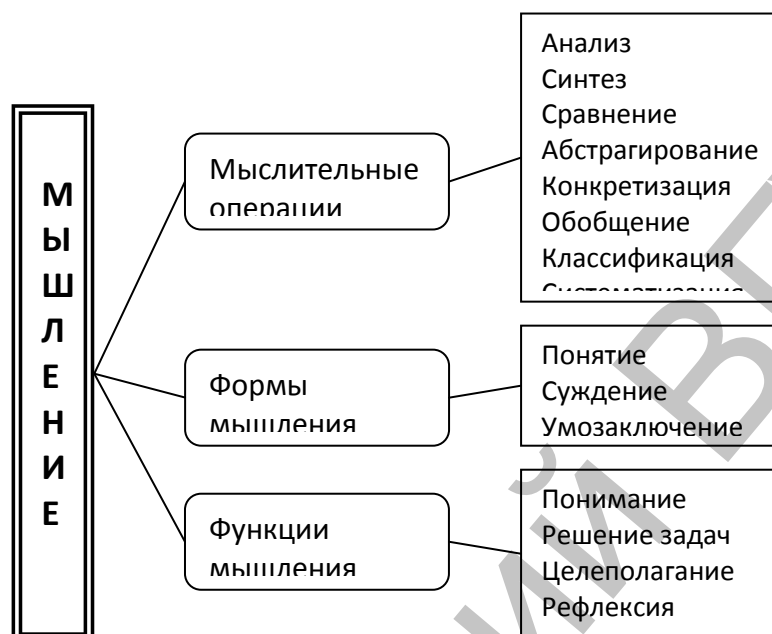


ВООБРАЖЕНИЕ

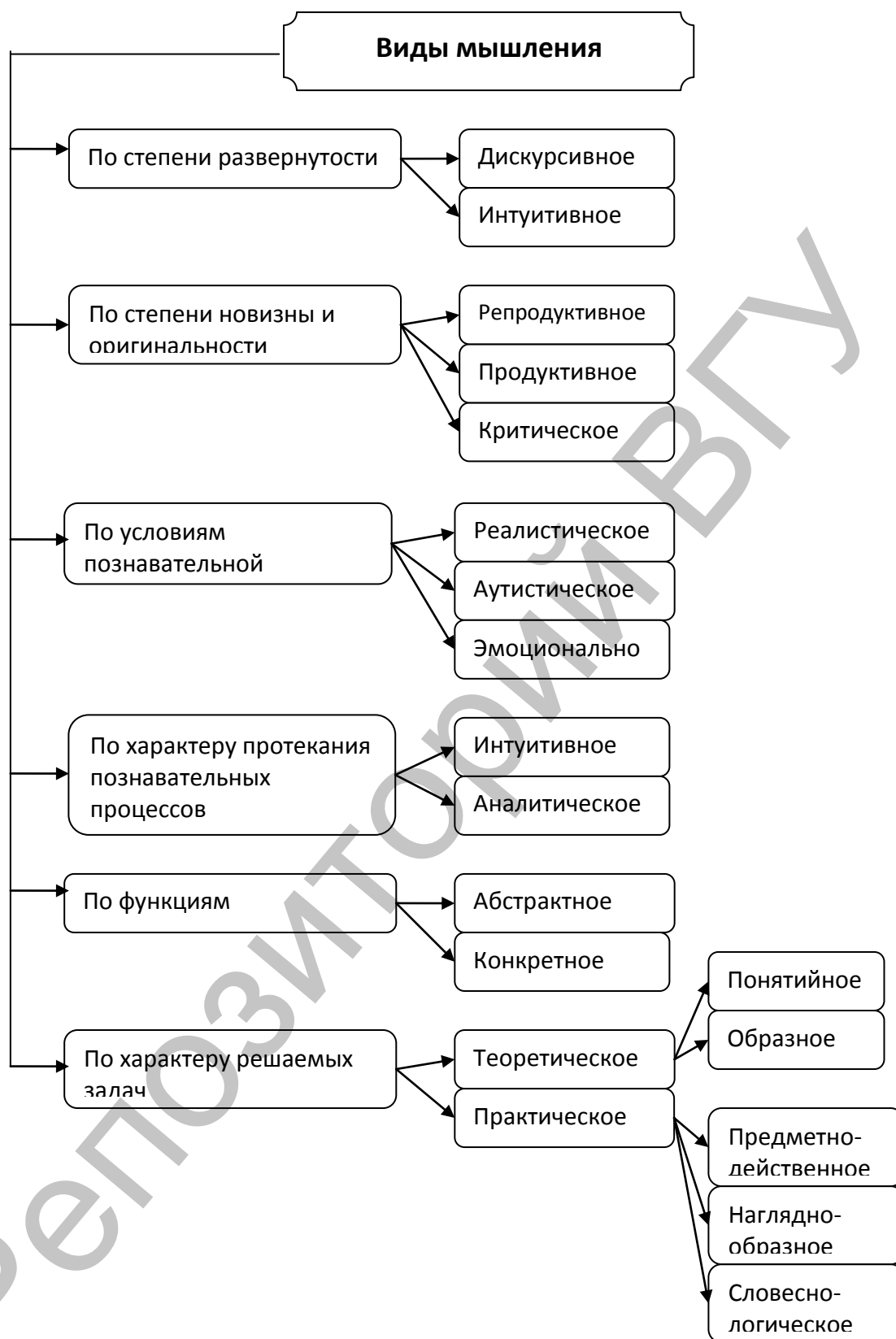


Блок-схема 8. Классификация видов воображения

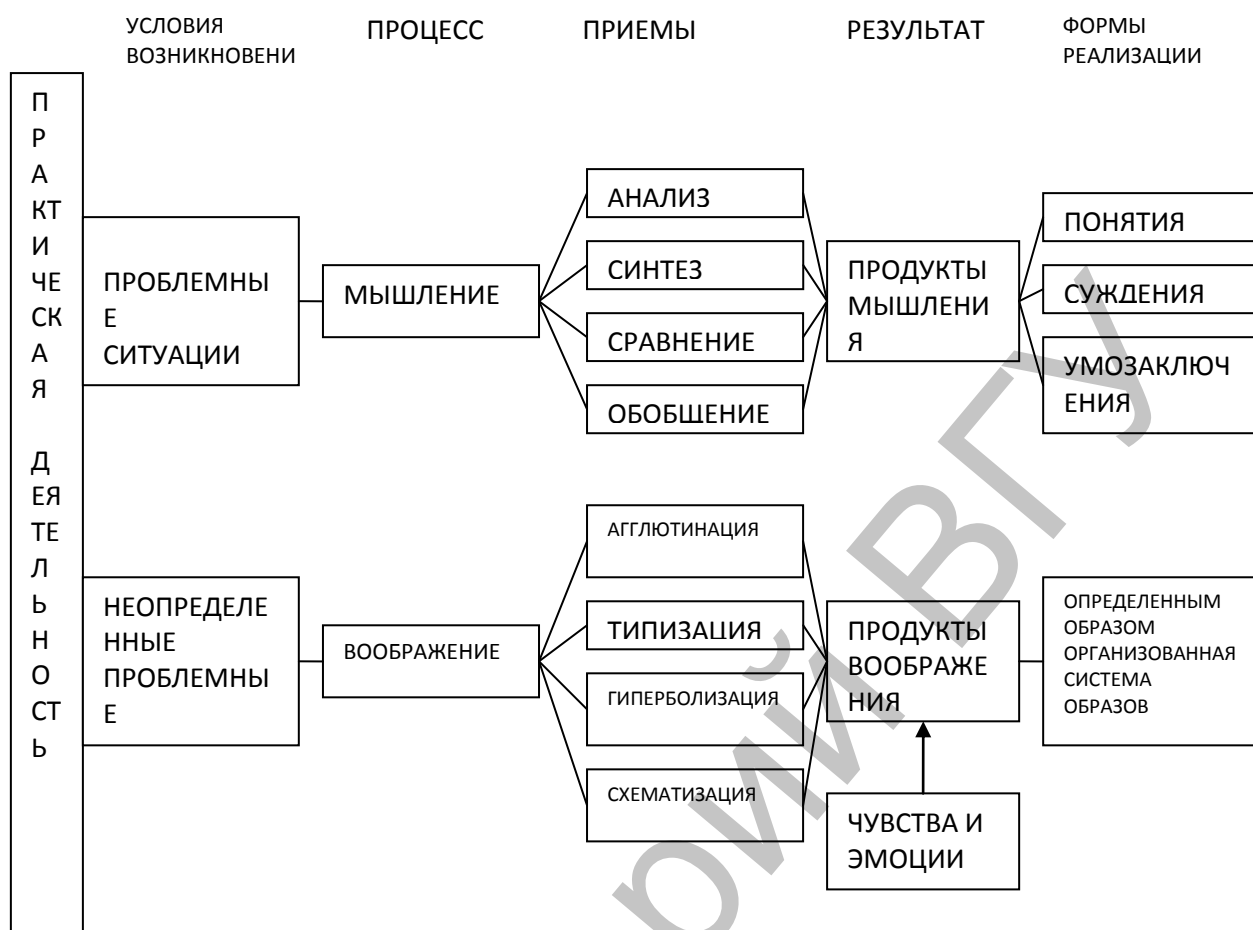
МЫШЛЕНИЕ



Блок-схема 9. Характеристика мышления



Блок-схема 10. Классификация видов мышления



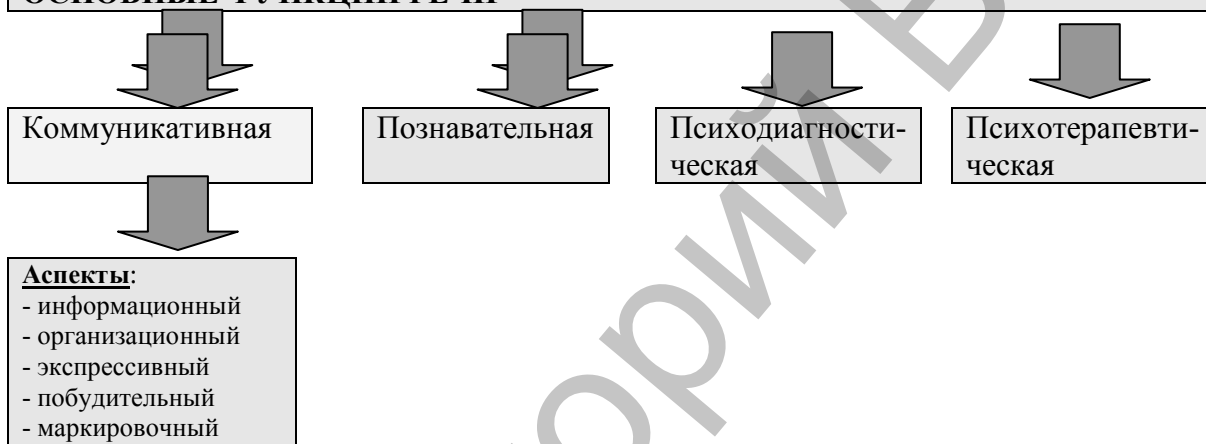
Блок-схема 11. Схема решения мыслительных (в том числе творческих) задач



