

Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Н.Ю. Драчёва,
С.В. Власова, Е.В. Сухих, Т.В. Лещенко, В.К. Жильцова,
С.С. Тишина, В.Д. Шапчиц, Е.О. Пятаков, А.И. Подольский

Детская возрастная психология:

младенчество, раннее детство, дошкольное детство,
младший школьный возраст, подростковый возраст

Продолжение. Начало см. в №4 за 2014 год.

В электронной версии журнала (см. CD-диск) представлена полная версия второй части пособия, включающая в себя разделы: введение в детскую возрастную психологию, тезаурус детской возрастной психологии, социализация человека, теории развития личности, психология детских возрастов, младший школьный возраст.

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ¹

Младший школьный возраст: с 6–7 лет

(что зависит от того, в 6 или в 7 лет ребёнок пошёл в школу в первый класс, стал первоклассником) **до 11 лет**. Младший школьный возраст имеет две стадии. **1-я стадия: от 6–7 лет до 8–9 лет** — т. н. ранний младший школьный возраст. **2-я стадия: от 8–9 лет до 11 лет** — т. н. поздний младший школьный возраст.

Изучим **базовые параметры младшего школьного возраста**:

- кризис возрастного развития,
- социальная ситуация развития,
- коммуникативная сфера,
- ведущая деятельность.
- возрастные психические новообразования,
- когнитивная сфера,
- эмоционально-волевая сфера,
- потребностно-мотивационная сфера.

I. Кризис возрастного развития.

Кризис шести-семи лет

Кризис шести-семи лет имеет выраженную зависимость от того, в каком именно возрасте ребёнок идёт в школу. Это социально-психологическая специфика первого этапа младшего школьного возраста, когда дети идут в первый класс. В этом возрасте

происходит смена образа и стиля жизни ребёнка: к нему возникают новые общественно предопределённые требования, у него появляется новая социальная роль — роль ученика, активизируется новый ведущий вид деятельности — учебная деятельность. В школе ребёнок приобретает не только новые знания и умения, но и определённый социальный статус ученика школы.

В связи с активным формированием принципиально нового статуса школьника у ребёнка меняется восприятие своего места в системе общественных отношений. Меняются интересы, ценности ребёнка, изменяется весь его уклад жизни — по сравнению даже со старшим дошкольным возрастом.

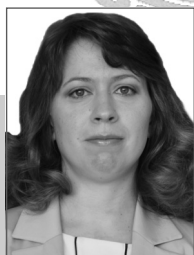
Хотя социально-психологический переход ребёнка в новое «общественное качество» в современных условиях, как правило, подготовлен. Ведь большинство детей в течение предыдущего перед первым классом учебного года ходят в подготовительный класс, занимаются подготовкой к школе с той же учительницей начальных классов, которая будет их учительницей в начальной школе. Тем не менее, на целый порядок возросший в первом классе объём познавательной нагрузки трансформирует всю систему взаимоотношений ребёнка со взрослыми и сверстниками, формирует у него наиболее важную в этот период ведущую деятельность — учебную деятельность.

Система социальных отношений **ребёнок ↔ дети** остаётся исключительно значимой, подвергаясь, однако, существенной переработке в связи с ведущей учебной деятельностью, а старая система взаимоотношений и взаимодействий ребёнка со взрослыми — однозначно трансформируется и дифференцируется:

Ребёнок ↔ взрослый
Ребёнок ↔ родитель
Ребёнок ↔ учитель

Таким образом, для ребёнка (младшего школьника) значимые взрослые — это уже не только родные и

¹ Значение и смысл всех основных используемых в теме понятий смотрите в конце пособия в Приложении №7 «Базовые научные понятия, используемые в рамках психологии развития и возрастной психологии» на CD-диске.



Бурми́строва Екатерина Викторовна (автор-составитель комплексного пособия) — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей, возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Государственная классическая академия имени Маймонида».

Донцов Дмитрий Александрович (автор-составитель комплексного пособия) — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей, возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Государственная классическая академия имени Маймонида».

Донцова Маргарита Валерьевна (автор-составитель комплексного пособия) — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Одинцовского филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет».

Драчёва Наталья Юрьевна (автор-составитель комплексного пособия) — учитель высшей квалификационной категории, директор МБОУ «Одинцовская гимназия №11» г. Одинцово МО.

близкие люди, но и учительница, единолично ведущая обучение в первых четырёх классах школы, реализующая свою высокую статусную позицию официального агента социализации не в системе родственных отношений, а в системе социально-нормативных взаимодействий (следует отметить, что, по мнению Г.С. Абрамовой, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой и других ведущих отечественных учёных-исследователей в области возрастной психологии, система отношений «ребёнок — учитель» начинает даже отчасти определять отношение ребёнка к его родителям и отношение ребёнка к другим детям).

Конечно, социально этому предшествует аналогичное по смыслу, но не по значению возрастание роли воспитательниц детского сада, присутствующих в жизни ребёнка с младшего дошкольного возраста, являющихся для детей среднего и старшего дошкольного возрастов довольно-таки значимыми лицами. Но всё же это, в большинстве случаев, не идёт ни в какое сравнение со значимостью для детей учительницы начальных классов, очень быстро становящейся для первоклассников подлинным авторитетом, отчасти даже сравнимым с родительским авторитетом — как в познавательном, так и в социальном плане.

Наряду с этим ребёнок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учительницы. Поэтому для детей так важно именно в этом возрасте, чтобы общение учительницы с ними было адекватным, что подразумевает личностное приятие ею обучаемых детей. Авторитарный или отчуждённый педагогические стили учительницы, в одиночку преподающей все без исключения предметы в младших классах, очень непродуктивны и вызывают у детей нарушения процесса адаптации к школе, что приводит к снижению успеваемости и познавательной мотивации.

С позиций оценки психосоциального развития личности ребёнка 6–7 лет необходимо обрисовать явление детского негативизма, присущего острой фазе кризиса 6–7 лет.

Детский негативизм — это психологическая и поведенческая форма протеста ребёнка против реально существующего или воспринимаемого им в качестве реального неблагоприятного, отрицательного отношения к нему как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников, включая разновозрастных членов семьи. Детский негативизм может проявляться по-разному: в грубости, в упрямстве, в замкнутости, в непослушании, которое является особо примечательной характеристикой кризиса 6–7 лет.

Психологической основой детских негативных реакций в подавляющем большинстве случаев является длительное неудовлетворение каких-то чрезвычайно существенных для ребёнка потребностей психосоциального свойства: потребности в общении, потребности в одобрении, потребности в эмоциональном контакте, потребности в уважении и т. п. (дети уже с возраста трёх лет очень активно требуют именно уважения их мнения, их желаний, их действий).

Неудовлетворение, нереализация значимых для развития личности ребёнка потребностей становится психически негативно заряженной базой его глубоких отрицательных переживаний, которые всё более способствуют возникновению у него негативных тенденций в поведении. Длительная фрустрация (неудовлетворение) важных потребностей ребёнка — с большой вероятности — может привести к социально-психологической дезадаптации ребёнка, к личностному формированию и психо-



логическому закреплению негативизма как характерологического качества ребёнка.

II. Социальная ситуация развития

Наряду с охарактеризованными выше социально-психологическими условиями и спецификой жизнедеятельности ребёнка 6–7 лет, начавшего обучение в школе, **социальная ситуация развития личности** детей младшего школьного возраста — с 6–7 лет до 11 лет — **имеет следующие основные психосоциальные параметры.**

1. Учебная деятельность доминантно становится ведущей деятельностью.

2. Завершается, в своих базовых основах, познавательный психический переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому мышлению.

3. В субъектных психологических проявлениях детей младшего школьного возраста отчётливо виден личностный социальный смысл учения, представленный в ярко выраженной у младших школьников мотивации на учебные достижения, положительные учебные оценки и т. п. Социальный смысл учения является, в том числе, познавательным общественным мотивом для детей этого возраста, что подтверждается, в частности, исключительно внимательным отношением маленьких школьников к школьным отметкам и к любым внешним оценкам их школьной успеваемости.

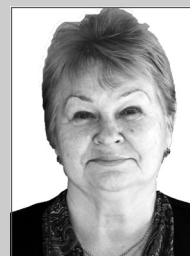
4. В благоприятных, благополучных условиях жизнедеятельности детей младшего школьного возраста мотивация на достижение успеха (в учёбе, в спорте, в музыке, в рисовании, в любых дополнительных занятиях) становится доминирующей в мотивационной иерархической системе личности детей данного возраста.

5. Происходит смена референтной (высоко лично значимой) группы сверстников. Дошкольные товарищи ребёнка, его друзья по детскому саду явно уступают место в круге общения ребёнка его школьным товарищам, друзьям по учёбе, приятелям по разного рода дополнительным занятиям.

6. Происходит смена распорядка дня детей, что, прежде всего, выражается в качественно большем удельном весе учебных занятий (классно-урочная система) и в разы количественно увеличившемся, сравнительно с распорядком детского сада, временем учебных занятий (уроков) — в обязательном (!) порядке посещаемых практически всеми детьми младшего школьного возраста.

7. Психосоциально укрепляется новая внутренняя личностная позиция ребёнка, заключающаяся, по сути, в том, что он действительно начинает осознавать себя на более высокой социальной ступени развития. Он теперь — первоклассник, учащийся младших классов, школьник, — что он очень хорошо знает сам, о чём не устают повторять ему родители, учительница начальных классов, педагоги дополнительного образования и другие окружающие ребёнка взрослые.

8. Социально-психологически изменяется система взаимоотношений ребёнка младшего школьного возраста со всеми окружающими его людьми. У ребёнка данного возраста укрепляется и расширяется «социальное Я» его личности. Этот общественный феномен имеет несомненную внутриличностную значимость для детей младшего школьного возраста и неоспоримую



Власова Светлана Викторовна (автор-составитель комплексного пособия) — учитель высшей квалификационной категории, заместитель директора по учебно-воспитательной работе с начальными классами МБОУ «Одинцовская гимназия №11» г. Одинцово МО.

Сухих Елена Викторовна (автор-составитель комплексного пособия) — учитель первой квалификационной категории, учитель русского языка и литературы МБОУ «Одинцовская гимназия №11» г. Одинцово МО.

Лещенко Татьяна Викторовна (автор-составитель комплексного пособия) — учитель первой квалификационной категории, учитель начальных классов АНО СОШ «Сосны» Одинцовского район МО.

Жильцова Вера Константиновна (автор-составитель комплексного пособия) — заведующая высшей квалификационной категории, заведующая МБДОУ №35 комбинированного вида «Незабудочка» г. Одинцово МО.



Тишина Светлана Сергеевна (автор-составитель комплексного пособия) — воспитатель первой квалификационной категории, воспитатель средней группы МБДОУ №35 комбинированного вида «Незабудочка» г. Одинцово МО.