Блок-схема 12. Составляющие продуктивности ума

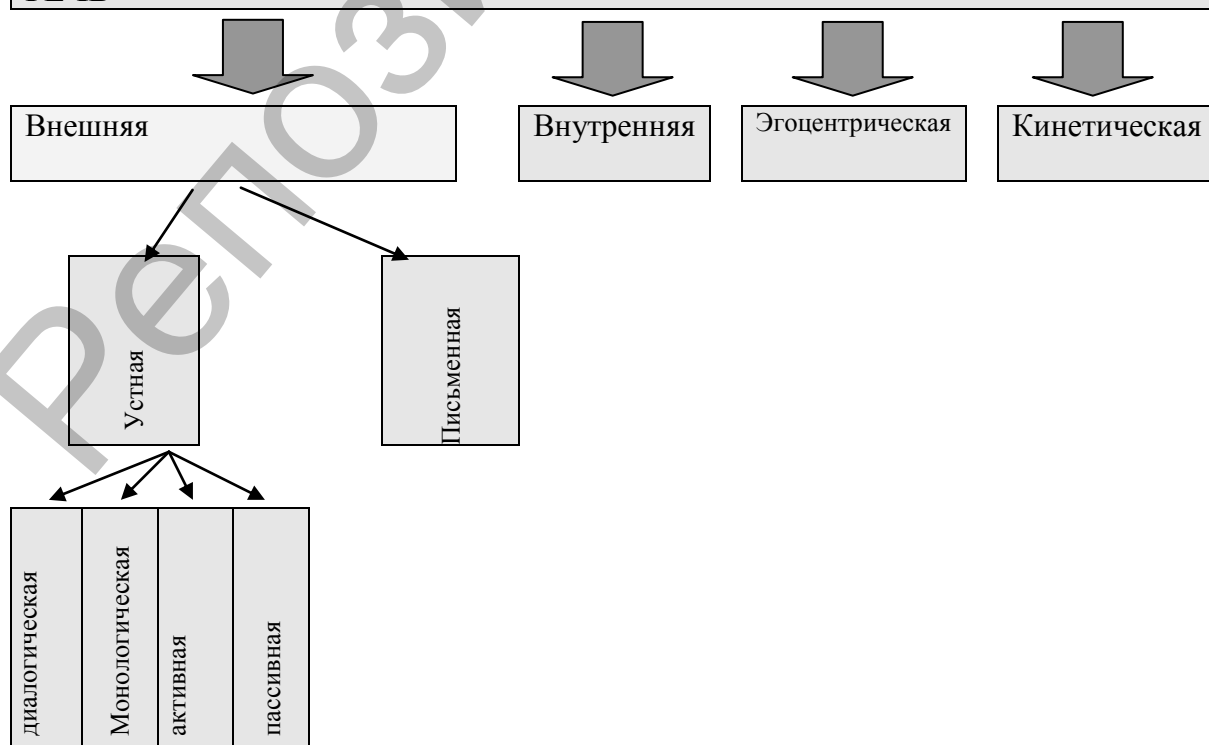
РЕЧЬ

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ РЕЧИ

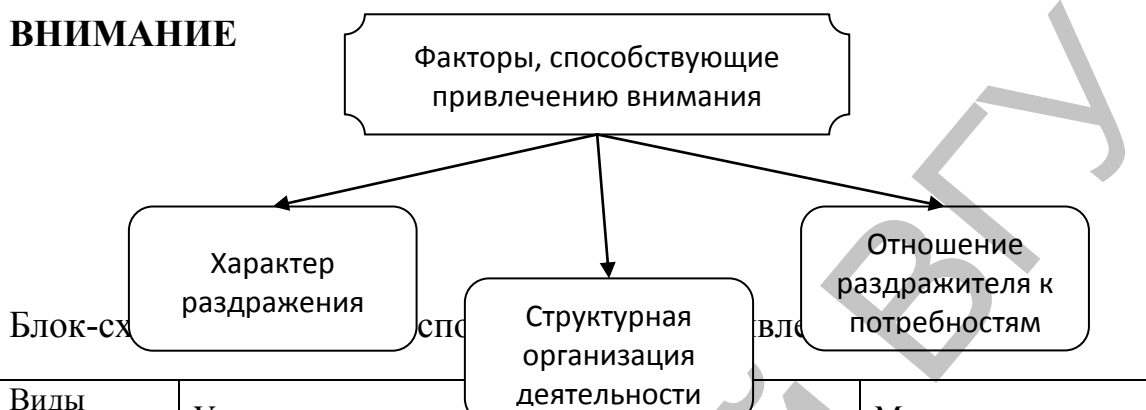


Блок-схема 13. Основные функции речи

РЕЧЬ

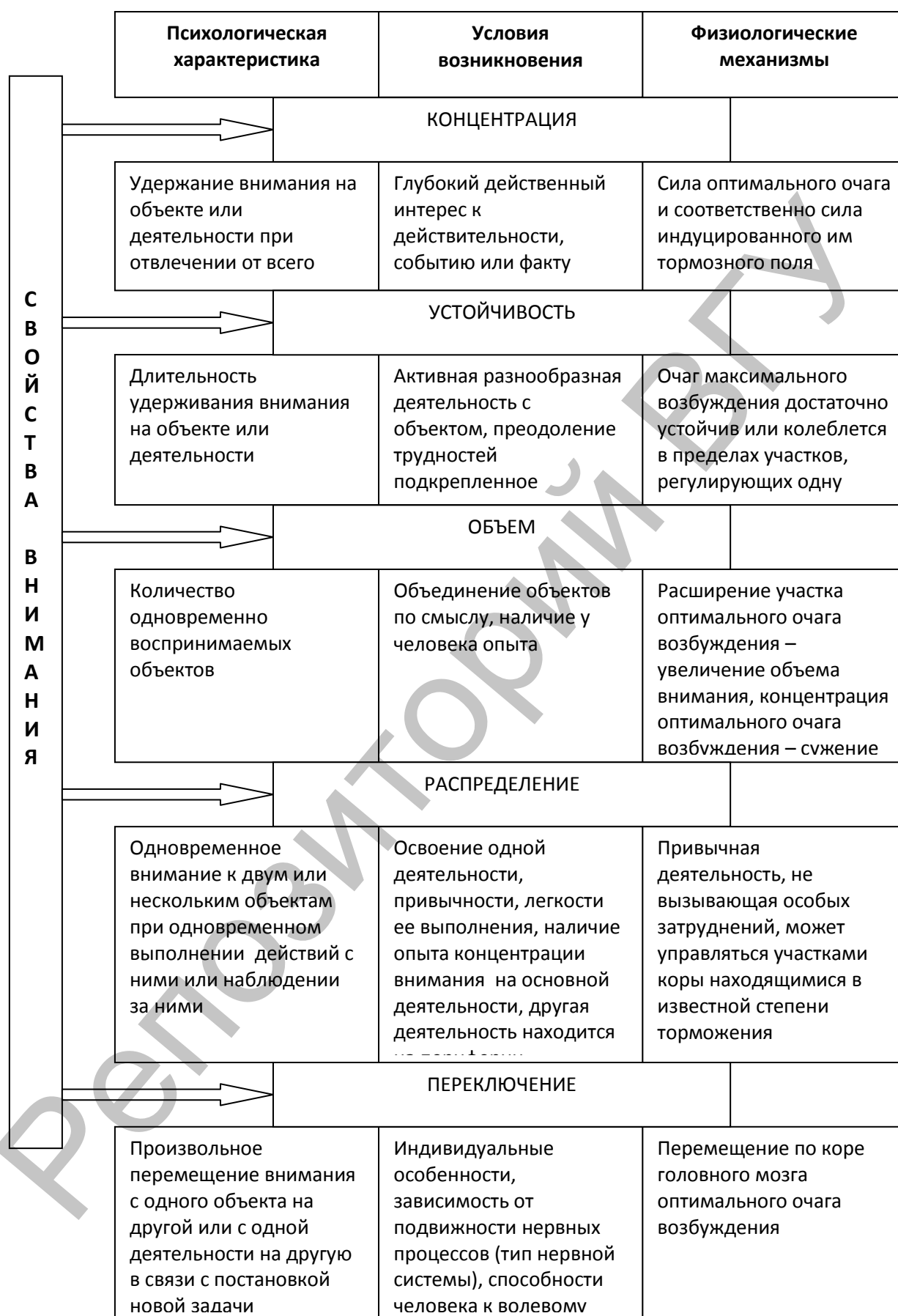


Блок-схема 14. Виды речи

ВНИМАНИЕ

Виды внимания	Условия возникновения	характеристики	Механизмы
Непроизвольное	1. Характеристики воздействующего на человека раздражителя (сила, интенсивность, новизна, необычность появления, ослабление или прекращения действия, перемещение в пространстве) 2. Потребности и общая направленность личности 3. Эмоциональный отклик на раздражитель	- произвольность - легкость возникновения и переключения	Ориентировочный рефлекс или преобладание более или менее устойчивого интереса личности
Произвольное	Постановка цели (принятие задачи)	- направленность в соответствии с задачей; - требует волевых усилий; - утомительно	Ведущая роль 2-ой сигнальной системы
Послепроизвольное	Вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес.	- сохраняется целенаправленность - снимается напряженность	Доминанта, характеризующая в процессе данной деятельности интерес

Блок-схема 16. Сравнительная характеристика непроизвольного, произвольного и послепроизвольного внимания



Блок-схема 17. Свойства внимания

Практические и семинарские занятия, их содержание и объем в часах

№	Наименование тем	Содержание	Объем в часах
1	2	3	4
1	Понятие о структуре возраста. Проблема периодизации в психологии.	1. Понятие о структуре возраста: 1. социальная ситуация развития, 2. ведущий тип деятельности. 2. Новообразования возраста, кризисные и стабильные периоды. 3. Сензитивность, понятие о зоне актуального и ближайшего развития. 4. Периодизации психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.	2
2	Психическое развитие в дошкольном возрасте. Общая характеристика.	1 Общая характеристика дошкольного детства. 2 Социальная ситуация развития дошкольников. 3 Ведущая деятельность в дошкольном возрасте 4 Особенности игровой деятельности дошкольников.	2
3	Развитие игры в дошкольном возрасте	1 Развитие игры на протяжении дошкольного возраста. 2 Значение игры для психического развития ребенка.	2
4	Другие виды деятельности в дошкольном возрасте	1 Значение конструктивной деятельности для психического развития	

		ребенка-дошкольника. 2 Рисование как специфический вид деятельности ребенка-дошкольника. 3 Учебная деятельность дошкольников. 4. Трудовая деятельность дошкольников. Направления развития трудовой деятельности в дошкольном возрасте. 5. Этапы развития трудовой деятельности в дошкольном возрасте. 6. Формы трудовой деятельности дошкольников, ее значение.	
5	Познавательная сфера в дошкольном возрасте	1. Развитие речи в дошкольном возрасте. 2. Особенности развития познавательной сферы в дошкольном возрасте: 14. память 14. восприятие ◆ внимание ◆ воображение 29. мышление	2
6	Эмоционально-волевая сфера в дошкольном возрасте, развитие самосознания	1 Развитие личности дошкольника. Общая характеристика. 2. Развитие эмоциональной сферы в дошкольном возрасте. 3. развитие мотивационной сферы (соподчинение мотивов) 4. развитие самосознания	
7	Кризис 7 лет. Понятие готовности к школьному	1. Кризис 7 лет	2

	обучению.	2. Готовность к школьному обучению. 3. Морфофункциональная готовность. 4. Интеллектуальная готовность 5. Личностная готовность	
8	Психологическая готовность к школьному обучению	1. Понятие психологической готовности к школьному обучению. 2. Взгляды отечественных психологов на проблему психологической готовности к школьному обучению (Выготский Л.С., Божович Л.И., Запорожец А.И.) 3. Личностная готовность. 4. Интеллектуальная готовность. 5. Социально-психологическая готовность	
9	Сложности адаптации к новой социальной ситуации. Психогенная школьная дезадаптация.	1. Социальная ситуация развития младшего школьника. 2. Изменения в жизни ребенка, вызванные сменой условий его жизни и деятельности. 3. Типы трудностей младших школьников. 4. Адаптация детей к школе 5. Формы психогенной школьной дезадаптации.	2
10	Анатомо-физиологические особенности младшего школьника	1. Анатомо-физиологические особенности младшего школьника	2
11	Работа по развитию моторики в младшем школьном возрасте	2. Работа по развитию моторики в младшем школьном возрасте	2
12	Развитие	1. Развитие речи в	2

	познавательных процессов в младшем школьном возрасте	младшем школьном возрасте. 2. Особенности развития познавательной сферы в младшем школьном возрасте: 15. память 15. восприятие ♦ внимание ♦ воображение 30. мышление	
13	Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников	1. Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников	
14	Эмоционально-волевое развитие в младшем школьном возрасте	1. Особенности эмоциональной сферы младших школьников 2. Особенности мотивационной сферы младших школьников 3. Особенности волевых проявлений.	2
15	Развитие личности в младшем школьном возрасте	1. Потребности младшего школьника 2. Самосознание и самооценка в младшем школьном возрасте.	2
16	Характеристика основных видов деятельности в младшем школьном возрасте	1. Характеристика игровой деятельности младшего школьника 2. Характеристика трудовой деятельности младшего школьника 3. Общение младших школьников.	4
17	Мотивация учения младших школьников	1. Классификация мотивов учения 2. Классификация уровней развития учебной мотивации 3. Формирование мотивации учения школьников	4
18	Учение и его роль в	1. Учение и его роль в	4

	психическом развитие младших школьников	психическом развитие младших школьников 2. Правила применения педагогической оценкой	
19	Трудности освоения учебной деятельности	1. Трудности освоения учебной деятельности	4
20	Работа по развитию опосредованного поведения младших школьников	1. Работа по развитию опосредованного поведения младших школьников	4
21	Психологическая характеристика педагогического общения и различных форм и видов воздействия учителя на учащихся начальной школы	1. Проявление внимания к учащимся 2. Просьба и требования учителя 3. Убеждение и внушение 4. Принуждение 5. Виды воздействий учителя на учащихся	4
22	Взаимоотношения младших школьников со сверстниками и взрослыми	1. Общение младших школьников со сверстниками 2. Общение младших школьников со взрослыми	4
23	Социально-психологические закономерности формирования коллектива и воспитания в нем школьников младших классов	1. Понятие о социальной группе и коллективе 2. Социальный статус школьников в классе 3. Психологические особенности воспитания школьников в коллективе	4
24	Учебно-воспитательная деятельность и пол учащихся	1. Особенности личности мальчиков и девочек 2. Образы мальчиков и девочек в сознании педагогов 3. Способности и учебная успеваемость школьников разного пола	4
25	Младшие школьники «группы риска»	1. Младшие школьники «группы риска»	4
		Всего:	60 часов

2.3. Лабораторные занятия, их наименование и объем в часах

№	Наименование	Содержание	Объем в часах
1	2	3	4
1	Готовность к школьному обучению	Изучение методик готовности к школьному обучению	2
2	Работа по развитию моторики в младшем школьном возрасте	Упражнения по развитию моторики в младшем школьном возрасте	2
3	Работа по развитию познавательных процессов в младшем школьном возрасте	Упражнения по развитию познавательных процессов в младшем школьном возрасте	2
Всего: 6 часов			

ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Средства и методы развития мнемических процессов детей
2. Социально-историческое происхождение и функции детской игры
3. Соподчинение мотивов и возникновение произвольного поведения в дошкольном детстве
4. Понятие психологической готовности к школьному обучению
5. Причины отставания детей на начальном этапе их обучения в школе
6. Младший школьник как субъект учебной деятельности
7. Педагогическая направленность личности учителя начальных классов
8. Учебно-воспитательная деятельность и пол учащихся младших классов

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Задание № 1. Анализ текста.

Для работы в диадах (парах) студентов или слушателей

Инструкция: «1. Напишите на листочке бумаги одно законченное предложение. 2. Передайте свой листок бумаги соседу — партнеру по диаде. 3. Напишите в течение 10 мин небольшой связный текст, используя в качестве его основной смысловой единицы предложение вашего партнера».

Цель задания: осознать существование смысловых единиц, отразить их различные формы в тексте.

Ход задания: после выполнения задачи составления текста его анализируют в группе, обсуждая следующие вопросы: 1. Что понимал автор каждого текста под смысловой единицей? 2. Можно ли восстановить (пусть примерно) первоначальное предложение, которое было исходной смысловой единицей? 3. Насколько совпадает по мнению автором текста исходного предложения с пониманием его коллеги — участника диады?

Результаты обсуждения фиксируются в выводах, отражающих результаты работы группы.

Задание № 2. Провести контент-анализ следующего текста

Цель задания: выделить существование в тексте самых разных возможностей для построения единицы анализа.

Ход задания: группа разбивается на подгруппы, каждая из них независимо друг от друга выполняет задание, доводя его до логического конца, т. е. подсчитывая, сколько в тексте смысловых единиц.

Результаты обсуждения фиксируются в виде выводов, отражающих конкретные данные группы.

Текст для анализа: «Что же касается общего и даже физического существования законов организации, то оно подразумевает по меньшей мере их инвариантность в ходе психического развития (и теоретики формы это первые утверждают).

Поэтому предварительным вопросом ортодоксальной доктрины формы (а здесь мы ограничиваемся именно ею, хотя некоторые более осторожные сторонники гештальтпсихологии, такие, как Гельб и Гольдштейн, отвергают гипотезу «физических форм») является вопрос о неизменяемости в процессе психического развития некоторых основных форм организации, в частности форм перцептивных «константностей».

Из кн.: *Пиаже Ж. Избранные психологические труды.* — М., 1969. — С.117.

Задание № 3. Анализ продуктов трудовой деятельности дошкольников

Материал: аппликации (рис. 12—16). Выполнены следующим образом: дети должны были вырезать образец ножницами, намазать его клеем и приклеить на специальный лист бумаги. Процесс контролировался взрослым — воспитателем.

Инструкция: «Посмотрите внимательно на все образцы аппликации. Составьте схему анализа продуктов деятельности дошкольников, выделите группу

критериев, которые позволят описать индивидуальные особенности выполнения аппликации каждым ребенком».

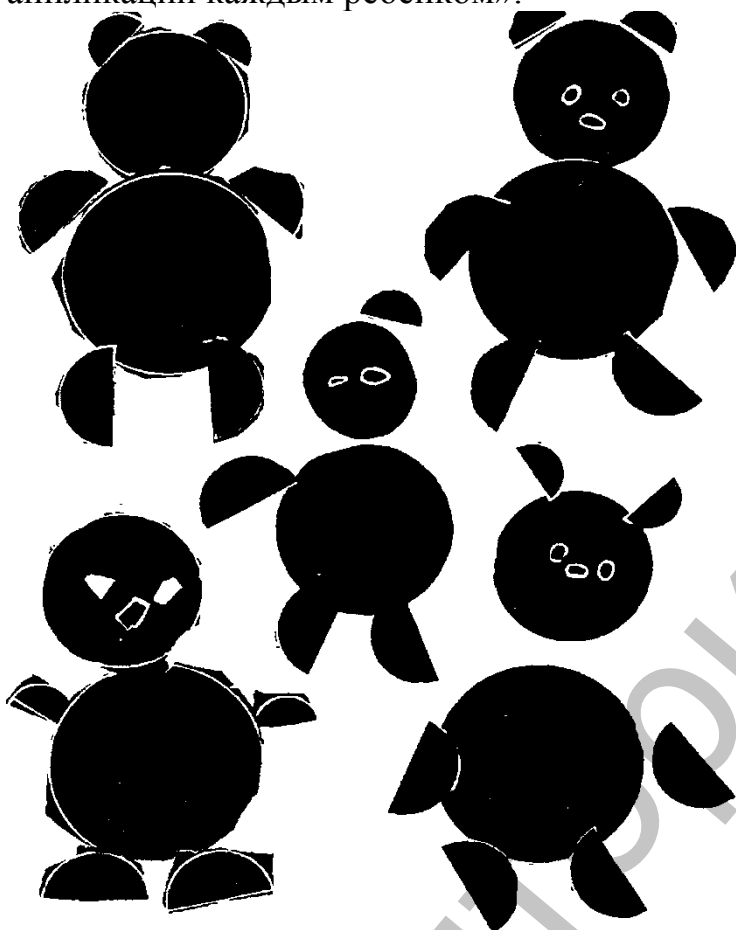


Рис. 12-16

После того как студенты выполняют эту инструкцию, преподаватель проводит групповое обсуждение особенностей применения метода анализа продуктов деятельности, используя для этого следующий примерный план:

1) Как создать адекватные критерии для анализа продуктов деятельности? 2) Какие критерии оценки и каких продуктов деятельности человека являются валидными? 3) В какой степени критерии должны соотноситься со свойствами предмета, из которого создан продукт? И т.п.

Задание № 3. Осознание процесса наблюдения

Члены учебной группы садятся в круг. В середине круга стоит неподвижно любой предмет (им может быть и кто-то из членов группы как модель).

Инструкция: Каждый член группы должен написать на листке бумаги (за 10 мин) ответ на вопрос: «Что я вижу перед собой?» Руководитель группы собирает заполненные листки. Складывает их в случайном порядке и читает. Задача группы: узнать по описанию его автора. Выделить в описаниях сходство и различие. Объяснить их, пользуясь понятием о наблюдении.

Задание № 4. Осознание содержания наблюдения

Все члены группы разбиваются на маленькие группки по 3 человека. В каждой малой группе один из трех человек будет в роли испытуемого, а два других в роли наблюдателей. Один из наблюдателей занимает пассивную позицию — просто присутствует, другой производит воздействие на испытуемого (дает ему задания, фиксирует ответы) и одновременно ведет наблюдение. Цель у наблюдателей одна и та же — зафиксировать все изменения в поведении испытуемого в ответ на предъявленное задание.

Каждый член группы должен быть в роли испытуемого, активного и пассивного наблюдателя, поэтому они меняются ролями.

Цель: осознание содержания процесса наблюдения. Возможные варианты заданий для испытуемых:

1. Произнесите скороговорку «Шла Саша по шоссе и сосала сушку».
2. Прочитайте вслух следующую фразу как можно быстрее 5 раз: «Дети на полу, умный на диване».
3. Прочитайте справа налево: «Сидит кошка на окошке». После того как каждый член группы был в роли испытуемого, активного и пассивного наблюдателя, они пишут рефлексивные отчеты и обсуждают их в группе. Примерные вопросы для рефлексивного отчета: 1) На что было направлено мое внимание? 2) Как и когда я осуществлял переключение внимания? 3) Как и когда менялся объем моего восприятия? 4) Что входило в объем моего восприятия? 5) Какую из ролей наблюдателя мне было выполнять труднее и почему?

В группе делается вывод о том, что влияет на осознание наблюдателем содержания процесса наблюдения и его объекта.

Задание № 5. Изучение эмоциональной чувствительности (групповое исследование)

Стимульный материал: рис 26 — 29.

Инструкция 1: «Посмотрите, пожалуйста, внимательно на эти рисунки.

Постройте высказывание от лица персонажа, изображенного на каждом из них.

Докажите, что ваше представление о его содержании имеет объективную основу, которую кроме вас могут видеть и другие».

Экспериментатор подробно записывает высказывания испытуемого.

Подсчитывается количество качественных характеристик в описании переживания каждого персонажа. Подсчитывается среднее количество таких характеристик по группе и в сравнении с ними делается вывод об индивидуальной эмоциональной чувствительности испытуемого.

Инструкция 2: «Для оценки переживания персонажей воспользуйтесь цветными карандашами (вариант 1).

Каждый цвет соответствует определенному переживанию: красный — восторг; синий — беспокойство; оранжевый — радость; фиолетовый — тревога; желтый — удовольствие; черный — мрачность; зеленый — спокойствие.

Интенсивность переживания выразите в длине линии. Ваше собственное переживание в момент обследования отметьте цветным карандашом на линии 5».

1. _____ 4. _____
 2. _____ 5. _____
 3. _____

Анализ результатов: подсчитывается* (в см) средняя длина линий одного цвета по каждому персонажу среди всех участников группы. Сравниваются средние варианты ответов по группе с индивидуальными ответами.

Результаты интерпретируются с использованием понятия сопереживание.

Задание № 6. ОЩУЩЕНИЕ

1. Установите соответствие. Свойства ощущений

Основные:

<i>Качество</i>	1. Указывает на местоположение раздражителя.
<i>Интенсивность</i>	2. Временная характеристика. Характеризует время воздействия раздражителя
<i>Длительность</i>	3. Характеристика, определяемая силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора
<i>Пространственная локализация</i>	4. Основная особенность данного ощущения, отличающая от других видов ощущений и варьирующая в пределах одного вида.

Специфические:

<i>Сенсорная адаптация</i>	5. Закономерное изменение чувствительности анализатора при раздражении других органов чувств
<i>Сенсибилизация</i>	6. Возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущений, характерных для другого
<i>Синестезия</i>	7. Изменение чувствительности органов чувств под влиянием действия раздражителя
<i>Взаимодействие ощущений</i>	8. Повышение чувствительности анализатора в результате взаимодействия нескольких анализаторов или длительных упражнений

2. Заполните пробелы

- 1) Качество ощущения, которое отличает его от других и варьирует в пределах данного вида – это _____.
- 2) Физиологическим механизмом ощущений является деятельность специальных нервных аппаратов, называемых _____.

- 3) Группу экстероцептивных ощущений принято условно разделять на _____ и _____ ощущения.
- 4) Синестезия представляет собой возникающие под влиянием раздражения одного анализатора ощущения _____
- 5) Повышение чувствительности в результате взаимодействия _____ называется сенсibilизацией.
- 6) Основное отличие ощущения от восприятия — _____.
3. Из предложенных слов выберите те, которые характеризуют природу ощущений человека.
- Рефлекторность, материальность, объективность, вторичность, информативность, абстрактность, предметность, свойство мозга, идеальность, активность, деятельность, возбуждение, биотоки мозга, субъективность, первичность, отражение, чувственный образ, раздражимость, познавательный процесс, живое созерцание, избирательное отражение.*
4. Почему прикосновение к волосам вызывает ощущение? Почему это ощущение исчезает при постоянном давлении на волосы? Почему ощущение возникает снова, когда давление снимается?
5. Из перечисленных ниже реакций на раздражение только одна является адекватной. Однако именно на неадекватных реакциях основана идея, что органы чувств не отражают внешние воздействия, а лишь приходят в состояние возбуждения. Назовите адекватную реакцию на раздражение.
- а) Воздействие на ухо человека электрическим током вызывает звуковое ощущение.
- б) Рука мальчика неожиданно коснулась чего-то холодного и скользкого.
- в) Ветка с силой хлестнула по глазам Петракова; он «увидел» яркий букет искр и не сразу понял, что падает с лошади.
- г) Андрей коснулся языком полюса батарейки и удивился, почувствовав кислый вкус.
6. Вы хотите купить новый муз.центр, но в процессе выбора замечаете, что не слышите разницы в звучании между моделью А и моделью Б. Видимо, различие между этими моделями ниже вашего:
- а) верхнего абсолютного порога;
- б) нижнего абсолютного порога;
- в) разностного порога;
- г) порога фрустрации.
1. Из-за чего при насморке пища часто кажется безвкусной?

- а) Понижена чувствительность рецепторов, наиболее восприимчивых к сладкому и горькому.
- б) Понижена чувствительность рецепторов, наиболее восприимчивых к кислому и соленому.
- в) Понижена чувствительность рецепторов, обеспечивающих обонятельные ощущения.
- г) Понижена чувствительность рецепторов, обеспечивающих все вкусовые ощущения.

8. В каком из суждений речь идет об ощущениях:

- а) субъективное отражение объективной реальности;
- б) отражение существенных свойств предметов и явлений;
- в) отражение отдельных свойств предметов или явлений;
- г) отражение предметов или явлений, воздействующих на наши органы чувств.

9. Как называется общая способность иметь ощущения?

- а) чувствительность;
- б) порог ощущения;
- в) сенсбилизация;
- г) интериоризация.

Задание № 7. ВОСПРИЯТИЕ

1. Установите соответствие. Свойства восприятия

<i>Целостность</i>	1. Свойство восприятия, благодаря которому мы воспринимаем фактически абстрагированную от непосредственных ощущений обобщенную структуру
<i>Константность</i>	2. Свойство восприятия, проявляющееся в преимущественном выделении объектов по сравнению с другими.
<i>Структурность</i>	3. Свойство восприятия, благодаря которому предметы воспринимаются как относительно постоянные по форме, цвету, величине и т.п.
<i>Избирательность</i>	4. Свойство восприятия, заключающееся в тенденции воспринимать единичный случай как проявление общего
<i>Предметность</i>	5. Свойство восприятия, характеризующее зависимость восприятия от прошлого опыта человека, его интересов, отношения к жизни
<i>Апперцепция.</i>	6. Свойство восприятия, заключается в том, что все впечатления и сведения, получаемые

	из внешнего мира, связываются с конкретными объектами.
<i>Осмысленность</i>	7. Свойство восприятия, заключающееся в том, при восприятии происходит мысленное достраивание полученной информации до целостного образа конкретного предмета.
<i>Обобщенность</i>	8. Свойство восприятия, характеризующее стремлением наделять любые перцептивные образы определенным осмысленным значением.

2. Заполните пробелы

- 1) Восприятие – это психический процесс осмысленного отражения предметов и явлений, в виде конкретного целостного образа, возникающий при _____ воздействии множества раздражителей на органы чувств
- 2) Если на основе ощущений человек формирует знания об отдельных качествах внешних объектов (цвет, форма, вес и т.д.), то восприятие позволяет получить _____ образ предмета во всей совокупности его свойств.
- 3) Восприятие отличается от воображения и памяти тем, что субъективный образ существует только _____ отражаемого предмета. В его отсутствие восприятия _____.
- 4) За возникновение ощущений отвечают _____ зоны коры головного мозга, за возникновение восприятия – _____ зоны коры.

Задание № 8. ПАМЯТЬ

2. Установите соответствие. Свойства памяти.

<i>Скорость запоминания</i>	1. Способность точно сохранять и точно воспроизводить запечатленную в памяти информацию
<i>Объем запоминания</i>	2. Умение припомнить материал в нужный момент
<i>Точность</i>	3. Способность удерживать информацию определенное время
<i>Длительность</i>	4. Количество повторений, необходимое для удержания информации в памяти.
<i>Готовность к воспроизведению</i>	5. Характеризует возможность запоминания и сохранения информации

2. Заполните пробелы.

- 1) Память – _____ психический процесс, заключающийся в запоминании, _____, воспроизведении и забывании человеком прошлого опыта.
- 2) Память обеспечивает связность и устойчивость жизненного опыта человека, непрерывность существования сознания и самосознания личности.
- 3) Память делает возможным _____ впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, умений, навыков
- 4) Будучи важнейшей характеристикой всех психических процессов, память обеспечивает единство и целостность _____.

3. Успешность запоминания зависит от: _____

4. Испытуемым предложили запомнить после одного прочтения следующие ряды односложных слов:

- 1) дом, сыр, шарф, ковш, бант;
- 2) грош, чан, воз, кнут, зонт;
- 3) стол, хлеб, соль, лук, борщ.

Какой ряд слов, испытуемые запомнят лучше и почему?

5. В ходе исследования учащимся было предложено заучить один за другим (через несколько недель) два одинаковых по трудности рассказа. Первый давался с предупреждением, что опрос будет производиться на следующий день; про второй было сказано, что его надо запомнить «навсегда». Фактически в обоих случаях проверку провели через четыре недели после заучивания.

Какой текст учащиеся запомнили и воспроизвели лучше? Какой психологический фактор сыграл здесь решающую роль?

Задание № 9. ВООБРАЖЕНИЕ

1. Установите соответствие. Формы создания новых образов.

<i>Агглютинация</i>	1. Увеличение или уменьшение предмета, изменение количества его частей
<i>Аналогия</i>	2. Сглаживание различий, акцентирование сходства нескольких предметов
<i>Гиперболизация</i>	3. Выделение, подчеркивание какой-либо детали
<i>Акцентирование</i>	4. Построение нового образа, сходного с уже существующим
<i>Схематизация</i>	5. Поверхностное восприятие, забывание или отвлечение от несущественного
<i>Типизация</i>	6. Элементарная форма синтезирования (склеивания) образа

2. Заполните пробелы:

1) Воображение – процесс _____ психического отражения, состоящий в создании новых образов на основе ранее сформированных _____.

2) С помощью воображения можно управлять многими _____ процессами

3) _____ организма, настроить его на предстоящую деятельность.

4) Отчетливое представление о каком либо движении вызывает у человека _____, которое как правило не контролируется ни органами чувств, ни сознанием.

5) Воображение как и все психические процессы, является функцией _____.

6) Физиологической основой является _____ нервных связей, их _____, _____ и _____ в новые системы.

7) Сложность и непредсказуемость воображения, его связь с эмоциями дают основание предполагать, что его физиологические механизмы расположены не только в коре головного мозга, но и в _____ (гипоталамо–лимбическая система)

3. Из данных понятий постройте логический ряд так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим) по отношению к последующему.

1. Воображение, мечта, психика, творческое воображение, отражение, новые образы, русалка.

2. Грезы, психика, преднамеренное воображение, отражение, воображение, пассивное воображение.

4. Какие общие приемы воображения использованы при создании названных образов? По каким признакам это можно установить?

1) В мифах и легендах древности описываются различные фантастические существа - кентавры, сфинксы, драконы. Некоторые из них воплощены в картинах и скульптурах.

2) А то свищет Соловей да по-соловьиному,

Он кричит злодей Разбойник по-звериному,

И от его ли-то от посвисту соловьего,

И от его ли-то покрику звериного,

То все травушки-муравы улетаются,

Все лазуревы цветочки осыпаются. («Илья Муромец и Соловей Разбойник».)

3) Л.Н.Толстой рассказывает о том, как возник у него образ Наташи романа «Война и мир» «Я взял Таню, перетолк с Соней, и вышла Наташа». Таня и Соня - это его свояченица и жена, две реальные женщины.

5. Верно ли высказывание:

Продуктивное воображение отличается тем, что в нем действительность сознательно конструируется человеком, а не механически копируется или воссоздается.

а) нет

б) да

Задание № 10. МЫШЛЕНИЕ

1. Установите соответствие Функции мышления

<i>Понимание</i>	мышление возникает, когда у субъекта нет готовых средств достижения цели
<i>Решение задач</i>	собственно постановка цели. Формирование образа будущего результата действия. Формулировка самих задач
<i>Целеполагание</i>	способность сосредоточиться на собственных мыслях. Мышление, направленное на самого себя, самоанализ
<i>Рефлексия</i>	установление связи познаваемого предмета с уже известным

2. Установите соответствие. Основные мыслительные операции

<i>Сравнение</i>	1. Мысленное расчленение предмета или явления на составляющие его части, выделение в нем конкретных элементов, признаков и свойств.
<i>Анализ</i>	2. Мысленном соединении отдельных элементов, частей и признаков познаваемого объекта в единое целое
<i>Синтез</i>	3. Мысленное отвлечение от второстепенных признаков, частей и выделение только наиболее существенных особенностей и свойств познаваемого объекта
<i>Абстрагирование</i>	4. Мысленный переход от общего к частному
<i>Конкретизация</i>	5. Разделение и последующее объединение познаваемых объектов или феноменов по каким-либо критериям (основаниям)
<i>Обобщение</i>	6. Разделение и последующее объединение

		не отдельных объектов познания, а их групп и классов
<i>Классификация</i>		7. Выделение свойств и характеристик, общих для некоторой группы предметов или явлений
<i>Систематизация</i>		8. Мысленное сопоставление предметов и явлений с целью установления сходства и различий между ними

3. Заполните пробелы.

- 1) Мышление – это высший познавательный процесс; процесс _____ и _____ познания, состоящий в открытии отношений между предметами и явлениями действительности и их преобразовании.
- 2) Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная _____ или группой _____.
- 3) Умозаключение – форма мышления, при которой на основе нескольких _____ делается определенный вывод.
- 4) Мышление всегда связано с решением задачи, возникшей в процессе познания или практической деятельности. Мышление всегда начинается с вопроса, ответ на который является _____ мышления.
- 5) Мышление строится на основе чувственного _____ мира. Мышление опосредовано _____ и _____.

4. Наблюдения показывают, что некоторые учащиеся младших классов не относят лиственницу к хвойным деревьям, потому что ее название якобы противоречит этому, а помидоры – к овощам, так как по внешнему виду они не похожи на морковь и свеклу.

Объясните, почему происходят подобные ошибки. Какая мыслительная операция недостаточно развита у данных учащихся?

5. Результаты познания самого существенного и устойчивого в тех или иных объектах часто выражаются в виде таких моделей, как условные знаки, формулы, схемы, чертежи и др.

Как называется отраженная в указанных моделях информация о главных и существенных признаках изученным однородных объектов? С помощью каких мыслительных операций выделяются эти признаки и затем символизируются, оформляются в виде модели?

Задание № 11. РЕЧЬ

1. Установите соответствие. Свойства речи:

<i>Содержательность</i>	Обусловлено, в основном, объемом знаний слушателей, обеспечивается избирательным отбором материала, доступного слушателям
<i>Понятийность</i>	Характеризуется объемом выраженных в ней мыслей, обеспечивается подготовленностью говорящего.
<i>Выразительность</i>	Определяется влиянием на мысли, чувства, поведение; обеспечивается учетом индивидуальных особенностей слушателей
<i>Действенность</i>	Связано с эмоциональной насыщенностью, обеспечивается интонацией, акцентом

2. Установите соответствие. Функции речи:

<i>Номинативная</i>	Заключается в обмене информацией между людьми, в выражении своего отношения к чему-либо или кому-либо.
<i>Познавательная</i>	Состоит в определении личностных свойств, состояний и психических процессов индивида по параметрам речевого процесса.
<i>Коммуникативная</i>	Выражается в речевой поддержке индивида, нуждающегося в психологической помощи.
<i>Психодиагностическая</i>	Заключается в том, что каждый предмет, явление, действие или качество объективного мира имеет свое название, свои языковые заменители.
<i>Психотерапевтическая</i>	Обеспечивает накопление человеком опыта, знаний, способствует приобретению умений и навыков.

3. Заполните пробелы:

- 1) Речевая деятельность связана с работой больших полушарий головного мозга. Левое полушарие является ведущим в _____ деятельности.
- 2) Правое полушарие влияет на _____.
- 3) Системы, обеспечивающие речь может быть разделены на 2 группы: к _____ относятся определенные структуры головного мозга, к _____ – голосовой аппарат и органы слуха.
- 4) Выделяют несколько центров, выполняющих свои функции во взаимодействии с другими отделами системы. Центр Брока (моторный или двигательный центр) – располагается в _____, влияет на _____. Центр Вернике (слуховой центр речи) – располагается в _____.

_____, влияет на _____. Цент письма (графический) –
расположен в _____, влияет на _____.

1. Одному человеку свойствен быстрый темп речи, а другому – медленный. Что этот факт означает?
 - Первый будет лучше понимать быструю речь, а второй медленную.
 - Первый будет лучше понимать речь в любом темпе, а второй – преимущественно в медленном.
 - Первый будет лучше понимать речь в медленном темпе, а второй – в быстром.
 - Между темпом говорения и аудирования не существует никакой взаимосвязи.
2. В ходе опыта испытуемые читали художественную и техническую литературу. В процессе чтения изучалась активность полушарий головного мозга. Что было обнаружено в ходе данного эксперимента?
 - 1) В процессе чтения художественной литературы было активнее правое полушарие, технической – левое.
 - 2) В процессе чтения художественной и технической литературы какая-либо разница в активности полушарий не выявлена.
 - 3) В процессе чтения художественной литературы было более активно левое полушарие, технической – правое.
 - 4) Материал для чтения не может определять степень активности полушарий головного мозга.
3. В одной из книг А.А. Леонтьев говорит о том, что папуасы назои вместо одного слова «джунгли» употребляют несколько: «подаг» (негустой лес с лужайками), «джабба» (непроходимые) и «Итаки» (проходимые). Подобное явление обнаруживается во многих языках. Какое из суждений наиболее убедительно объясняет данный феномен?
 - 1) Это следствие устойчивости языковой системы, обеспечивающей таким образом преемственность между поколениями.
 - 2) Это результат следования принципу экономии сил – требуется меньше времени и лексико-грамматических средств для передачи мысли.
 - 3) Им жизненно важно отличать эти явления друг от друга, быстрее и легче воспринимать их.
 - 4) Подобные явления послужили основанием для возникновения гипотезы о языковой относительности.
4. Ученым, как известно, удалось обучить шимпанзе языку жестов, а вот все попытки научить их пользоваться устной речью оказались безуспешными. Почему?
 - 1) Речевой аппарат обезьян существенно отличается от человеческого.

- 2) Хотя обезьяны и в состоянии произносить 20-40 различных звуков, этого их количества явно недостаточно для говорения.
- 3) Хотя речевой аппарат обезьян почти не отличается от человеческого, сказывается отсутствие соответствующей социальной среды, вне которой не только обезьяна, но и человеческий ребенок никогда не овладеет языком.
- 4) Мозг обезьян устроен совсем не так, как мозг человека.