Шапциц Валентина Дмитриевна (автор-составитель комплексного пособия) — воспитатель средней группы МБДОУ №35 комбинированного вида «Незабудочка» г. Одинцово МО.

Пятаков Евгений Олегович (автор-составитель комплексного пособия) — редактор научно-методических журналов «Школьные технологии» и «Вестник практической психологии образования».

Подольский Андрей Ильич (научный редактор и рецензент комплексного пособия) — доктор психологических наук, профессор, член Международной академии образования, действительный член Академии педагогических и социальных наук, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», заслуженный профессор МГУ, почетный доктор Хельсинкского университета, лауреат премии Президента РФ в области образования.

социально-психологическую выраженность в формировании коммуникативной сферы личности детей младшего школьного возраста.

III. Коммуникативная сфера

Уже в начале обучения ребёнка в школе его общение с окружающими его взрослыми (учительница начальных классов, учительница группы продлённого дня, школьный психолог, логопед, медсестра и т. д.) и с детьми-сверстниками (одноклассниками, учащимися параллельных классов) начинает отличаться сознательно принимаемыми задачами, правилами, требованиями.

В содержательном контексте развития коммуникативной сферы личности младшего школьника существенным является всё: то, как ребёнок устанавливает контакт со взрослым (с учительницей младших классов, с родителями и т. д.) в ходе решения непривычной учебной задачи, как часто он обращается за помощью ко взрослому, насколько эта помощь ребёнку действительно нужна, каким образом ребёнок реагирует на возможную неудачу в учебной деятельности, какова эффективность совместной деятельности ребёнка со взрослым.

Иногда наиболее показательным является совместное со взрослым выполнение ребёнком какого-либо учебного задания, нежели самостоятельное выполнение ребёнком задания. Ведь учебная деятельность предполагает собою именно взаимодействие взрослого и ребёнка по поводу нового комплексного предмета — обширного теоретического знания и умения.

Вхождение в социальные отношения, имеющиеся в школе как в социальном (общественном) институте, требует от ребёнка умения интенсивно ориентироваться в общественных отношениях в целом, наличия внутренних предпосылок управления своим поведением, подчинения его определённым социальным правилам, сознательного принятия норм нового публичного поведения. От ребёнка требуется умение понимать поставленную перед ним задачу, умение анализировать процесс деятельности и её результат. Все эти требования, так или иначе, исходят от взрослых: родителей, учителей и т. д. Всё это в целом, — ребёнку выполнять нелегко. Умение ребёнка общаться подвергается серьёзному испытанию. При этом в коммуникативную сферу личности ребёнка — младшего школьника «встраиваются» являющиеся, по сути, уникальными взаимоотношения с учительницей начальной школы.

Как правило, основными коммуникативными проблемами младших школьников являются сложности, связанные с процессом интенсивного освоения учебной деятельности, с недостаточной сформированностью произвольной регуляции деятельности, с учебными вопросами взаимодействия с учителем и с одноклассниками. Всё это выражается в качестве коммуникативного контакта между младшими школьниками и их контакта с учительницей начальных классов в ходе совместной учебной деятельности. Очень большое значение имеет формирование у детей младшего школьного возраста коммуникативных навыков сотрудничества в процессе совместной учебной деятельности.

Для позитивного развития коммуникативной сферы личности младших школьников огромное значение имеет положительный, благоприятный социально-психологический климат в классе и в начальной школе в целом. В начальной школе происходит интенсивное формирование социального группового статуса ребёнка. Ребёнок уже в течение срока обучения в начальной школе может

социально-психологически стать — в контексте отношения к нему его одноклассников — «отвергаемым», «избегаемым», «незамечаемым», «принятым», «востребованным», «лидером», «звездой».

В процессе совместной учебной деятельности у детей младшего школьного возраста устанавливаются новые социально-психологические взаимоотношения. Они начинают внимательно присматриваться к поведению соседа по парте, устанавливают контакты с одноклассниками, которые симпатизируют им или обнаруживают сходство интересов. При этом, на первых адаптационных этапах ориентации в новом учебном коллективе у части детей проявляются в общем не свойственные им черты характера (у одних — застенчивость, у других — развязность). Однако, по мере установления обусловленных совместной учебной деятельностью взаимоотношений с другими детьми, с одноклассниками, каждый младший школьник обнаруживает свои подлинные индивидуальные особенности. Через несколько недель, проведённых в школе, у большинства первоклассников исчезают робость и смущение, первоначально имеющие место из-за массы новых впечатлений.

Характерная генеральная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних, совместных, объединяющих их жизненных обстоятельств и интересов. Эта внешняя обусловленность общения младших школьников состоит в следующем: дети сидят за одной партой, учатся в одном классе и в одной школе, в которую и из которой они ходят в одно и то же время и одной и той же дорогой; нередко одноклассники вместе ходят в школу или в районном доме детского творчества на разнообразные дополнительные занятия; дети-одноклассники зачастую живут на одной улице, в одном доме, подъезде, ходят друг к другу в гости, вместе делают уроки, играют и т. п.

Имеет место безусловная социальная важность и личностная значимость для каждого ребёнка младшего школьного возраста качественно новых отношений с родителями. Неоспорима роль взаимодействия младших школьников с родителями в процессе организационной подготовки к школе, делания домашних заданий, приведения родителями детей на уроки основной учебной программы и на дополнительные занятия. Уникальна деятельностная помощь, морально-нравственное поощрение и эмоционально-чувственная поддержка родителями детей младшего школьного возраста. Имеется архиважность для положительного развития личности детей младшего школьного возраста позитивного родительского надзора и дружеского сотрудничества в общении с родителями.