Задание № 12. ВНИМАНИЕ

1. Установите соответствие. Свойства внимания:

<i>Активность</i>	1. Степень интенсивности сосредоточения на объекте
<i>Концентрация</i>	2. Количество объектов, которые может быть охвачено с достаточной ясностью одновременно
<i>Устойчивость</i>	3. Степень включенности сознания и воли субъекта в процесс внимания
<i>Переключаемость</i>	4. Способность определенное время сосредотачиваться на одном и том же объекте.
<i>Распределение</i>	5. Скорость переключения внимания с одного объекта на другой
<i>Объем</i>	6. Способность удерживать в центре внимания одновременно несколько объектов.

2. Заполнить пробелы

- 1) Внимание — это _____ и сосредоточенность _____, какому-нибудь предмете, явлению, деятельности или переживании.
- 2) Внимание всегда _____ в практическую деятельность и познание.
- 3) Являясь одним из условий успешности обучения, внимание в нем и _____.
- 4) Сосредоточенность внимания на объекте в силу каких-то его особенностей характерно для _____ внимания.
- 5) Физиологической основой произвольного внимания является _____ рефлекс, который был описан _____.
- 6) Наиболее устойчивый очаг возбуждения получил название _____.
- 7) Теория доминанты была разработана _____.

3. Из приведенных понятий постройте логический ряд так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим), по отношению к

последующим: *распределение внимания, отражение, непроизвольное внимание, психика, внимание, психический процесс.*

4. На уроке истории практикант несколько раз в минуту регистрирует факт наличия или отсутствия внимания к сообщаемому материалу у ученика К. Параллельно ведется аудиозапись урока. В результате сопоставления случаев концентрации и отвлечения внимания ученика с содержанием урока практикант установил, что высокий уровень концентрации внимания имел место два раза в течение трех минут (ученик К. заинтересовался иллюстрациями, которые демонстрировал учитель) и одного шестиминутного временного отрезка, когда учитель рассказывал о некоторых интересных эпизодах восстания Спартака. Какой вид внимания доминировал у К. на уроке?

- а) Произвольное.
- б) Непроизвольное.
- в) Послепроизвольное.

5. О рассеянности ученых ходят анекдоты. В одном из них рассказывается, например, о профессоре, который никак не может найти свой билет, чтобы предъявить кондуктору. Последний хорошо знает ученого и просит его не беспокоиться по этому поводу, на что профессор отвечает: «Но я должен найти мой билет, чтобы узнать, до какой станции я еду». Какова наиболее вероятная причина рассеянности ученых?

- а) Преобладание непроизвольного внимания.
- б) Чрезмерная озабоченность или усталость.
- в) Основная черта характера большинства ученых.
- г) Высокая концентрация при слаборазвитой переключаемости.

Задание № 6. Исследование общих эмпатийных тенденций**

В настоящее время в психологии отсутствует общепринятое представление об эмпатии. Одни авторы связывают это явление с эмоциональной чувствительностью, с альтруизмом, с терпимостью к другим людям, другие анализируют ее как акт вчувствования. С этой точки зрения эмпатия выступает как способность человека ставить себя на место других, понимать переживания других людей.

* По сб.: Практическая психология. — Гродно, 1992.

** Мальчику надо было к зубному врачу. В задаче с дорожным происшествием ответ — человек ехал поздно и заснул за рулем.



Рис. 21



Рис.22



Рис. 23



Рис. 24



Рис. 25



Рис. 26-29

Существует представление и о том, что эмпатия — это перцептивное действие, которое связано с осознанием уникальной неповторимости другого человека. Ряд авторов исходит из того, что эмпатия может быть понята как эмоциональный отклик на состояние другого человека.

Эмпатия исследуется и как механизм межличностного познания, который осуществляется через идентификацию, заражение, проекцию, моторное подражание.

Обычно в психологической литературе применяется много уточняющих терминов для описания явления эмпатии. Выстраивается подчас целый ряд синонимов: эмпатия, эмпатическое взаимодействие, эмпатийные реакции, эмпатийные способности, альтруизм, просоциальное поведение, социальная сензитивность и т. п.

В предлагаемой методике анализируется степень эмоциональной эмпатии. Опросник составлен А. Меграбье-ном и К. Эпгтейном. С позиции авторов, эмоциональная эмпатия представляет собой сопереживание человека в отношении к другому лицу. Сопереживание — это переживание тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек на основе идентификации с ним. Методика исследования общих эмпатийных тенденций представляет собой опросник из 33 суждений закрытого типа.

Обработка результатов состоит в подсчете баллов с помощью ключа (ответ, совпадающий с ключом, оценивается в один балл; отсутствие ответа рассматривается как несовпадение с ключом). По каждому из суждений испытуемый высказывает свое согласие «да» или несогласие «нет».

Общий итоговый показатель степени выраженности эмоциональной эмпатии определяется суммой всех ответов и располагается в диапазоне от 0 до 33 баллов. При анализе данных количество совпадений с ключом в пределах 28—33 баллов оценивается как высокий уровень эмоциональной эмпатии, в пределах 21—27 баллов — как средний, в пределах 14 — 20 баллов — как низкий.

Инструкция к опроснику общих эмпатийных тенденций

Вам предлагается ряд утверждений, которые касаются вашего отношения к самому себе, другим людям, к миру в целом. Помните, что ответов «правильных» или «неправильных», «хороших» или «плохих» быть не может.

Свободно выражайте свое мнение по каждому утверждению и отвечайте следующим образом: если ваш ответ положителен (вы согласны), то в соответствующей стро-

156

ке «ответов» ставьте знак «+», если же отрицателен (вы не согласны) — поставьте знак «—».

Следите за тем, чтобы номер утверждения, на которое вы отвечаете, и номер строки, куда вы записываете свой ответ, совпадали. Имейте в виду, что

утверждения краткие и не могут содержать необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями.

Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы вам будет трудно ответить, тогда постарайтесь дать ответ, который считаете предпочтительным.

Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо благоприятное впечатление своими ответами.

Стимульный материал к опроснику общих эмпатийных тенденций

1. Меня огорчает, когда я вижу, что кто-то чувствует себя одиноко в чужой компании.
2. Люди преувеличивают восприимчивость животных и их способность чувствовать.
3. Мне неприятно, когда люди открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает, что несчастные люди всегда себя жалеют.
5. Я начинаю нервничать, если кто-нибудь рядом со мной нервничает.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
8. Песни о любви иногда очень трогают меня.
9. Я очень волнуюсь, если должен сообщить людям неприятные для них новости.
10. Люди, окружающие меня, сильно влияют на мое настроение.
11. Малоизвестные люди обычно кажутся мне холодными и неземными.
12. Я бы предпочел профессию, связанную с общением людей.
13. Я не слишком расстраиваюсь, если мой друг действует необдуманно.
14. Я люблю наблюдать, как люди принимают подарки.
15. Одинокие люди часто недоброжелательны.
16. Я расстраиваюсь, когда вижу плачущего человека.
17. Слушая некоторые песни, я чувствую себя счастливым.
18. Когда я читаю какой-нибудь роман, я так переживаю, как будто все это происходит на самом деле.
19. Я очень сержусь, когда при мне с кем-нибудь плохо обращаются.
20. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня очень волнуются.
21. Если мой друг начинает обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Когда я бываю в кино, меня иногда удивляет, как много людей вокруг вздыхает и плачет.
23. Чужой смех не заражает меня.
24. Когда я принимаю решение, чувства других людей, как правило, на меня не влияют.
25. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.

26. Мне тяжело видеть, как люди легко расстраиваются по пустякам.
 27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
 28. По-моему, глупо переживать то, что происходит в книге или фильме.
 29. Я огорчаюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
 30. Чужие слезы вызывают у меня скорее раздражение, чем сочувствие.
 31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
 32. Я замечаю, что могу оставаться равнодушным к любому волнению вокруг.
 33. Маленькие дети иногда плачут без всяких очевидных причин.
- Ключ к опроснику общих эмпатийных тенденций: ответ «да» приписывается суждениям с номерами: 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31; ответ «нет» приписывается суждениям с номерами: 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33.
- Интерпретация к опроснику общих эмпатийных тенденций может быть краткой (количественной) или полной (качественной).

Задание № 5. Исследование эмпатии как сопереживания (вариант экспресс-диагностики И. М. Юсупова)

Принцип построения методики основан на том, что сопереживание и сочувствие могут возникать и проявляться с большой силой не только в отношениях людей и животных, которые существуют реально, но и в изображениях и произведениях литературы, кино, театра, живописи, скульптуры.

Инструкция к опроснику экспресс-диагностики эмпатии

Вам нужно оценить каждое из 36 утверждений и свое мнение отразить в таблице крестиком напротив номера соответствующего утверждения. Ни одно из утверждений пропускать нельзя. Если у вас нет своего мнения по тому или иному утверждению, то ставьте крестик в графе «не знаю». Вы должны быть предельно откровенны перед собой, так как ответы не могут быть неправильными. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Достоверны ответы, которые первыми пришли в голову.

Стимульный материал к опроснику экспресс-диагностики эмпатии

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота старших.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных передач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, беспричинно обидчивы.

9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
 10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на настроение.
 11. Обычно я равнодушен к критике в свой адрес.
 12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
 13. Я всегда все родителям прощал, даже если они были неправы.
 14. Если лошадь плохо тянет, ее надо хлестать.
 15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
 16. Родители относятся к своим детям справедливо.
 17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
 18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
 19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
 20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
 21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
 22. В детстве я приводил домой бездомных собак и кошек.
 23. Все люди необоснованно озлоблены.
 24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
 25. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
 26. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
 27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
 28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
 29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
 30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
 31. Из затруднительных конфликтных ситуаций человек должен выходить самостоятельно.
 32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
 33. Молодежь всегда должна удовлетворять любые просьбы и чувства стариков.
 34. Мне хочется разобраться, почему некоторые из моих знакомых иногда задумчивы.
 35. Беспризорных домашних животных следует уничтожать.
 36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я перевожу разговор на другую тему.
- Обработку результатов следует начинать с определения достоверности данных. Для этого необходимо подсчитать, сколько ответов дано на следующие номера утверждений опросника:

Лист ответов опросника экспресс-диагностики эмпатии

№ утверждения	Ответы

	не знаю	никог да или нет	иног да	час то	почт и всегд а	всегд а или да
1						
2						
36						

1. В графе «не знаю» в утверждениях номер 2, 4, 16, 18, 33.

2. В графе «всегда или да» в утверждениях номер 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23.

3. В графе «всегда или да» ответы на следующие пары утверждений: 7 и 17; 10 и 18; 17 и 31; 22 и 35; 34 и 36.

Например, если и в утверждении 7, и в утверждении 17 вы отметили ответ в графе «всегда или да», то зафиксируйте это совпадение, если же этого нет, то не обращайтесь внимания.

4. В графе «всегда или да», с одной стороны, и в графе «никогда или нет» — с другой, в следующих парах утверждений: номера 3 и 36; 1 и 3; 17 и 28. Например, если в утверждении 3 у вас имеется пометка «всегда или да», а в утверждении 36 пометка «никогда или нет», то зафиксируйте это, если же совпадения нет, то не обращайтесь внимания.

Теперь просуммируйте по каждому пункту условий, а затем выведите общую сумму по всем четырем пунктам.

Если общая сумма окажется 5 или более, то результат тестирования будет недостоверным, при сумме, равной 4, — результат сомнителен, если же сумма не более 3, то результат может быть признан достоверным. Недостоверный или сомнительный результат получается в том случае, когда вы недостаточно честны по отношению к себе или несерьезно относитесь к работе. Другая возможная причина — это некоторое нарушение психических функций либо социальный инфантилизм (неопытность).

Если вы прошли проверку на достоверность, то приступайте к определению и анализу результатов.

Каждому варианту ответов соответствует числовое значение:

«не знаю» — 0

«никогда или нет» — 1

«иногда» — 2

«часто» — 3

«почти всегда» — 4

«всегда или да» — 5.

Чтобы получить общий уровень эмпатии, просуммируйте ответы по каждой графе отдельно, а затем выведите общую сумму в соответствии с указанными баллами по всей таблице.

При этом следует руководствоваться следующими показателями:

82 — 90 баллов — очень высокий уровень эмпатии;

63—81 балл — высокий уровень эмпатии;

37 — 62 балла — средний уровень;

12 — 36 — низкий уровень;

5—11 баллов — очень низкий уровень.

Далее определите уровни эмпатии по отдельным шкалам:

1 шкала — эмпатия с родителями, утверждения 10, 13, 16.

2 шкала — эмпатия с животными, утверждения 19, 22, 25.

3 шкала — эмпатия со стариками, утверждения 2, 5, 8.

4 шкала — эмпатия с детьми, утверждения 26, 29, 35.

5 шкала — эмпатия с героями художественных произведений, утверждения 9, 12, 25.

6 шкала — эмпатия с незнакомыми и малознакомыми людьми, утверждения 21, 24, 27.

Просуммируйте баллы по каждой из шкал. Здесь величины эмпатии следующие:

очень высокий уровень — 15 баллов;

высокий уровень — 13 — 14 баллов;

средний уровень — 5 — 12 баллов;

низкий уровень — 2 — 4 балла;

очень низкий — 0—1 балл.

Полученные результаты можно представить наглядно следующим образом.

Начертите 6 линий длиной 15 см, каждая линия символизирует одну из шкал.

Отложите на каждой линии полученную величину эмпатии в см и выделите этот участок другим цветом.

1

эмпатия с родителями

2 _____

эмпатия с животными

3 _____

эмпатия со стариками

4 _____

эмпатия с детьми

5 _____

эмпатия с героями художественных произведений

6 _____

эмпатия с незнакомыми и малознакомыми людьми

Очевидно, чем короче выделенные участки, тем ниже уровни составляющих эмпатии. Неравномерность выделенных участков — свидетельство неравномерного развития отдельных составляющих эмпатии.

При интерпретации полученных данных необходимо учитывать характер человека

Задание № 6. Методика «Картинки предметные» («КП») на выявление ценностности

По кн.: Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6—7 лет. — М., 1992.

В *первой* части эксперимента ребенку предъявляются по одной 32 картинки с изображением предметов, относящихся к разным сферам жизни (рис. 67 — 70). По этим картинкам ребенку предлагается придумать предложение. Во *второй* части эксперимента все картинки разложены перед ребенком, и он по своему желанию отбирает от 3 до 5 картинок. По отобранным картинкам ребенок придумывает рассказ, в котором должны фигурировать все изображенные на картинках предметы или люди. Тип ценностности определяется по следующим параметрам: 1) область действительности, фигурирующая в рассказах (быт, игра, учеба, общение, фантазия и т. д.); 2) особенности описания картинки (название изображенного предмета, его признака или признаков, его функции, эмоциональная окрашенность при описании изображений людей и т. д.); 3) характер речи (скудность или богатство словаря, речевых форм); 4) отношение к эксперименту, особенности поведения (удовольствие, оживление, раскованность, заинтересованность или же неудовольствие, скованность, отсутствие интереса вплоть до отказа от выполнения задания). М. Е. Каневской и ее коллегами доказана диагностическая валидность данной методики.

Данные, полученные по методике «КП», сопоставлялись с данными методики на самосознание. Кроме того, определенные параметры ценностности выявлялись и в других экспериментах, включенных в данную систему психологического изучения личности. Использовались также наблюдения за детьми в группе, на прогулке, характеристики воспитателей и родителей.

Поскольку в методиках «КП» и на самосознание особенности идеального представления, отображения (т. е. особенности сознания) у детей 6 лет в достаточной степени не выявлялись, был введен дополнительный вопрос: «*Что ты любишь больше?*»:

- 1) увидеть какой-нибудь предмет; что-нибудь делать с ним или подумать о нем, представить, какой он, рассказать о нем другому;
- 2) то же об игрушке;
- 3) то же о книге;
- 4) то же о добром человеке.

Как оказалось, ответы детей и особенно их обоснования достаточно адекватно отображали тот или иной тип ценностности.