IV. Ведущая деятельность

Ведущей деятельностью в младшем дошкольном возрасте и первичной деятельностью в старшем дошкольном возрасте является игровая деятельность.

При этом познавательная деятельность ребятшек среднего и, особенно, старшего дошкольного возраста является очень существенным компонентом активности детей. Ведущая деятельность дошкольников выступает в качестве комплексного взаимодействия, является системным общением.

Общение является основой совместной деятельности учительницы и ребят младшего школьного возраста. **Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте — это учебная деятельность.** Имеющая высокую значимость уже в старшем дошкольном возрасте, учебная деятельность исподволь захватывает познавательно-мотивационные позиции в психике развивающейся личности старших дошкольников и активно-поступательно становится доминирующей деятельностью младших школьников. Основные характеристики учебной деятельности следующие: результативность, обязательность, произвольность.

Методические, дисциплинарные внутриличностные основы учебной деятельности закладываются именно в самые первые годы обучения в школе, начиная формироваться ещё с «нулевого» (подготовительного) класса, посещаемого в наше время подавляющим большинством пяти-шестилетних детей. Причём эти дети ходят именно в ту школу, тот класс, к той учительнице, вместе с теми детьми, с которыми им предстоит учиться на следующий год в первом классе (см. Приложение №2 «Психологическая готовность детей к школьному обучению» на CD-диске). При этом учебная деятельность обязательно должна, с одной стороны, строиться с учётом возрастных возможностей детей, а с другой — должна обеспечить их необходимой для последующего развития суммой знаний, умений и навыков.

Компоненты учебной деятельности, по Д.Б. Эль-кониному:

- мотивация;
- учебная задача;
- учебные операции;
- контроль и оценка.

1. Мотивация учебной деятельности включает в свой состав разнообразные мотивы. Обоснованно считается, что главной социально и личностно необходимой мотивацией для младшего школьника должна являться именно учебная мотивация в узком смысле — в качестве стремления к познанию окружающего мира. Наряду с этим, в общий мотивационный состав учебной мотивации в целом входят: учебные мотивы, познавательные мотивы, социальные мотивы, соревновательные (статусные) мотивы, а также внешние по отношению к содержанию самой учебной деятельности мотивы (стремление к поощрению, страх наказания за неуспехи).

Центральную роль имеют, играют учебно-познавательные мотивы, выступающие в качестве мотивов усвоения обобщённых способов действий в конкретной предметной области. Учебно-познавательные мо-



тивы различаются по интенсивности и занимают вполне определённое место в структуре мотивации (смысловые мотивы, мотивы-побудители и т. д.). Данного рода мотивы деятельности характеризуются разной степенью осознанности. В течение младшего школьного возраста учебно-познавательные мотивы могут быть частично преобразованы в мотивы саморазвития и самовоспитания, что придаёт новый импульс и новое качество развитию учебной деятельности.

Вместе с этим, имеют место социальные мотивы, представленные мотивацией, интенсифицированной социальными ожиданиями родителей, учителей, других взрослых. Такого рода мотивация внутриличностно базируется на социальных потребностях первокурсников стать участниками общественно значимой и общественно полезной деятельности, занять социальную позицию школьников, что конкретно реализуется ими в учебной деятельности. В течение всего периода обучения в младшей школе, с первого по четвёртый классы включительно, социальные мотивы сообщают стремлению маленьких школьников к личным успехам глубокий общественный смысл и выполняют важную воспитывающую роль — согласно всем ведущим отечественным учёным-исследователям.

По Д.Б. Эльконину, учебно-познавательные и социальные мотивы определяют успешность обучения во всём младшем школьном возрасте, являясь квинтэссенцией проявлений и выраженности мотивации на достижение успеха.

В общем и целом, ведущими возрастными психологами выделяются следующие **мотивы учения** (мотивы обучения в школе):

а) познавательные мотивы — направленные на овладение знаниями, способами получения знаний, приёмами самостоятельной работы; направленные на приобретение дополнительных знаний, на самосовершенствование;

б) социальные мотивы — ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определённую общественную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;

в) узколичностные мотивы — получить хорошую отметку, заслужить похвалу (по Е.Е. Сапоговой и другим исследователям).

В общем, мотивация школьного обучения у детей младшего школьного возраста отличается не только особой социальной значимостью учебной деятельности для этих детей, но и социально-психологической опосредованностью их отношений со взрослыми, с образцами их поведения, с их оценками. В целом, мотивация учебной деятельности детей младшего школьного возраста отличается значимостью следования правилам, общим для всех, а также смысловой нагрузкой — в контексте познавательного усвоения научных понятий.

Также необходимо отметить, что у неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи

и низкие отметки снижают уверенность в себе, в своих возможностях. У них возникает компенсаторная мотивация. Эти дети начинают утверждаться в другой области — в занятиях спортом, музыкой.