Характеристика типов ценностности по параметрам методик КП и КС

Тип ценностности	Отображаемая область действительности	Отображаемые элементы	Языковые особенности рассказов	Особенности поведения в ходе эксперимента
1	2	3	4	5
1. Реально-практическое функционирование	1. Формальное отображение быта 2. Конкретное отображение быта	1. Формальная фиксация предметов 2. Функция предметов	1. Простые предложения 2. Бедный словарь сюжетов	1. Напряженность, скованность 2. Принятие экспериментальной ситуации как «учебной» 3. Неупорядоченный отбор картинок 4. Ориентация на реакцию экспериментатора («угадывание требуемого») 5. Игровое манипулирование картинками при рассказывании 6. Неуверенные, невыразительные или бытовые, разговорные интонации
11. Учебная деятельность А. Действовать по образцу	1. Формальное отображение быта 2. Конкретное отображение быта 3. Упоминание школы	1. Формальная фиксация предметов, привычное месторасположение предметов 2. Функция предметов	1. Простые предложения 2. Бедный словарь, практические действия 3. Трафаретные сюжеты — «режим дня»	1. Напряженность, старательность 2. Ситуация — «учебная» 3. Упорядоченный, последовательный отбор картинок 4. Рассказ, работа только после соответствующего требования экспериментатора 5. Предварительное продумывание рассказа

1	2	3	4	6. «Учебн н 7. Сtereo
---	---	---	---	-----------------------------

Б. Действовать в соответствии с требованиями взрослых	1. Отображение конкретных специфических учебных деталей 2. Конкретное отображение быта	1. Назначение, функция предметов 2. Действия с предметами	1. Простые и сложные предложения 2. Средний словарь 3. Сюжеты трафаретные: «режим дня», «день рождения», «зоопарк» и т. п.	способ а f 1. Напря ? мента спг 2. Ситуа и мость оце 3. Актив н ции 4. Упоряд 5. Орган и соответст тат< 6. Безраз л 7. Тенде н
В. Действовать в соответствии с требованиями данной ситуации	1. Отображение конкретных специфических учебных деталей 2. Конкретное отображение быта 3. Упоминание общения 4. Требования, нормы поведения	1. Ситуация употребления предметов 2. Действия с предметами 3. Люди	1. Простые и сложные предложения, прямая и косвенная речь 2. Средний словарь 3. Сюжеты трафаретные	1. Спокой старатель» 2. Ситуа ц влияю т не задани я 3. Актив н ции 4. Упоряд

				д < 5. Самос те ность при
--	--	--	--	---------------------------------------

Продолжение

Репозиторий ВГУ

Продолжение

1	2	J	-т	
111. Ценност- ность отношения к себе А. Утвержден ие себя через ка- чество выпол- нения деятель- ности	1. Конкретное отображение быта 2. Отображение конкретных спе- цифических учебных деталей 3. Упоминание общения	1.Люди 2. Действия субъекта с предметами 3. Ситуации упот- ребления предметов	. Простые и сложные предложен ия, прямая и косвен- ная речь, причастные обороты 2. Богатый словарь 3. Разные сюжеты	6. Предварительное составление рассказов 7. Диктовка или декламационные «учебные» интонации 1. Возбуждение к концу эксперимента сменяется сосредоточенностью 2. Ситуация — полуучебная, полу- общенческая, оценки влияют на качество работы 3. Активное отношение к инструк- ции 4. Упорядоченный отбор картинок 5. Самостоятельность, организованность 6. Предварительное составление рассказа 7. Декламация, диктовка
Б. Отношение к себе окружаю- щих	1. Отношения (ситуации дружбы или ссоры)	1.Выделенно сть субъекта 2. Люди	1. Простые и сложные предложен ия, причастные обороты, прямая и кос-	1. Возбуждение, заинтересованность 2. Ситуация — «общение», значимость оценок

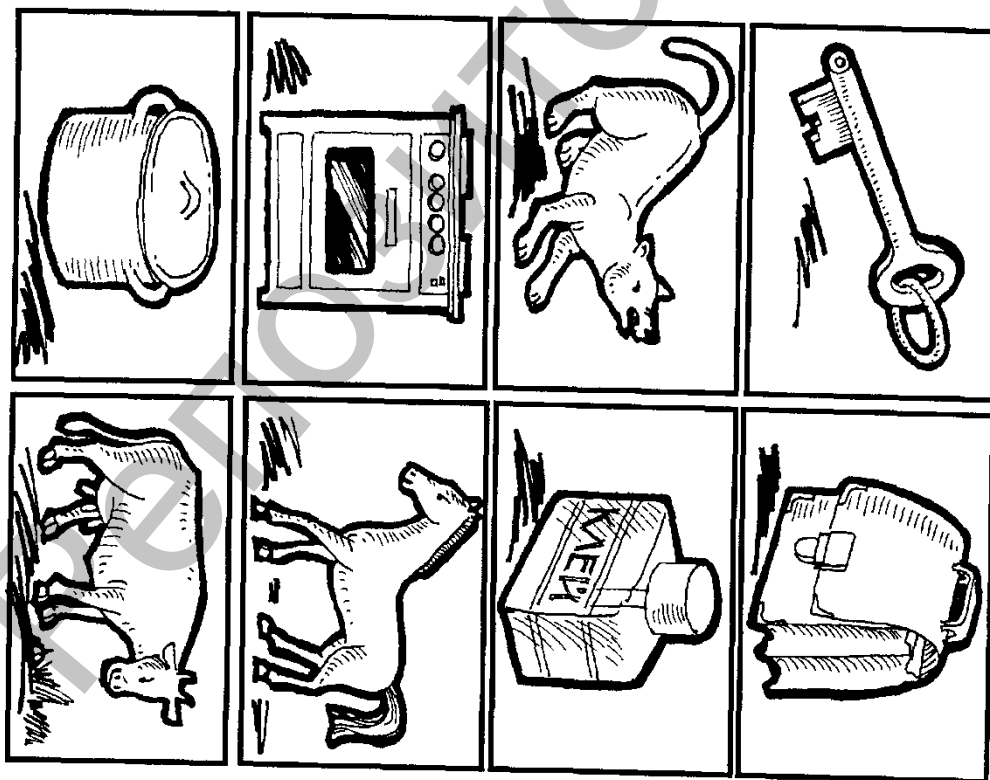
Продолжение

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

	2. Нормы отношений между людьми 3. Необычное, сказочное, фантастическое	3. Ситуация употребления предметов	венная речь 2. Богатый и средний словарь 3. Разные сюжеты	3. Активное отношение к инструкции 4. Вольный отбор картинок, манипуляция картинками в ходе рассказа, обращение картинок «лицом» к экспериментатору 5. Рассказы составляются по ходу ответов 6. Диктовка, декламация, попытка «художественного», эмоционального исполнения рассказа 7. Неустойчивый стиль работы
IV. Общение	1. Совместная деятельность; игровая, учебная, практическая 2. Требования, нормы поведения	1. Люди 2. Ситуация употребления предметов	1. Простые и сложные предложения, прямая и косвенная речь 2. Средний и богатый словарь, специальные термины 3. Разные сюжеты	1. Спокойная заинтересованность 2. Ситуация — «общение», значимость оценок 3. Внимательное выслушивание инструкции 4. «Вольный» отбор картинок (может быть упорядочен) 5. Любые интонации, чаще «выразительные» 6. Изменчивый стиль работы

Продолжение

1	2	3	4	5
V. Познавательная деятельность	1. Необычное, сказочное, фантастическое 2. Формальное отображение быта	1-Люди 2. Формальная фиксация предметов	1. Простые и сложные предложения, причастные обороты, прямая и косвенная речь 2. Богатый словарь, специальные термины из разных областей жизни 3. Разнообразные сюжеты	1. Заинтересованность 2. Ситуация — «деловое общение» 3. Активное отношение к инструкции 4. «Вольный» отбор картинок 5. Самостоятельное выполнение задания 6. Составление рассказов по ходу ответа 7. Выразительные интонации



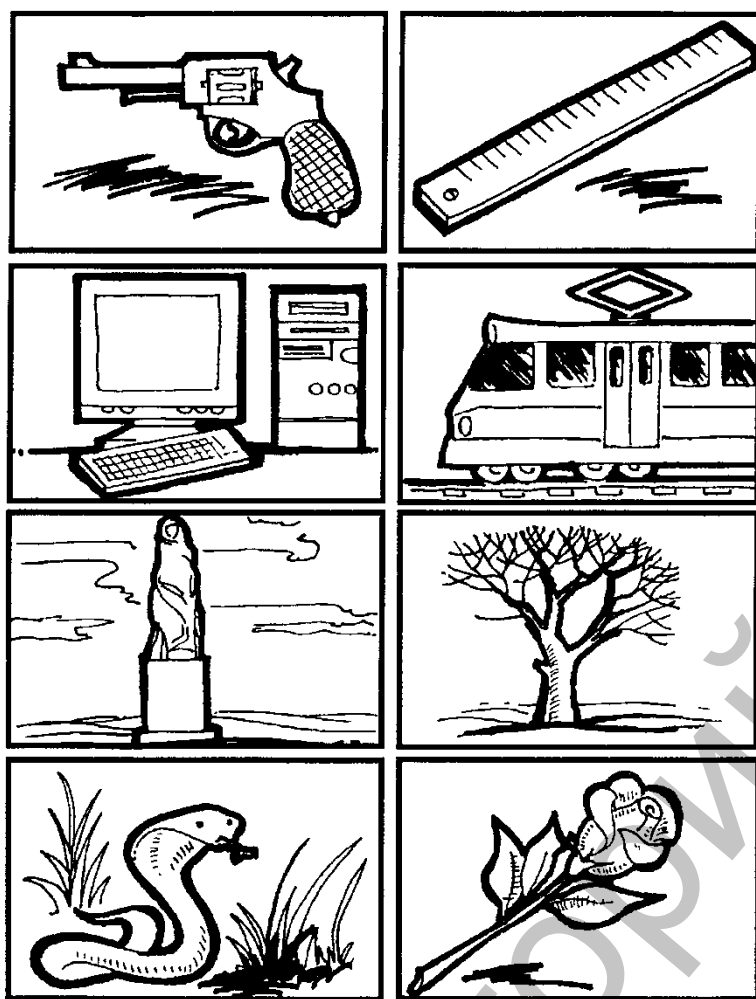


Рис. 68

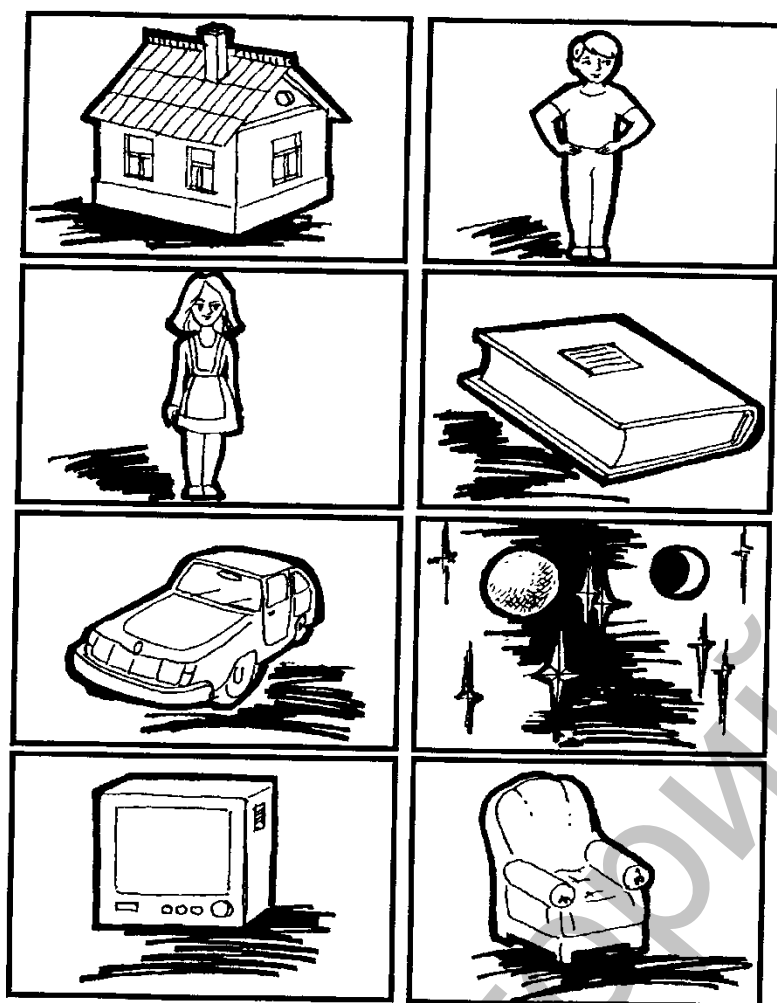


Рис.69



ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ КОНТРОЛИРУЕМОЙ РАБОТЫ

1. *Тема: «Работа по развитию познавательных процессов младших школьников»*

Задание по теме

1. Провести самостоятельный анализ психологической литературы, затрагивающей вопросы развития познавательной сферы младших школьников.:
2. Подготовить конспект 2 – 3 упражнений по предложенным вопросам, уметь их предъявлять.

Формы контроля самостоятельной работы: проверка конспекта, выступление по данной проблеме.

2. *Тема: «Работа по развитию опосредованного поведения младших школьников»*

Задание по теме

1. Провести самостоятельный анализ психологической литературы, затрагивающей вопросы развития опосредованного поведения младших школьников.:

2. Подготовить конспект 2 – 3 упражнений по предложенным вопросам, уметь их предъявлять.

Формы контроля самостоятельной работы: проверка конспекта, выступление по данной проблеме.

ВОПРОСЫ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

1. Первая психологическая лаборатория была создана:
 - а) Вундтом;
 - б) в 1732 г.;
 - в) для изучения функций сознания;
 - г) верны все ответы.
2. Первую русскую физиологическую школу открыл:
 - а) И.П. Павлов;
 - б) В.М. Бехтерев;
 - в) Г.И. Челпанов;
 - г) И.М. Сеченов.
3. Психическим явлением является:
 - а) нервный импульс;
 - б) рецептор;
 - в) интерес;
 - г) сердцебиение
4. Отражение отдельных свойств предметов и явлений окружающего мира представляет:
 - а) ощущение;
 - б) восприятие;
 - в) память;
 - г) воображение.
5. Психический процесс создания чего-то нового в форме образа, представления или идеи называется:
 - а) ощущением;
 - б) восприятием;
 - в) памятью;
 - г) воображением.
6. Особенности онтогенетического развития психики изучает психология:
 - а) медицинская;

- б) социальная;
 - в) возрастная;
 - г) общая.
7. Социально-психологические проявления личности, ее взаимоотношения с людьми изучает психология:
- а) дифференциальная;
 - б) социальная;
 - в) педагогическая;
 - г) общая.
8. Целенаправленное и планомерно осуществляемое восприятие объектов, в познании которых заинтересована личность, является:
- а) экспериментом;
 - б) контент-анализом;
 - в) наблюдением;
 - г) методом анализа продуктов деятельности.
9. Краткое, стандартизированное психологическое испытание, в результате которого делается попытка оценить тот или иной психический процесс или личность в целом, - это:
- а) наблюдение;
 - б) эксперимент;
 - в) тестирование;
 - г) самонаблюдение.
10. Активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий для установления психологического факта, называется:
- а) контент-анализом;
 - б) анализом продуктов деятельности;
 - в) беседой;
 - г) экспериментом.
11. Получение субъектом данных о собственных психических процессах и состояниях в момент их протекания или вслед за ним – это:
- а) наблюдение;
 - б) эксперимент;
 - в) тестирование;
 - г) самонаблюдение.
12. Способ исследования структуры и характера межличностных отношений людей на основе измерения их межличностного выбора называется:
- а) социометрией.
 - б) контент-анализом;
 - в) методом сравнения;
 - г) методом социальных единиц.
13. Приобретенные формы поведения обеспечивают животному адаптацию
- а) идеально соответствующую условиям среды;
 - б) к вполне определенному типу среды;

- в) к различным средам;
 - г) все ответы неверны.
14. Человек – единственное существо, способное
- а) передавать информацию о прошлых и будущих событиях;
 - б) пользоваться орудиями;
 - в) жить в сообществах.
 - г) верны все ответы.
15. Внешними проявлениями психической деятельности человека являются:
- а) поза, мимика, интонация;
 - б) установки;
 - в) ощущения;
 - г) ожидания.
16. Воспроизведение детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме – это исторически развивающийся вид деятельности:
- а) трудовой;
 - б) игровой;
 - в) предметной;
 - г) ведущей.
17. Деятельность человека, направленная на изменение и преобразование действительности ради удовлетворения своих потребностей на создание материальных и духовных ценностей, называется:
- а) трудовой;
 - б) игровой;
 - в) предметной;
 - г) ведущей.
18. В каком из суждений речь идет об ощущениях:
- а) субъективное отражение объективной реальности;
 - б) отражение существенных свойств предметов и явлений;
 - в) отражение отдельных свойств предметов или явлений;
 - г) отражение предметов или явлений, воздействующих на наши органы чувств.
19. Какой из элементов не входит в состав анализатора:
- а) рецептор;
 - б) стереотип;
 - в) проводящие нервные пути;
 - г) корковый отдел.
20. Как называется общая способность иметь ощущения?
- д) чувствительность;
 - е) порог ощущения;
 - ж) сенсбилизация;
 - з) интериоризация.
21. Человек, вошедший в комнату, где чувствуется запах духов, вскоре перестает его ощущать. Как называется это явление?
- а) адаптация;

- б) разностная чувствительность;
 - в) сенсбилизация;
 - г) сенсорная депривация.
22. Минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение, - это порог ощущений:
- а) нижний абсолютный;
 - б) дифференциальный;
 - в) временный;
 - г) верхний абсолютный.
23. Максимальная величина раздражителя, которую способен адекватно воспринимать анализатор, называется порогом ощущений:
- а) нижним абсолютным;
 - б) дифференциальным;
 - в) временным;
 - г) верхним абсолютным.
24. Изменение чувствительности для приспособления к внешним условиям известно как:
- а) синестезия;
 - б) сенсбилизация;
 - в) адаптация;
 - г) аккомодация.
25. Когда наш мозг становится неспособен делать выбор сигналов при их избыточном притоке, говорят, что мозг находится в состоянии:
- а) сенсорной адаптации;
 - б) привыкания;
 - в) избирательного внимания.
 - г) ни один из ответов не верен.
26. Восприятие часто принято называть:
- а) осязанием;
 - б) апперцепцией;
 - в) перцепцией;
 - г) наблюдательностью.
27. По отношению к образам ощущения образы восприятия:
- б) первичны;
 - в) вторичны;
 - г) третичны;
 - д) безразличны.
28. Основным критерием классификации восприятия на восприятие пространства, времени, движения выступает:
- а) ведущий анализатор;
 - б) предмет отражения;
 - в) форма существования материи;
 - г) активность субъекта.

29. Основанием классификации восприятия на восприятие художественное, математическое, техническое, музыкальное и др. является:

- а) ведущий анализатор;
- б) предмет отражения;
- в) форма существования материи;
- г) вид деятельности.