2. Учебная задача — это усвоение общего способа действий применительно к определённой предметной области научных понятий. Учебная задача воплощается в системе заданий, предлагаемых учителем, решение которых должно обеспечить усвоение обобщённого способа действия. Лев Семёнович Выготский указывал, что с самого начала обучения в школе учебная задача должна быть поставлена перед ребёнком как задача теоретическая, а не как задание, ориентированное на получение им некоего правильного результата. Например, нужно не просто выполнить упражнение по русскому языку, в котором надо правильно вставить пропущенные гласные, а необходимо усвоить правило проверки безударных гласных. В процессе усвоения (освоения) учебной деятельности формируется целеполагание — как самостоятельная постановка, выделение, определение и осознание младшим школьником учебных целей (учебных задач).

Можно говорить о двух типах целеполагания. Первый тип целеполагания — это постановка частных задач на усвоение «готовых» знаний и действий. В этих случаях главное — понять, запомнить, воспроизвести. Второй тип целеполагания — это принятие и затем самостоятельная постановка новых учебных задач (определение учебной цели, анализ условий задачи, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его выполнения). В рамках каждого типа целеполагания выделяются разные уровни сформированности целеполагания — в зависимости от того, по какому именно типу целеполагания осуществляется.

3. Учебные действия и операции — это конкретные способы преобразования учебного информационного материала. В процессе выполнения учебных заданий учебные действия и учебные операции связаны с содержанием решаемых (выполняемых) учебных задач. Учебные действия и операции весьма разнообразны. По мнению В.В. Давыдова, можно выделить следующие виды учебных действий моделирующе-преобразующего характера, направленных на построение содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в познаваемом объекте (познаваемого объекта):

а) преобразование ситуации или изменение объектов для обнаружения всеобщего генетического фундаментального исходного отношения между объектами;

б) моделирование всеобщего отношения в пространственно-графической или знаково-символической форме (создание моделей);

в) преобразование модели отношения для выделения отношений «в чистом виде»;

г) *выведение и построение серии частных конкретно-практических задач*, решаемых каким-либо общим способом.

Осуществление указанной системы учебных действий необходимо для построения и осознания обобщённого способа действий. В наиболее полном виде такая система учебных действий была разработана для обучения математике и русскому языку в школах под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

В данном контексте оцениваются такие характеристики учебных действий, как: степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения (степень развёрнутости, уровень выполнения), обобщённость, разумность, осознанность, критичность, временные показатели выполнения.

4. Функция контроля в учебной деятельности

— это обеспечение эффективности учебных действий путём обнаружения отклонений от эталонного образца и внесение соответствующих коррективов. Контроль осуществляется над правильностью и полнотой операций, входящих в состав способов действий с учебными и научными понятиями. Различают контроль по результату и по способу действия. Понятно, что контроль по результату не отвечает содержанию учебной деятельности и не обеспечивает её эффективности. Контроль по способу действия первоначально выступает как развёрнутый пооперационный контроль (последовательный контроль за каждой операцией). Такого рода контроль в дальнейшем интеллектуально сокращается и интериоризируется, переходя в конечных формах в познавательное внимание ко всему процессу учебной деятельности.

Логика развития контроля учебной деятельности состоит в переходе от внешнего контроля к самоконтролю, осуществляемому путём постепенной передачи функций контроля от учителя к учащемуся. Диагностируются такие характеристики контроля, как: мера самостоятельности выполнения учебной задачи, автоматизированность выполнения, направленность на результат и/или на способ действия, критерии контроля. Диагностируется также временной контроль (производится диагностика времени выполнения) и качество осуществления контроля: констатирующий, сопровождающий действие, опережающий и прогнозирующий контроль. В ходе развития учебной деятельности учащиеся начальных классов переходят от констатирующего к прогнозирующему, «забегающему вперёд» контролю и опережающей коррекции учебного действия.

Действие оценки направлено на определение правильности способа действия и соответствующей системы учебных действий. Основная функция оценки — заключение об усвоении обобщённого способа действия (реализации учебной задачи) и санкционирование перехода к выполнению новой учебной задачи. Поэтому такую оценку надо отличать от отметки в баллах, которая в условно-обобщённой форме сигнализирует об эффективности решения задачи. Оценка, в

отличие от отметки, предполагает развернутое описание того, что усвоено и с какими показателями, что не усвоено и какие шаги следует предпринять далее (вернуться к учебной задаче, внеся соответствующие коррективы в её решение или переходить к следующей задаче). Оценка обеспечивает обратную связь, поэтому она необходима для смысловой организации учебной деятельности младших школьников. Нельзя, как нередко делают в первых классах, аргументируя нежеланием психологически травмировать маленьких учеников, полностью отказываться от оценки. Проблема состоит в выборе психологически обоснованной позитивной формы оценки (например, применяются так называемые печати — красного и синего цветов) и в объективировании критериев оценки в форме, понятной и доступной первоклассникам. Итоговая оценка санкционирует факт завершения учебных действий (положительная) или побуждает к их продолжению (отрицательная). Предвосхищающая оценка позволяет ученику адекватно оценить свои возможности в отношении решения поставленной учебной задачи.

В целом, можно выделить следующие **уровни сформированности учебных действий**, состоящие из ряда последовательно реализуемых параметров:

а) *отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности* (ученик выполняет лишь отдельные операции, может только копировать действия учителя, не планирует и не контролирует свои действия, подменяет учебную задачу задачей буквального заучивания и воспроизведения);

б) *выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем* (требуется разъяснение для установления связи отдельных операций и условий задачи, ученик может выполнять действия по постоянному, уже усвоенному алгоритму);

в) *неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач* (при изменении условий задачи ученик не может самостоятельно внести коррективы в свои учебные действия);

г) *адекватный перенос учебных действий* (самостоятельное обнаружение учеником несоответствия между условиями задачи и имеющимися способами её решения и правильное изменение способа решения в сотрудничестве с учителем);

д) *самостоятельное построение учебных целей* (самостоятельное построение учеником новых учебных действий на основе развёрнутого, тщательного анализа условий задачи и ранее усвоенных способов действия);

е) *обобщение учебных действий* (на основе приобретённой возможности/способности выявления общих принципов построения новых способов действий учеником осуществляется самостоятельное выведение нового способа учебного действия для каждой конкретной учебной задачи).

Задачам общего психического развития, становления личности младших школьников отвечает их



совместная друг с другом и с учителем учебная деятельность. Роль совместной учебной деятельности младших школьников в становлении их субъектности исследовали Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, А.В. Петровский, А.И. Подольский, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, И.В. Дубровина и другие ведущие отечественные возрастные учёные-психологи. Было выявлено влияние кооперации со сверстниками, характера межличностного общения на развитие мышления у младших школьников. Учёные выяснили, что координация точек зрения школьников относительно совместно изучаемого ими учебного содержания, обмен школьников друг с другом и с учителем учебными действиями образуют то социально-психологическое пространство, в котором оформляются такие важные индивидуально-психологические способности детей младшего школьного возраста, как самостоятельное мышление и понимание явлений и процессов окружающего мира.

V. Возрастные психические новообразования

Базовые психические новообразования младшего школьного возраста имеют ярко выраженный познавательный характер. В результате активного развития личности младших школьников в рамках ведущей учебной деятельности возникают (формируются) следующие **основные, лично актуальные психические новообразования**. Это: **произвольность психических познавательных процессов, рефлексия** (личностная, интеллектуальная), **внутренний план действий** (планирование в уме, умение анализировать) и т. п.

Психологические новообразования детей младшего школьного возраста формируются в контексте их личностного формирования в плане развития учебной деятельности. Поэтому содержание и качество психологических новообразований определяются содержанием и особенностями организации учебной деятельности, уровнем её сформированности у младших школьников разного возраста и класса обучения.

В.В. Давыдов сформулировал положение о том, что содержание и формы организации учебной деятельности проектируют (проецируют) определённый тип сознания и мышления учащегося. Если содержание обучения — эмпирические понятия, то результатом обучения становится формирование у детей эмпирического мышления. Если обучение направлено на усвоение системы научных понятий, то у ребёнка формируется теоретическое отношение к действительности и — на его основе — теоретическое мышление и основы теоретического сознания.

Л.С. Выготский связывал с усвоением системы научных понятий, первично происходящем в младшем школьном возрасте, — осуществление коренного преобразования системного строения сознания ребёнка в направлении формирования системы высших психических функций, образующих иерархию во главе с понятийным мышлением.

Центральной линией развития здесь выступает интеллектуализация и, соответственно, формирование опосредованности и произвольности всех психических процессов. Восприятие преобразуется в наблюдение, память реализуется как произвольное запоминание и воспроизведение с опорой на мнемотехнические средства (например, план действия). Таким образом, память становится смысловой, речь становится произвольной, построение речевых высказываний осуществляется с учетом цели и условий речевой коммуникации, внимание становится произвольным.

Центральными психическими и «учебно-деятельностными» новообразованиями младшего школьного возраста являются: **словесно-логическое мышление, вербальное дискурсивное мышление, произвольная смысловая память, произвольное внимание, письменная речь**. Младший школьный возраст — возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходят интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность.

В рамках **деятельностного научного подхода** известнейшие отечественные учёные выделяют следующие **психические новообразования младшего школьного возраста: анализ, рефлексия, планирование (реализацию внутреннего плана действий), способность к генерализации отношений в образной форме в восприятии; качественное развитие самооценки**.

В зависимости от содержания и способов организации учебной деятельности каждое из указанных умственных действий может принимать одну из двух форм, соответствующих уровням теоретического и эмпирического мышления. Они могут рассматриваться как высший и низший уровни развития.

Анализ — выделение в каком-то целом объекте его частей, компонентов, «единиц». Анализ может осуществляться в виде теоретического и эмпирического анализа. Эмпирический анализ — выделение каких-либо рядоположенных элементов на основе внешне-го сходства и различия без различения степени их существенности. Теоретический анализ предполагает дифференциацию имеющихся условий на необходимые и случайные с выделением «единиц», составляющих общую основу всех внешне различных явлений данного класса и раскрывающих закономерности их отношений.

Рефлексия — в данном контексте — рассмотрение и осознание человеком оснований своего действия. Можно выделить два вида рефлексии: формальную и содержательную. Формальная рефлексия предполагает осознание конкретного частного действия и условий его выполнения, которые носят внешний и ситуативный характер. Другими словами, рефлексия даёт ответ на вопросы «как это делать?», «что нужно учитывать?». Содержательная рефлексия отра-

жает зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения, отвечая на вопросы «почему нужно делать именно так?», «каковы причины успешности и неуспешности действия?». Содержательная рефлексия составляет основу критичности деятельности человека и чёткого осознания границ и возможностей её осуществления.

Планирование — количество «шагов» и вариантов реализации действия, которые может предусмотреть и проконтролировать субъект во внутреннем плане в процессе выполнения действий. Особенность планирования состоит в том, что будущее действие «проигрывается» в умственном внутреннем плане в воображаемой ситуации реального исполнения, что позволяет избежать проб и ошибок и обеспечить высокую эффективность действий.