30. Основанием разделения восприятия на произвольное и непроизвольное служит:

- а) ведущий анализатор;
- б) предмет отражения;
- в) форма существования материи;
- г) целенаправленность характера деятельности субъекта.

31. Субсенсорное восприятие – это одно из проявлений:

- а) бессознательного;
- б) сознательного;
- в) надсознательного;
- г) сверх-Я.

32. Пример рисунка, который воспринимается то как ваза, то как два человеческих профиля, иллюстрирует закон:

- а) транспозиции;
- б) фигуры и фона;
- в) прегнантности;
- г) константности.

33. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека и от особенностей его личности называется:

- а) инсайтом;
- б) перцепцией;
- в) апперцепцией;
- г) сенсительностью.

34. Константность восприятия — это свойство:

- а) врожденное;
- б) приобретенное;
- в) генетически обусловленное;
- г) частное.

35. В способности человека узнавать предмет по его неполному или ошибочному изображению проявляется такое свойство восприятия, как:

- а) целостность;
- б) предметность;
- в) константность;
- г) структурность.

36. Свойство восприятия, характеризующееся восприятием тесно связанных с мышлением и пониманием сущности предметов, называется:

- а) константностью;
- б) осмысленностью;

- в) избирательностью;
 - г) целостностью.
37. Время, насыщенное в прошлом переживаниями, деятельностью, вспоминается как:
- а) более продолжительное;
 - б) быстро прошедшее;
 - в) обычное, без изменений;
 - г) малозначимое.
38. Отбор информации, поступающей в мозг из окружающей среды, не зависит:
- а) от потребностей;
 - б) от интересов;
 - в) от ожиданий;
 - г) от задатков.
39. Свойство человека, проявляющееся как способность замечать в воспринимаемом малоизвестные, но существенные детали, характеризует:
- а) иллюзии;
 - б) перцептивные действия;
 - в) внимательность;
 - г) осязание.
40. К основным процессам памяти не относится:
- а) забывание;
 - б) запоминание;
 - в) концентрация;
 - г) сохранение.
41. Основанием разделения памяти на двигательную, эмоциональную, образную и вербальную является:
- а) ведущий анализатор;
 - б) предмет отражения;
 - в) активность субъекта;
 - г) вид деятельности.
42. Посредованная и непосредственная память различаются:
- а) по ведущему анализатору;
 - б) по использованию вспомогательных средств в процессе запоминания;
 - в) по степени активности субъекта;
 - г) по видам деятельности.
43. Генетически первичной считается память:
- а) двигательная;
 - б) образная;
 - в) эмоциональная;
 - г) вербальная.
44. Высшим видом памяти считается память:
- а) двигательная;
 - б) образная;

- в) эмоциональная;
 - г) вербальная.
45. Вид памяти, основанный на установлении в запоминаемом материале смысловых связей, называется памятью:
- а) механической;
 - б) логической;
 - в) эмоциональной;
 - г) аудиальной.
46. Вид памяти, при котором особенно хорошо человек запоминает наглядные образы, цвет, лица и т. п., — это память:
- а) эйдетическая;
 - б) наглядно-образная;
 - в) феноменальная;
 - г) эмоциональная.
47. Вид памяти, при котором прежде всего сохраняются и воспроизводятся пережитые человеком чувства, известен как память:
- а) наглядно-образная;
 - б) феноменальная;
 - в) эмоциональная;
 - г) словесно-логическая.
48. Тип зрительной памяти, долго сохраняющей яркий образ со всеми деталями воспринятого, — это память:
- а) эйдетическая;
 - б) наглядно-образная;
 - в) эмоциональная;
 - г) словесно-логическая.
49. Память, основанная на повторении материала без его осмысления, называется:
- а) долговременной;
 - б) эмоциональной;
 - в) произвольной;
 - г) механической.
50. В течение четверти секунды функционирует память:
- а) сенсорная;
 - б) кратковременная;
 - в) долговременная;
 - г) оперативная.
51. Кратковременная память
- а) длится до двух минут;
 - б) обладает емкостью, не превышающей 11 элементов;
 - в) позволяет долго помнить телефонный номер.
 - г) все ответы неверны.
52. Долговременная память
- а) обладает ограниченной емкостью;

- б) обладает практически неограниченной длительностью;
 - в) более развита у пожилых лиц.
 - г) все ответы верны.
53. Как показала Зейгарник, мы лучше помним какую-либо работу, если она
- а) была доведена до конца;
 - б) осталась незаконченной;
 - в) была сознательно прекращена;
 - г) привела к вознаграждению.
54. Семантическая память - это такая память,
- а) при которой информация обрабатывается в момент кодирования;
 - б) которая состоит из структур, позволяющих организовать познание мира;
 - в) в которой хранится информация, касающаяся жизненных событий.
 - г) все ответы неверны.
55. При извлечении информации из памяти всегда легче:
- а) вспомнить какой-то отдельно взятый элемент;
 - б) распознать элемент информации среди предъявленных других;
 - в) ответить на прямые вопросы;
 - г) не учитывать контекста.
56. Два явления, связанных во времени или в пространстве, объединяет ассоциация:
- а) по смежности;
 - б) по скорости;
 - в) по контрасту;
 - г) по смыслу.
57. Два противоположных явления связывает ассоциация:
- а) по смежности;
 - б) по скорости;
 - в) по контрасту;
 - г) по смыслу.
58. Сущность процесса мышления состоит в установлении таких связей и отношений между предметами и явлениями, как:
- а) беспричинные;
 - б) корреляционные;
 - в) причинно-следственные;
 - г) тесные.
59. Автором культурно-исторической теории мышления признан:
- а) Ж. Пиаже;
 - б) А.Н. Леонтьев;
 - в) П. Жане;
 - г) Л.С. Выготский.
60. Основанием классификации мышления на наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое является:
- а) ведущий анализатор;
 - б) предмет отражения;

- в) форма существования материи;
 - г) активность субъекта.
61. Теоретическое и эмпирическое мышление различают:
- а) по типу решаемых задач;
 - б) по характеру обобщений;
 - в) по активности субъекта;
 - г) по ведущему анализатору.
62. Вид мышления, опирающегося на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами, называется мышлением:
- а) наглядно-действенным;
 - б) наглядно-образным;
 - в) словесно-логическим;
 - г) абстрактным.
63. Непосредственная связь с восприятием окружающей действительности является отличительной особенностью мышления:
- а) наглядно-действенного;
 - б) наглядно-образного;
 - в) словесно-логического;
 - г) индуктивного.
64. Наглядно-образное мышление ярко проявляется в возрасте:
- а) 2-3 лет;
 - б) 4-6 лет;
 - в) 7-8 лет;
 - г) 9-10 лет.
65. Считается доказанным, что наиболее поздним продуктом исторического развития мышления является мышление:
- а) наглядно-действенное;
 - б) наглядно-образное;
 - в) словесно-логическое;
 - г) интуитивное.
66. Теоретическое и практическое мышление различают:
- а) по типу решаемых задач;
 - б) по характеру обобщений;
 - в) по активности субъекта;
 - г) по ведущему анализатору.
67. В том, что мышление развертывается в условиях жесткого дефицита времени, заключается одна из важных особенностей мышления:
- а) теоретического;
 - б) практического;
 - в) эмпирического;
 - г) аналитического (логического).
68. Практическое мышление направлено:
- а) на разрешение конкретных задач;

- б) на нахождение общих закономерностей;
 - в) на выявление законов;
 - г) на установление причинно-следственных связей.
69. Свернутый, в основном бессознательный по сути акт одномоментного «охватывания» структуры ситуации или задачи представляет собой мышление:
- а) интуитивное;
 - б) дискурсивное;
 - в) аналитическое;
 - г) теоретическое.
70. Синонимом термина «репродуктивное» является термин:
- а) эмпирическое;
 - б) творческое;
 - в) воспроизводящее;
 - г) дивергентное.
71. Относительно устойчивая структура умственных способностей — это:
- а) мышление;
 - б) инсайт;
 - в) интеллект;
 - г) одаренность.
72. Мгновенное осознание решения некоторых проблем — это:
- а) мышление;
 - б) интеллект;
 - в) инсайт;
 - г) эвристика.
73. Предположение, проект решения задач проявляется как:
- а) интеллект;
 - б) инсайт;
 - в) эвристика;
 - г) гипотеза.
74. При решении проблемы этап подготовки
- а) это первый этап в процессе решения;
 - б) может занимать несколько дней;
 - в) позволяет собрать всю информацию, относящуюся к проблеме.
 - г) все ответы верны.
75. Когда мы находим решение проблемы «наугад», то это
- а) результат случайного перебора;
 - б) стратегия проб и ошибок;
 - в) часто приводит к неприятным последствиям.
 - г) все ответы верны.
76. Творческая деятельность, основанная на создании новых образов, называется:
- а) восприятием;
 - б) мышлением;

- в) воображением;
- г) вниманием.

77. Пассивное и активное воображение различают:

- а) по предмету отражения;
- б) по форме существования материи;
- в) по направленности отражения;
- г) по степени психической активности.

78. Основанием классификации воображения на зрительное и слуховое является:

- а) ведущий анализатор;
- б) предмет отражения;
- в) форма существования материи;
- г) активность субъекта.

79. Всегда направлено на решение творческой или личностной задачи воображение:

- а) активное;
- б) воссоздающее;
- в) антиципирующее;
- г) творческое.

80. Согласно Дж. Гилфорду, творческое мышление нельзя назвать:

- а) пластичным;
- б) подвижным;
- в) оригинальным;
- г) репродуктивным.

81. Воссоздание зрительных образов, непосредственно не воспринимаемых органами чувств, характеризует:

- а) восприятие;
- б) ощущение;
- в) репрезентативное воображение;
- г) узнавание.

82. Отражение реальной действительности в иных, неожиданных, непривычных сочетаниях и комбинациях - это:

- а) мечта;
- б) грезы;
- в) утопия;
- г) фантазия.

83. «Склеивание» различных, в повседневной жизни не соединяемых качеств, свойств, частей называется:

- а) гиперболизацией;
- б) схематизацией;
- в) типизацией;
- г) агглютинацией.

84. Внимание – это направленность сознания на определенный предмет, который при этом представляется ясно и отчетливо. Это направленность:

- а) избирательная;
- б) рассеянная;
- в) распределенная;
- г) неосознаваемая.

85. Внимание является важной стороной ориентировочно-исследовательской деятельности в теории:

- а) А.А. Ухтомского;
- б) А.Н. Леонтьева;
- в) П.Я. Гальперина;
- г) А.Ф. Лазурского.

86. Основанием классификации внимания на зрительное и слуховое выступает:

- а) ведущий анализатор;
- б) предмет отражения;
- в) форма существования материи;
- г) характер связи с практикой.

87. Критерием классификации внимания на сенсорно-перцептивное, интеллектуальное, двигательное служит:

- а) ведущий анализатор;
- б) предмет отражения;
- в) форма существования материи;
- г) характер связи с практикой.

88. Сосредоточение внимания на объекте в силу каких-то его особенностей называется вниманием:

- а) произвольным;
- б) непроизвольным;
- в) послепроизвольным;
- г) зрительным.

89. Причиной возникновения произвольного внимания к любому объекту является:

- а) отсутствие цели деятельности;
- б) постановка цели деятельности;
- в) новизна раздражителя;
- г) эмоциональная значимость объекта.

90. О возможности субъекта направлять и сосредоточивать внимание на нескольких независимых переменных одновременно свидетельствует такой показатель внимания, как:

- а) концентрация;
- б) распределение;
- в) устойчивость;
- г) избирательность.

91. Степень сосредоточенности сознания на объекте — это такой показатель внимания, как:

- а) объем;
- б) концентрация;

- в) распределение;
 - г) переключение.
92. Временные параметры длительности психической активности без отклонения от исходного качественного уровня являются такой характеристикой внимания, как:
- а) объем;
 - б) избирательность;
 - в) устойчивость;
 - г) распределение.
93. Выражает неделимость, целостность и генотипические особенности человека как представителя рода понятие:
- а) индивида;
 - б) личности;
 - в) субъекта деятельности;
 - г) индивидуальности.
94. Человек как личность — это человек, раскрывающийся в обусловленности:
- а) его общением с другими людьми;
 - б) структурой его ценностных ориентации;
 - в) интернализованными им этническими и культурными стереотипами;
 - г) все с ответы верны.
95. Понятие «комплекс неполноценности» в научную терминологию ввел:
- а) К. Юнг;
 - б) А. Адлер;
 - в) З. Фрейд;
 - г) К. Роджерс.
96. Основоположителем психодинамической теории личности является:
- а) К. Юнг;
 - б) А. Адлер;
 - в) З. Фрейд;
 - г) Э. Фромм.
97. Рассматривая психическую структуру человека, З. Фрейд показал, что принципом удовольствия руководствуется:
- а) «Оно»;
 - б) «Я»;
 - в) «Сверх-Я»;
 - г) «Супер-эго».
98. Проблема психических механизмов защиты была впервые разработана:
- а) в гештальтпсихологии;
 - б) в гуманистической психологии;
 - в) в бихевиоризме;
 - г) в психоанализе.
99. Преобразование энергии инстинктивных влечений в социально приемлемые способы деятельности называется:

- а) рационализацией;
- б) идентификацией;
- в) сублимацией;
- г) вытеснением.

100. Возвращение к онтогенетически более ранним, инфантильным стратегиям поведения называется:

- а) отрицанием;
- б) регрессией;
- в) вытеснением;
- г) подавлением.

101. Понятие «сублимация» введено в научный словарь:

- а) К. Юнгом;
- б) А. Адлером;
- в) З. Фрейдом;
- г) Г. Гельмгольцем.

102. Суть проекции заключается:

- а) в приписывании другим людям собственных чувств;
- б) в ориентации поведения на доступную цель;
- в) в отрицании реальных фактов;
- г) в выборе поведения, противоположного подавленному.

103. Принято считать, что наиболее адекватным способом психической защиты является:

- а) проекция;
- б) вытеснение;
- в) сублимация;
- г) подавление.

104. Согласно гуманистическим теориям самореализация тесно связана:

- а) с комплексом превосходства;
- б) с самоуважением;
- в) с переоценкой собственного «Я»;
- г) со способностью любить.

105. Предмет возрастной психологии – это:

- а. психика человека;
- б. развитие психических функций;
- в. закономерности психического развития человека на разных этапах онтогенеза;

106. Механизмом психического развития является:

- а. сензитивность;
- б. интериоризация;
- в. среда;
- г. гетерохронность;

107. Закономерностью психического развития является:

- а) гетерохронность;
- б) среда;

- в) фенотип;
 - г) подражание и рефлексия;
108. Фактором психического развития является:
- а) сензитивность;
 - б) гетерохронность;
 - в) среда;
 - г) интериоризация;
- 109.... - создает наиболее благоприятные условия для формирования у ребенка определенных психических свойств и видов поведения:
- а) критический период развития;
 - б) период новорожденности;
 - в) сензитивный период развития;
 - г) социализация;
110. Социальная ситуация развития – это:
- а) социальное новообразование, специфическое для данного возраста;
 - б) люди, окружающие ребенка, и их отношение к нему;
 - в) социальная среда, характерная для данного времени и общества;
 - г) специфическое для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его социальной средой;
111. В качестве движущих сил психического развития ребенка могут рассматриваться:
- а) основные противоречия возраста;
 - б) условия созревания;
 - в) характер родителей;
 - г) все ответы верны;
112. Новообразование возраста – это то, что:
- а) вызывает удивление у педагогов;
 - б) связано с необычными ощущениями ребенка;
 - в) обусловлено новыми привычками ребенка;
 - г) нет правильных ответов;
112. Б. Г. Ананьев относит лонгитюдный метод исследования:
- а) К организационным методам;
 - б) К эмпирическим методам;
 - в) К способам обработки данных;
 - г) К интерпретационным методам.
113. Длительное и систематическое наблюдение, изучение одних и тех же людей, позволяющее анализировать психическое развитие на различных этапах жизненного пути и на основе этого определенные выводы, принято называть исследованием:
- а) Пилотажное;
 - б) Лонгитюдное;
 - в) Сравнительное;
 - г) Комплексное.
114. Развитие организма человека называется:

- а) Онтогенезом;
 - б) Филогенезом;
 - в) Социогенезом;
 - г) Антропогенезом.
115. Понятие «зона ближайшего развития» введено:
- а) Ж. Пиаже;
 - б) Дж. Брунером;
 - в) Л. С. Выготским;
 - г) А. Н. Леонтьевым.
116. Расхождение в уровнях трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно и под руководством взрослого, называется:
- а) Уровнем актуального развития;
 - б) Зоной ближайшего развития;
 - в) Зоной саморазвития;
 - г) Зоной неопределенности.
117. Деятельность, с которой на данном этапе развития связано появление важнейших психических новообразований и в русле которой развиваются другие виды деятельности, называется:
- а) Основной;
 - б) Ориентировочной;
 - в) Ведущей;
 - г) Исполнительной.
118. Понятие «ведущая деятельность» выдвинуто:
- а) Л. С. Выготским;
 - б) Д. Б. Элькониным;
 - в) А. Н. Леонтьевым;
 - г) С. Л. Рубинштейном;
119. Временной диапазон, наиболее чувствительный и благоприятный для развития той или иной функции, той или иной способности человека, принято называть периодом:
- а) сензитивный;
 - б) кризисный;
 - в) сенсорный;
 - г) сенсильный;
120. Возрастную динамику развития психики изучает психология:
- а) социальная;
 - б) медицинская;
 - в) возрастная;
 - г) общая;
121. Установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание позволяет:
- а) констатирующий эксперимент;

- б) наблюдение;
- в) формирующий эксперимент;
- г) тестовое обследование.