Планирование в зависимости от уровня развития выступает в двух видах: пошаговое (пооперационное) и планирование целостного действия. Более низкий уровень пошагового планирования характеризуется тем, что отдельные смысловые звенья, составляющие целостное действие, не связываются воедино, и элементы планирования перемежаются исполнением. На этом уровне действие осуществляется со значительным числом ошибок. На уровне целостного планирования субъект усматривает отношения и зависимости между отдельными шагами и операциями, может проследить и соотнести различные варианты выполнения действия и уже во внутреннем плане отдать предпочтение более эффективному варианту действий.

Способность (возможность) **генерализации отношений в восприятии в образной форме**. В зависимости от содержания обучения память развивается либо преимущественно в образной форме (эмпирический тип мышления), либо в равной мере эффективно развиваются образная и вербальная память (теоретический тип мышления). Уровень развития мнемических действий оказывается в прямой зависимости от сформированности умственных действий анализа, рефлексии и планирования.

Развитие самооценки также определяется сформированностью учебной деятельности. Устойчивая, адекватная и рефлексивная, осознанная самооценка наблюдается у младших школьников с высоким уровнем сформированности учебной деятельности. Так, чем выше уровень рефлексивности, тем больше широта диапазона критериев оценки и самооценки по личностным качествам, тем выше умение соотносить эти критерии, больше сдержанности и критичности в оценке другого человека и самого себя, выше готовность к принятию личности другого и меньше категоричности и однозначности в суждениях. Становление самооценки младшего школьника зависит от успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка.

VI. Когнитивная сфера

Развитие познавательных процессов в младшем школьном возрасте

В этой теме, так же как и в предыдущих темах и в последующей теме, — не рассматривается психический процесс «ощущения», так как он имеет физиологическую природу и является лишь «информационной основой» для познавательного процесса восприятия и для других познавательных процессов. Об этом говорит, во-первых, то, что отдельные ощущения «собираются» воедино только уже на уровне восприятия.

Наряду со сказанным выше (в пунктах IV и V о развитии интеллектуальной сферы детей младшего школьного возраста), отметим следующее (относительно наиболее значимых возрастных особенностей формирования психических познавательных процессов младших школьников).

1. Восприятие.

В младшем школьном возрасте нарастает ориентация на сенсорные эталоны формы, цвета, времени.

Восприятие в младшем школьном возрасте отличается слабой дифференцированностью (дети путают некоторые предметы, их свойства). Тем не менее, в течение обучения в начальной школе дифференцированность восприятия значительно возрастает. Дети научаются чётко различать предметы (объекты) и точно выявлять их свойства.

Отметим, что «принцип наглядности» в обучении учащихся начальной школы выдвинул, обосновал и описал ещё в позапрошлом веке великий отечественный педагог К.Д. Ушинский.

В младшем школьном возрасте в области восприятия происходит переход от произвольного восприятия дошкольника к целенаправленному производному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определённой задаче. В начале обучения в младшей школе восприятие больше характеризуется произвольностью, хотя элементы произвольного восприятия уже встречаются в процессе учебной деятельности. Данная высшая психическая функция активно развивается во всём младшем школьном возрасте. Молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребёнок при восприятии нового объекта (предмета). Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребёнка необходимо создавать предварительное представление, предварительный поисковый образ для искомого, чтобы ребёнок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются столетиями: необходимо указкой вести взор ребёнка за собой. Мало иметь наглядный материал — нужно научить детей его видеть. На протяжении младшего школьного возраста дети научаются целенаправленно рассматривать объекты (по-настоящему «внимать» окружающему) — без этого качественные интеллектуальные изменения не могут произойти.



2. Внимание.

В младшем школьном возрасте дети уже способны целенаправленно, произвольно концентрировать внимание, но у них ещё преобладает произвольное внимание.

Надо отметить, что высшая психическая функция произвольности (произвольность как высшая психическая функция) имеет место на уровне практически всех психических процессов. Произвольность имеет свою степень выраженности на уровне восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи. Это: предумышленное, целенаправленное или произвольное восприятие; произвольное внимание; произвольная память; активное, произвольное воображение; продуктивное, произвольное мышление; осмысленная, произвольная речь. Все эти параметры, виды психических познавательных процессов — интенсивнейшим образом развиваются в младшем школьном возрасте.

Произвольность познавательных процессов возникает на пике волевого усилия, ребёнок специально организует себя под воздействием требований. Внимание активизируется, но ещё не стабильно. Удержание внимания возможно благодаря волевым усилиям и высокой мотивации (например, благодаря высокой учебной мотивации).

В младшем школьном возрасте формируется способность сосредоточивать внимание на малоинтересных вещах.

3. Память.

Память младшего школьника развивается в двух основных направлениях: произвольности и осмысленности.

В учебной деятельности развиваются все виды памяти по времени удержания материала: кратковременная, оперативная и долговременная.

Развитие памяти связано с необходимостью заучивать учебный материал. Активно формируется произвольное запоминание.

Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. В младшем школьном возрасте имеет место вычленение мнемических (англ. *mnepe*) способностей. Мнемические способности выступают как органические основы процессов памяти, функционально сближающие явления памяти, наследственности и пластичности органической материи. «Мнема» (термин Л.С. Выготского) понимается как сложные структурные изменения в нервных клетках, связанные с ростом протоплазматических нервных отростков, с изменениями в синаптических окончаниях, в свойствах клеточных мембран и в составе рибонуклеиновых кислот (РНК). «Мнема», по Л.С. Выготскому, раскрывается как т. н. натуральная мнемическая функция (буквально — способность запоминать).