122. Лонгитюдный метод исследования предполагает:

- а) специальную организацию ситуации исследования;
- б) исследование особенностей развития одного или нескольких человек на протяжении длительного время
- в) свободную форму беседы, помощь клиенту в осознании им своих затруднений;
- г) обучающее влияние;

123. Движущей силой психического развития, по Л. С. Выготскому, является:

- а) культурная среда;
- б) обучение;
- в) зона ближайшего развития;
- г) научение.

124. Уровень актуального развития, по Л. С. Выготскому, характеризует:

- а) итоги, успехи развития;
- б) перспективы развития;
- в) условия развития;
- г) циклы развития.

125. Сравнение индивидуального уровня развития с нормой позволяет произвести метод:

- а) коррекции;
- б) диагностики;
- в) научно-исследовательского эксперимента;
- г) лабораторного эксперимента.

126. Ж. Пиаже является автором:

- а) теории стадийного развития психики;
- б) эпигенетической концепции;
- в) психодинамической концепции;
- г) нет правильных ответов;

127. Понятие психосоциальной идентичности используется в концепции:

- Л. С. Выготского;
- Д. Б. Эльконина;
- Э. Эриксона;
- все ответы верны;

128. По мнению Л. С. Выготского, высшие психические функции развиваются как следствие:

- а) биологического созревания;
- б) интеллектуального развития;
- в) усвоения социокультурного наследия человечества;
- г) нет правильных ответов;

129. Каждому возрастному периоду (по Д. Б. Эльконину) соответствует определенная ..., в русле которой идет развитие и формирование личности ребенка, его познавательных возможностей, характерных именно для этого периода:

- а) психологическая структура;
- б) ведущая деятельность;
- в) система новообразований;
- г) критическая ситуация;

130. В теории культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского рассматривается вопрос о взаимоотношении обучения и развития. Показано, что не всякое обучение является эффективным, а лишь то, что находится в зоне:

- а) актуального развития;
- б) ближайшего развития;
- в) перспективного развития;

131. Автором теории развития, сложившейся на основе общебиологического понимания процесса развития как взаимосвязи ассимиляции и аккомодации, является:

- а) Д. Б. Эльконин;
- б) Ж. Пиаже;
- в) Э. Эриксон;

132. З. Фрейд в психосексуальном развитии выделил:

- а) 4 стадии;
- б) 5 стадий;
- в) 6 стадий;
- г) 7 стадий;

133. Расстояние между уровнем актуального развития и уровнем возможного развития Л. С. Выготский назвал:

- а) зоной роста;
- б) зоной ближайшего развития;
- в) зоной конфликта;
- г) зоной развития;

134. Периодизацию психического развития, основанную на понятии «ведущая деятельность», предложил:

- а) Л. С. Выготский;
- б) Д.Б. Эльконин;
- в) А. Н, Леонтьев;
- г) С. Л. Рубинштейн;

135. К концу первого года жизни у ребенка формируется:

- а) ассоциативная память;
- б) механическая память;
- в) опосредованная память;
- г) логическая память.

136. Ведущей деятельностью на протяжении периода младенчества выступает:

- а) эмоционально-непосредственное общение ребенка и взрослого;
- б) игровая деятельность;
- в) предметная деятельность;
- г) учебная деятельность.

137. К концу первого года жизни у ребенка формируется:

- а) внутренняя речь;
- б) пассивная речь;
- в) автономная речь;
- г) эгоцентрическая речь.

138. Что не характерно для развития речи в раннем детстве:

- а) гуление;
- б) совершенствование понимания речи;
- в) формирование собственной активной речи;
- г) общение с взрослыми.

139. Социальная ситуация развития в период новорожденности — это:

- а) ситуация объективно необходимых отношений между ребенком и взрослым;
- б) ситуация связи со взрослым (ситуация «мы»);
- в) ситуация совместной деятельности со взрослым;
- г) ситуация общения со взрослым.

140. Форма движения, служащая средством управления взрослым, которая появляется в младенческом возрасте:

- а) подражание движениям взрослых;
- б) комплекс оживления;
- в) указательный жест;
- г) хватательные движения.

141. Комплексом оживления называется:

- а) реакция, выражающаяся в улыбке и общей активизации при появлении матери;
- б) появление хватательных движений;
- в) крик ребенка при рождении;
- г) указательный жест.

142. Слово приобретает для ребенка предметное значение в:

- а) дошкольном возрасте;
- б) младенчестве;
- в) в раннем детстве;
- г) младшем школьном возрасте.

143. Кризис социальных отношения, связанный со становлением самосознания ребенка, — это кризис:

- а) 7 лет;
- б) одного года;
- в) 3 лет;
- г) 5 лет.

144. На какой стадии развития начинает формироваться воля:

- а) младенчество;
- б) раннее детство;
- в) дошкольный возраст;
- г) подростковый возраст.

145. В каком возрасте основным видом мышления является наглядно-действенное:

- а) младенчество;
- б) раннее детство;
- в) дошкольный возраст;
- г) младший школьный возраст.

146. Раннее детство охватывает границы:

- а) от 1 до 5 лет;
- б) от 0 до 2 лет;
- в) от 3 до 7 лет;
- г) от 1 до 3 лет.

147. Что такое негативизм как симптом кризиса трех лет:

- а) отрицательная реакция на требования взрослых;
- б) требования считаться с мнением ребенка;
- в) протест против жизненных порядков;
- г) обесценивание взрослых.

148. Что такое «семизвездие симптомов» (по Э. Келлер):

- а) симптомы кризиса трех лет;
- б) период семилетнего кризиса;
- в) симптомы подросткового периода;
- г) семь особенностей развития личности ребенка в дошкольном возрасте.

149. Эксперимент в дошкольном возрасте лучше всего проводить в форме:

- а) игровой деятельности;
- б) учебной деятельности;
- в) коммуникативной деятельности;
- г) трудовой деятельности.

150. В каком возрасте память становится опосредованной:

- а) преддошкольный;
- б) младший школьный;
- в) дошкольный;
- г) подростковый.

151. К старшему дошкольному возрасту формируется воображение:

- а) творческое;
- б) воссоздающее;
- в) пассивное;
- г) активное.

152. Период наибольшей активности ребенка в постановке вопросов перед взрослым приходится на:

- а) младенческий возраст;
- б) младший школьный возраст;
- в) подростковый возраст;
- г) дошкольный возраст.

153. Произвольное поведение формируется в:

- а) преддошкольном возрасте;
- б) младшем школьном возрасте;
- в) дошкольном возрасте;
- г) подростковом возрасте.

154. Чем характеризуется самооценка дошкольника:

- а) все ответы верны;
- б) ситуативна;
- в) конкретна;
- г) тенденция к переоценке собственных способностей.

155. Оценка других людей в дошкольном возрасте основывается на оценках:

- а) взрослых;
- б) собственных;
- в) сверстников;
- г) собственных и чужих.

156. Потеря детской непосредственности происходит в период:

- а) раннего детства;
- б) кризиса 7 лет;
- в) кризиса 11 лет;
- г) младшего школьного возраста.

157. Ведущая деятельность в дошкольном возрасте:

- а) эмоциональное общение;
- б) учебная;
- в) игровая;
- г) нет правильного ответа.

158. Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является:

- а) ролевая игра;
- б) учение;
- в) самоутверждение;
- г) предметно-манипулятивная деятельность.

159. С чем связана мотивация игры младшего дошкольника:

- а) с самим процессом игры;
- б) с социальными запросами;
- в) с результатами игры;
- г) с желанием общения.

160. Какая мотивация выходит на первый план в иерархии мотивов младшего школьника:

- а) познавательная;
- б) социальная;
- в) общения;
- г) достижения.

161. Ведущую роль в психическом развитии детей младшего школьного возраста играет:

- а) трудовая деятельность;
- б) интимно-личностное общение;
- в) учение;
- г) игра

162. Восприятие сверстников в младшем школьном возрасте в большей степени зависит от:

- а) мнения сверстников;
- б) установок учителя;
- в) мнения старших школьников;

г) суждения родителей.

163. Основным новообразованием младшего школьного возраста является:

- а) произвольность, внутренний план действия, рефлексия;
- б) иерархия мотивов;
- в) возникновение первичных представлений о себе;
- г) «комплекс взрослости».

164. Какие мотивы преобладают в младшем школьном возрасте:

- а) познавательные;
- б) нравственные;
- в) социальные;
- г) мотивы достижения.

165. В состав педагогической психологии входят:

- а. Психология воспитания и самовоспитания, психология учения;
- б. Психология учения, психология научения;
- в. Психология обучения, психология воспитания, психология педагогической деятельности и личности учителя;
- г. Психология воспитания и самовоспитания, психология обучения.

166. Как решается вопрос о соотношении обучения и развития в отечественной психологии:

- а. Обучение не зависит от развития учащегося;
- б. Развитие опережает обучение и ведет его за собой;
- в. Обучение играет ведущую роль в развитии личности учащегося;
- г. Правильный ответ не указан.

167. Воспитание – это:

- а. Процесс воздействия на личность ребенка;
- б. Процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка;
- в. Процесс специального целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка;
- г. Процесс, основной целью которого является развитие способностей детей.

168. На основании какого критерия средства воспитания делят на осознанные и неосознанные?

- а. По характеру воздействия на человека;
- б. По характеру того, на что в объекте воспитания направлены воспитательные воздействия;
- в. По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процессе воспитания;
- г. Правильный ответ не указан.

169. Что понимают под институтами воспитания:

- а. Организации и структуры, призванные оказывать воспитательное воздействие на личность;
- б. Общественные организации и структуры, призванные оказывать воспитательное воздействие на личность;
- в. Государственные организации и структуры, призванные оказывать воспитательное воздействие на личность;
- г. Правильный ответ не указан.

170. Структурные компоненты учебной деятельности – это:

- а. Побудительный, операционный, оценочный;
- б. Побудительный, операционный, контрольно-оценочный;
- в. Мотивационный, операционный, оценочный;
- г. мотивационный, операционный, контрольно-оценочный;

Ключ к тестовым вопросам

№	ответ	№	ответ	№	ответ	№	ответ	№	ответ
1	а	41	б	81	в	121	а	161	в
2	г	42	б	82	г	122	б	162	б
3	в	43	а	83	г	123	б	163	а
4	а	44	г	84	а	124	а	164	а
5	г	45	б	85	в	125	б	165	в
6	в	46	б	86	а	126	а	166	в
7	б	47	в	87	б	127	в	167	в
8	в	48	а	88	а	128	в	168	в
9	в	49	г	89	б	129	б	169	а
10	г	50	а	90	б	130	б	170	г
11	г	51	г	91	б	131	б		
12	а	52	б	92	в	132	б		
13	в	53	б	93	а	133	б		
14	а	54	б	94	г	134	б		
15	а	55	б	95	б	135	а		
16	б	56	а	96	в	136	а		
17	а	57	в	97	а	137	г		
18	в	58	в	98	г	138	а		
19	б	59	г	99	в	139	а		
20	а	60	б	100	б	140	в		
21	а	61	б	101	в	141	а		
22	а	62	а	102	а	142	в		
23	г	63	б	103	в	143	в		
24	в	64	б	104	б	144	в		
25	г	65	в	105	в	145	б		
26	в	66	а	106	б	146	г		

27	б	67	б	107	а	147	а		
28	в	68	а	108	в	148	а		
29	г	69	а	109	в	149	а		
30	г	70	в	110	г	150	в		
31	а	71	в	111	а	151	а		
32	б	72	в	112	г	152	г		
33	в	73	г	113	б	153	а		
34	б	74	г	114	а	154	б		
35	а	75	г	115	в	155	а		
36	б	76	в	116	б	156	б		
37	а	77	г	117	в	157	в		
38	г	78	а	118	а	158	б		
39	в	79	а	119	а	159	а		
40	в	80	г	120	в	160	а		

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ ПСИХОЛОГИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1 СЕМЕСТР)

1. Понятие о структуре возраста: социальная ситуация развития, ведущий тип деятельности.
2. Новообразования возраста, кризисные и стабильные периоды.
3. Сензитивность, понятие о зоне актуального и ближайшего развития.
4. Периодизации психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.
5. Общая характеристика дошкольного детства.
6. Социальная ситуация развития дошкольников.
7. Ведущая деятельность в дошкольном возрасте
8. Особенности игровой деятельности дошкольников.
9. Развитие игры на протяжении дошкольного возраста.
10. Значение игры для психического развития ребенка.
11. Значение конструктивной деятельности для психического развития ребенка-дошкольника.
12. Рисование как специфический вид деятельности ребенка-дошкольника.
13. Учебная деятельность дошкольников.
14. Трудовая деятельность дошкольников. Направления развития трудовой деятельности в дошкольном возрасте.
15. Этапы развития трудовой деятельности в дошкольном возрасте.
16. Формы трудовой деятельности дошкольников, ее значение.
17. Развитие речи в дошкольном возрасте.
18. Особенности развития познавательной сферы в дошкольном возрасте: память, восприятие

19. Особенности развития познавательной сферы в дошкольном возрасте: внимание, воображение, мышление
20. Развитие личности дошкольника. Общая характеристика.
21. Развитие эмоциональной сферы в дошкольном возрасте.
22. Развитие мотивационной сферы (соподчинение мотивов)
23. Развитие самосознания
24. Кризис 7 лет
25. Готовность к школьному обучению.
26. Морфофункциональная готовность.
27. Интеллектуальная готовность
28. Личностная готовность
29. Понятие психологической готовности к школьному обучению.
30. Взгляды отечественных психологов на проблему психологической готовности к школьному обучению (Выготский Л.С., Божович Л.И., Запорожец А.И.)
31. Личностная готовность.
32. Интеллектуальная готовность.
33. Социально-психологическая готовность
34. Социальная ситуация развития младшего школьника.
35. Изменения в жизни ребенка, вызванные сменой условий его жизни и деятельности.
36. Типы трудностей младших школьников.
37. Адаптация детей к школе
38. Формы психогенной школьной дезадаптации.

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

ПСИХОЛОГИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (2 СЕМЕСТР)

1. Понятие о структуре возраста: социальная ситуация развития, ведущий тип деятельности.
2. Новообразования возраста, кризисные и стабильные периоды.
3. Сензитивность, понятие о зоне актуального и ближайшего развития.
4. Периодизации психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.
5. Общая характеристика дошкольного детства.
6. Социальная ситуация развития дошкольников.
7. Ведущая деятельность в дошкольном возрасте
8. Особенности игровой деятельности дошкольников.
9. Развитие игры на протяжении дошкольного возраста.
10. Значение игры для психического развития ребенка.
11. Значение конструктивной деятельности для психического развития ребенка-дошкольника.
12. Рисование как специфический вид деятельности ребенка-дошкольника.
13. Учебная деятельность дошкольников.
14. Трудовая деятельность дошкольников. Направления развития трудовой деятельности в дошкольном возрасте.
15. Этапы развития трудовой деятельности в дошкольном возрасте.
16. Формы трудовой деятельности дошкольников, ее значение.
17. Развитие речи в дошкольном возрасте.
18. Особенности развития познавательной сферы в дошкольном возрасте: память, восприятие
19. Особенности развития познавательной сферы в дошкольном возрасте: внимание, воображение, мышление
20. Развитие личности дошкольника. Общая характеристика.
21. Развитие эмоциональной сферы в дошкольном возрасте.
22. Развитие мотивационной сферы (соподчинение мотивов)
23. Развитие самосознания дошкольника.
24. Кризис 7 лет
25. Готовность к школьному обучению.
26. Морфофункциональная готовность к школьному обучению.
27. Интеллектуальная готовность к школьному обучению
28. Личностная готовность к школьному обучению
29. Социально-психологическая готовность к школьному обучению.
30. Понятие психологической готовности к школьному обучению.
31. Взгляды отечественных психологов на проблему психологической готовности к школьному обучению (Выготский Л.С., Божович Л.И., Запорожец А.И.)

32. Социальная ситуация развития младшего школьника.
33. Изменения в жизни ребенка младшего школьного возраста, вызванные сменой условий его жизни и деятельности.
34. Типы трудностей младших школьников.
35. Адаптация детей к школе
36. Психогенная школьная дезадаптация, ее формы
37. Анатомо-физиологические особенности младшего школьника
38. Работа по развитию моторики в младшем школьном возрасте
39. Развитие речи в младшем школьном возрасте.
40. Особенности развития познавательной сферы в младшем школьном возрасте: память, восприятие.
41. Особенности развития познавательной сферы в младшем школьном возрасте: внимание, воображение, мышление.
42. Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников
43. Особенности эмоциональной сферы младших школьников.
44. Нарушения эмоциональной сферы младших школьников.
45. Типы семейного воспитания младших школьников.
46. Особенности мотивационной сферы младших школьников. Особенности волевых проявлений.
47. Потребности младшего школьника
48. Самосознание и самооценка в младшем школьном возрасте.
49. Характеристика игровой деятельности младшего школьника
50. Характеристика трудовой деятельности младшего школьника
51. Специфика учебной деятельности младших школьников.
52. Общение младших школьников.
53. Роль педагога в формировании общения младших школьников.
54. Классификация мотивов учения.
55. Классификация уровней развития учебной мотивации.
56. Формирование мотивации учения школьников.

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ
ПСИХОЛОГИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (3 СЕМЕСТР)

1. Развитие речи в младшем школьном возрасте.
2. Особенности развития познавательной сферы в младшем школьном возрасте: память, восприятие.
3. Особенности развития познавательной сферы в младшем школьном возрасте: внимание, воображение, мышление.
4. Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников
5. Особенности эмоциональной сферы младших школьников
6. Особенности мотивационной сферы младших школьников
7. Особенности волевых проявлений.
8. Потребности младшего школьника
9. Самосознание и самооценка в младшем школьном возрасте.
10. Характеристика игровой деятельности младшего школьника
11. Характеристика трудовой деятельности младшего школьника
12. Общение младших школьников.
13. Классификация мотивов учения
14. Классификация уровней развития учебной мотивации
15. Формирование мотивации учения школьников
16. Учение и его роль в психическом развитии младших школьников
17. Правила применения педагогической оценкой
18. Трудности освоения учебной деятельности
19. Работа по развитию опосредованного поведения младших школьников
20. Проявление внимания к учащимся
21. Просьба и требования учителя
22. Убеждение и внушение
23. Принуждение
24. Виды воздействий учителя на учащихся
25. Общение младших школьников со сверстниками
26. Общение младших школьников со взрослыми
27. Понятие о социальной группе и коллективе
28. Социальный статус школьников в классе
29. Психологические особенности воспитания школьников в коллективе
30. Особенности личности мальчиков и девочек
31. Образы мальчиков и девочек в сознании педагогов
32. Способности и учебная успеваемость школьников разного пола
33. Младшие школьники «группы риска»

МАТЕРИАЛЫ К ЭКЗАМЕНУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» (ЭТАП: ПРАКТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ)

В условиях динамичных процессов на современном этапе развития общества характерна смена образовательных парадигм, переход к новым педагогическим технологиям, ориентированным на вариативность, субъектность, творческую индивидуальность, личностный потенциал специалистов, способных быстро включаться в инновационные процессы и корректировать свою профессиональную деятельность.

Сложность и многоплановость вхождения студентов в практическую деятельность требует адекватной подготовки, прежде всего в рамках учебного процесса, подготовки, которая сможет соединить теоретические знания и практические умения в единое целое.

Образовательная программа по дисциплине «Психология начального образования» нацелена на подготовку учителей начальной школы, ориентированную на передовые достижения отечественной психолого-педагогической науки и достижения педагогической практики в области общего начального образования в соответствии с мировыми тенденциями развития высшего профессионального образования.

Чтобы обеспечить подготовку будущих педагогов к выполнению многообразных функций учителя, их деятельность должна носить многофункциональный характер.

Это *аналитическая* работа (изучение и анализ опыта школы, учителей, воспитателей),

диагностическая (изучение учащихся, диагностика уровня их физического, умственного, нравственного развития),

проектировочная (разработка планов, проектов педагогической деятельности),

конструктивная (организация и проведение разнообразных форм и видов учебно-воспитательной деятельности),

контрольно-оценочная (анализ и оценка результатов тестирования по предмету специализации, контрольных и различных видов самостоятельных творческих работ учащихся),

рефлексивная (анализ своей деятельности и поведения, достижений и трудностей, личностных качеств в период практики),

учебно-исследовательская и научно-исследовательская (организация опытно-экспериментальной работы, сбор эмпирического материала для курсовых и дипломных работ).

При определении качества подготовки специалистов учитываются как профессионально-деятельностные критерии (содержательные, технологические, практически-результативные), так и личностные характеристики (степень направленности личности на профессию, уровень профессионального самоосознания и креативности личности и др.).

Составляющими профессиональной компетентности учителя являются:

- психолого-педагогическая компетентность в сфере организации процесса обучения и взаимодействия с учащимися;
- дифференциально-психологическая компетентность, реализуемая при формировании у учащихся разного возраста мотивов познавательной деятельности, способностей и направленности личности;
- рефлексия собственной педагогической деятельности.

Для становления диагностической функции педагога разработан перечень методик, освоение которых позволяет реализовать требования образовательного стандарта к практической подготовке студентов при изучении курса «Психология начального образования».

В результате изучения дисциплины «Психология начального образования» на педагогических специальностях студент, используя, психологические методы, методики научается осуществлять:

Психологическую характеристику личности по следующим аспектам:

- возрастные особенности развития личности.
- направленность личности, мотивы и ценностные ориентации;
- темперамент и характер;
- способности и интересы;
- эмоциональная устойчивость и волевая регуляция поведения;

Социально-психологическую характеристику малой группы по следующим аспектам:

Структура межличностных отношений в группе;

Психологический климат в группе.

Анализ психологической готовности ребенка к обучению в школе:

Мотивационная готовность;

Уровень интеллектуального развития;

Уровень произвольной саморегуляции;

Сформированность параметров учебной деятельности.

Психологический анализ учебной деятельности учащегося по следующим аспектам:

- анализ мотивации учения;
- определение уровня развития познавательных процессов и способностей;
- определение уровня сформированности общеучебных навыков;
- определение уровня развития самоконтроля и самооценки деятельности.

Психологический анализ педагогической деятельности учителя по следующим аспектам:

- психологический анализ урока и внеклассного мероприятия;
- анализ причин возникновения проблемных ситуаций в педагогическом общении;

Перечень диагностических методик по курсу «Психология начального образования»

Таблица 1

№	Наименование методик	Цель
Психологическая характеристика личности		
1	Теппинг-тест	Исследование особенностей темперамента и характера.
2	Опросник Г.Айзенка. Темперамент	
3	Тест «Рисунок семьи»	Исследование эмоциональной сферы личности, взаимоотношений «родители-ребенок»
4	Методика «Лесенка» (ЩурВ.Г.)	Исследование особенностей самооценки личности и уровня притязаний.
Социально-психологическая характеристика малой группы		
5	«Карта познавательных	Изучение ценностных ориентаций, и

	интересов»	интересов группы
6	Метод социометрических измерений: «У кого больше?» (Коломенский Я.Л., Панько Е.А.)	Исследование структура межличностных отношений в группе
7	Методика «Два домика»(Венгер А.Л.)	Изучение психологического климата в группе.
Анализ психологической готовности ребенка к обучению в школе:		
8	Методика диагностики уровня развития мелкой моторики рук (по Нижегородцевой Н.В., Шадрикову В.Д.)	Диагностика развития мелкой моторики рук
9 10 11 12 13	Экспресс-диагностика психического, интеллектуального развития 6-летних детей (Н,Я, Кушнир): «Тест в картинках» Методика «Нарисуй себя» Тест «Кубики» Методика «Классификация» Методика Пьерона-Рузера	Мотивационная готовность; Уровень интеллектуального развития; Уровень произвольной саморегуляции; Сформированность параметров учебной деятельности.
Психологический анализ учебной деятельности учащегося		
14 15 16	Методика изучения отношения к учебным предметам (по Г.Н. Казанцевой) Наблюдение Беседа	Анализ мотивации учения
17 18 19 20	Методика Мюнстерберга «Найди слово» Методика «Смысловая память» Методика «Парные связи» Тест «Сложные аналогии»	Определение уровня развития познавательных процессов и способностей.
21 22	Методики «Кодирование», «Палочки и крестики» (Н,Я, Кушнир)	Определение уровня обучаемости и саморегуляции.
Психологический анализ педагогической деятельности учителя		
23	Психологический анализ урока	Психологический анализ урока. Исследование особенностей общения учитель-ученик

24	Тест на оценку уровня конфликтности личности	Анализ причин возникновения проблемных ситуаций в педагогическом общении.
25	Тест на определение коммуникативных и организаторских склонностей (В.В Сиявского, Б.А Федоришина)	Исследование коммуникативных и организаторских способностей педагога

Репозиторий ВГУ

ГЛОССАРИЙ

Абстрагирование – мысленное отвлечение от второстепенных признаков, частей и выделение только наиболее существенных особенностей и свойств познаваемого объекта.

Агглютинация – элементарная форма синтезирования (склеивания) образа.

Агнозия — явление заключается в трудности узнавания объектов различной природы из-за потери способности анализировать и обобщать поступающую информацию (при сохранности простейших сенсорных – зрительных, слуховых и тактильных функций).

Амнезия – частичная или полная потеря памяти на события, относящиеся к определенному отрезку времени.

Анализатор – совокупность нервных структур, обеспечивающая распознавание раздражителей в зависимости от их характеристик и на основе этого вызывающая ощущение определенного вида (зрительное, слуховое и т.д.).

Аналогия – умозаключение, в котором вывод делается на основании частичного сходства между явлениями, без достаточного исследования всех условий.

Антиципация – способность человека предугадывать события (например, содержание еще не воспринятого при чтении текста или показание прибора) как проявление опережающего отражения.

Апперцепция – зависимость восприятия от прошлого опыта человека, его интересов, отношения к жизни.

Ассоциация – отражение в сознании связей познаваемых феноменов, когда представление об одном вызывает появление мысли о другом.

Внимание – направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других.

Воображение – процесс преобразования психического отражения, состоящий в создании новых образов на основе ранее сформированных представлений.

Воспоминание – воспроизведение образов прошлого, локализованных во времени и пространстве.

Восприятие – это психический процесс осмысленного отражения предметов и явлений, в виде конкретного целостного образа (совокупности их свойств и частей), возникающий при непосредственном воздействии множества раздражителей на органы чувств.

Воспроизведение – это актуализация в сознании ранее закрепленного путем извлечения его из долговременной памяти и перевода в оперативную.

Галлюцинации – искажение перцептивной деятельности, состоящее в восприятии объектов, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств.

Грезы – состояние, представляющее собой фантазию, связанную с желанием, чаще всего с несколько идеализируемым будущим.

Дереализация — расстройство восприятия, проявляющееся в том, что человеку все окружающее кажется отчужденным от натурального мира, неестественным, нереальным, словно нарисованным кем-то.

Диалогическая речь – разговор, в котором участвуют не менее двух собеседников.

Доминанта – физиологический термин, введенный А.А. Ухтомским – временно господствующий в коре головного мозга инертный очаг возбуждения, тормозящий другие рефлексы и усиливающийся при действии других стимулов.

Забывание – активный процесс, заключающийся в потере доступа к запомненному ранее материалу и в невозможности воспроизвести ранее усвоенное.

Запечатление – прочное и точное сохранение в кратковременной и долговременной памяти событий в результате однократного предъявления.

Запоминание – процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с приобретенным ранее.

Иллюзии восприятия – это искаженное (ошибочное) восприятие образа.

Индукция – вид умозаключения от частных, единичных суждений и фактов к общим.

Инсайт (озарение) – внезапное и не выводимое из прошлого опыта и видимой логики понимание структуры и отношений проблемной ситуации, посредством чего достигается решение задачи.

Интеллект – общая способность к рациональному познанию, разумному (адекватному) поведению в проблемных ситуациях..

Интерорецепторы – рецепторы, расположенные на внутренних органах и отражающие состояние этих органов.

Монологическая речь – речь одного человека, в течение относительно длительного времени излагающего свои мысли.

Мышление – это процесс обобщенного и опосредованного познания, состоящий в открытии отношения между предметами и явлениями действительности и их преобразованиях.

Органы чувств – нервные образования, предназначенные для приема и переработки сигналов, информирующих об изменениях в окружающей субъекта среде и его организме.

Ощущение – простейший психический познавательный процесс отражения отдельных свойств предметов и явлений с непосредственным воздействием на рецепторы органов чувств.

Память – познавательный психический процесс, заключающийся в запоминании, сохранении, воспроизведении и забывании человеком прошлого опыта.

Перцептивная система – совокупность анализаторов, обеспечивающих данный акт восприятия.

Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов.

Порог различения – способность ощущать слабые различия между раздражителями или минимальное изменение свойств одного раздражителя, вызывающее изменение ощущения.

Пороги ощущения – минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение, называется нижним порогом ощущений, максимальная, вызывающая его, а не боль – верхним.

Припоминание – воспроизведение материала, при котором его не дается вспомнить сразу, необходимы активные поиски, преодоление определенных трудностей.

Проприорецепторы – рецепторы, воспринимающие сигналы о положении различных частей тела и их движении.

Рассеянность – неспособность к длительному и интенсивному сосредоточению.

Реминисценция – смутное воспоминание – проявление неосознанной и произвольной памяти, мысли иллюзорно кажутся «своими», а фактически являющихся воспроизведением ранее воспринятого и забытого.

Рецептор – периферическая специализированная часть анализатора, посредством которой происходит преобразование раздражения в нервное возбуждение.

Речь – психический процесс индивидуального характера, осуществляющий передачу информации посредством слова.

Сенсибилизация – повышение чувствительности анализатора в результате взаимодействия нескольких анализаторов или длительных упражнений.

Сенсорика – общая психофизиологическая система, обеспечивающая процессы ощущения и восприятия.

Сенсорная адаптация – изменение чувствительности органов чувств под влиянием действия раздражителя.

Сенсорная депривация (изоляция) – жизнедеятельность в экстремальных условиях при возможно большем ограничении внешних раздражителей, вызывающем явления сенсорного голода.

Синестезия – возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущений, характерных для другого.

Сохранение – это процесс удержания информации в памяти, ее переработки и преобразования.

Суждение – отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками. Суждения либо утверждают, или отрицают какие-либо отношения между предметами.

Творческое воображение – создание новых образов в процессе творческой деятельности человека.

Творчество – деятельность, результатом которой выступает создание новых материальных и духовных ценностей.

Узнавание – воспроизведение какого-либо объекта в условиях повторного восприятия.

Умозаключение – форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод.

Устная речь – общение между людьми посредством произнесения слов вслух, с одной стороны, и восприятия их людьми на слух – с другой.

Фантазия – это когда воображение рисует сознанию такие картины, которым ничего или мало что соответствует действительности.

Чувствительность – общая способность организма к ощущениям.

Экстерорецепторы – рецепторы, отражающие свойства предметов и явлений внешнего мира.

Язык – это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл.

Основная и дополнительная литература

№	Перечень литературы	Год издания
1	2	3
Основная		
1	Алферов А.Д. Психология развития школьников: уч. пос.	2000
2	Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В. Петровского. М.	1973
3	Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Сост. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. – М.: Академия	1999
4	Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.	1999
5	Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.,	1996
6	Зимняя И.А. Педагогическая психология. Р-на-Д.	1997
7	Ивашенко Ф.И. Психология воспитания школьников. Мн.	1996
8	Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб: Питер	2004
9	Крутецкий В.А. Психология воспитания школьников. Мн.	1996
10	Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.,	1976
11	Немов Р.С. Психология. В 3 т. – М.	1998
12	Психология в примерах с комментариями / сост. Т.Н.Бендега, М.А. Дыгун, Е.П.Дыгун. – Мозырь	2006
13	Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, Феникс	1990
14	Рыданова И.И. Основы педагогического общения. Мн.	1998
15	Рыданова И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. Мн.	1998
16	Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов, Ростов/Д: Феникс	2004
17	Талайко С.В. Психология высшей школы: курс лекций: учеб.-метод. пособие С.В. Талайко. – 3-е изд. – Мозырь	2007
18	Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.	1998
19	Чеховских М.И. Психология: Учеб. Пособие / М.И.Чеховских. – М.: Новое знание	2003
20	Чеховских М.И. Психология делового общения: учеб.пособие. – М.: Новое знание	2006
21	Возрастная и педагогическая психология. Под ред. М.В.Гамезо и др. М	1984
22	Особенности психического развития детей 6 – 7 –летнего возраста / Е.З. Басина, Л.В. Берцфан	1988
23	Развитие воли у младших школьников в учебной группе: метод. пос./ сост. м.В. Кравченко	2005
24	Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе	1991
25	Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., ACADEMIA	2004
26	Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. Пособие для студ. Высших учеб. заведений. М	2008
27	Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости. – М.: Сфера	2004
28	Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: полный курс психологии развития : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Под ред. А.	2005

	А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005; Москва: ОЛМА-ПРЕСС	
29	Психология развития: учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / Под ред. Т.Д. Марцинковской. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Академия,	2005
30	Крайг Г. Психология развития: 7-е междунар.изд. / Г. Крайг; Пер.с англ. Мальгина Н. и др.;Общ. науч. ред. Алексеев А.А. - СПб.: Питер	2000
31	Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Тривола	1996
32	Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики	2004
Дополнительная		
1	Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.	1997
2	Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.	1968
3	Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников. – М.	2006
4	Дарвиш О.Б. Возрастная психология. М.	2003
5	Крайг Г. Психология развития. СПб.	2000
6	Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. М.	2000
7	Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.	2001
8	Преподавание в начальных классах: психолого-педагогическая практика: уч.-мет. пос./ А.В. Алексеева	2003
9	Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование./М.Э. Боцманова, В.В. Давыдов	1990
10	Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: уч. пос. для вузов	2005
11	Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников	1991
12	Цыркун Н.А. Развитие воли у младших школьников	1997
13	Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб.:Речь	2006
14	Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллективная монография / Под. Ред. Э.Ф. Зеера, Екатеринбург	2008
15	Кон И. С. Дружба. - 4-е изд., доп. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер	2005
16	Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.	1989
17	Эльконин Д.Б. Психология игры. - 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр "Владос"	1999

Перечень наглядных и других пособий, методических указаний по проведению конкретных видов учебных занятий, а также методических материалов к используемым в учебном процессе техническим средствам

№	Перечень пособий
1	2

1	Иващенко Ф.И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Універсітэцкае, 1999
2	Психология в примерах с комментариями / сост. Т.Н.Бендега, М.А. Дыгун, Е.П.Дыгун. – Мозырь, 2006.
3	Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста: задачи и упражнения :уч. пос. для вузов, 1999
4	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие. Ростов н/д: Феникс, 2007
5	Микляева Н.В. Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей/Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2008
6	Николаева Е.И. Психология детского творчества.СПб.:Речь,2006
7	Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2000.