В младшем школьном возрасте изменения в области памяти связаны с тем, что ребёнок, 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 идёт интенсивное формирование приёмов запоминания. От наиболее примитивных приёмов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) ребёнок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. К сожалению, в школе мало учат приёмам запоминания.

С помощью памяти происходит процесс усвоения системы учебно-научных понятий. Вспомним параллелограмм развития памяти по А.Н. 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.

4. Воображение.

В младшем школьном возрасте воображение в своём развитии проходит две выраженных стадии, имеющие прямую детерминацию последовательно усложняющейся учебной деятельностью. На первой стадии — преобладает воссоздающее (репродуктивное) воображение. На второй стадии — превалирует продуктивное, активное воображение. В первом классе воображение опирается на конкретные предметы, но далее на первое место выступает слово, дающее простор фантазии.

7–8 лет — сензитивный период для усвоения моральных и нравственных норм (ребёнок психологически готов к пониманию смысла норм и правил и к их повседневному выполнению), что тоже обеспечивается воображением.

Активное, продуктивное воображение тесно взаимосвязано с творческим мышлением. В младшем школьном возрасте эта взаимосвязь и взаимозависимость формирования данных параметров воображения и мышления — наиболее очевидна.

5. Мышление.

Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей высшей психической функцией. У младших школьников постепенно завершается имеющий начало в старшем дошкольном возрасте психическо-познавательный переход от доминирования наглядно-образного мышления к доминированию словесно-логического мышления.

К концу младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия в мышлении (выделяются такие мыслительные типы личностей, как теоретики, мыслители, художники).

В процессе обучения формируются научные понятия (развиваются основы теоретического мышления).

Существеннейшие изменения в младшем школьном возрасте происходят в мышлении как в наислож-

нейшем психическом познавательном процессе. Мышление приобретает — в ходе учебной деятельности и в процессе усвоения учебных понятий — абстрактный и обобщённый характер.

Выполнение маленькими школьниками интеллектуальных операций (по Жану Пиаже) или, применяя научный аналог, выполнение учащимися начальных классов школы мыслительных действий (по Петру Яковлевичу Гальперину) связано с определёнными познавательными трудностями. Вот несколько примеров достоверных наблюдений и фактов, описанных разными психологами.

Пример «А». Для ребёнка младшего школьного возраста всё ещё представляет большую трудность анализ звукового состава слова и анализ слов в предложении. Ребёнка спрашивают, сколько слов в предложении «Ваня и Петя пошли гулять», ребёнок отвечает: «Два» (Ваня и Петя). А.Р. Лурия и Л.С. Выготский отмечали, что речь выступает для ребёнка как стекло, через которое видно что-то, но самого стекла (слова) не видно. Указанные факты описаны С.Н. Карповой.

Пример «Б». 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, ребёнок указывает на два больших. Подобные факты описаны П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым и др.

Пример «В». Определение понятий. Ребёнка спрашивают, что такое плод. Для маленьких детей это то, что едят и что растёт. Для школьника — часть растения, содержащая семя. В начале обучения в школе младшие школьники мыслят «по-дошкольному» — ребёнок 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. Этот пример приведён по разработкам В.В. Давыдова.

У детей младшего школьного возраста активно развиваются все базовые мыслительные операции: синтез, сравнение, анализ, обобщение, абстракция. В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и, вместе с тем, формирование интеллектуальных операций.

6. Речь.

В младшем школьном возрасте отчётливо проявляется познавательная выраженность взаимосвязи мышления и речи.

У младших школьников интенсивно увеличивается словарный запас, достигая объёма до 7000 слов.

Младший школьник проявляет собственную активную позицию к изучению родного языка. При научении ребёнок легко овладевает звуковым анализом слов. Ребёнок прислушивается к звучанию слова.

Потребность в общении младших школьников определяет развитие речи. Контекстная речь — это явный показатель уровня развития ребёнка — младшего школьника.

В письменной речи младшие школьники точно различают правильность орфографическую (правильное написание слов), грамматическую (построение предложений, образование морфологических форм) и пунктуационную (расстановка знаков препинания).

VII. Эмоционально-волевая сфера

В младшем школьном возрасте эмоциональные переживания приобретают всё более обобщённый характер.

Исходя из вышесказанного о развитии функции произвольности и контроля в учебной деятельности, ещё раз подчеркнём, в целом, то, что особую важность в младшем школьном возрасте имеет формирование произвольности как одного из необходимых условий эффективного овладения ребёнком учебной деятельностью.

Снова отметим, что не только интеллектуальные, но и личностные и эмоциональные проявления ребёнка младшего школьного возраста приобретают произвольный характер. В целом же произвольность предполагает умение принимать учебную задачу, сохранять её, планировать собственную деятельность, ставить перед собой социально приемлемые (желательные) цели деятельности, умение действовать по образцу, подчинять своё поведение правилам, контролировать его путём сопоставления с примером-образцом как с эталоном.

Наиболее типичными для детей младшего школьного возраста являются следующие трудности, связанные с реализацией произвольной регуляции деятельности: трудности принятия и сохранения задачи, необходимость контроля и побуждений к работе со стороны окружающих взрослых, неразвитость у ребёнка самостоятельности и целеустремлённости, несформированный в должной степени самоконтроль.

Таким образом, относительная свобода дошкольного детства сменяется в младшем школьном возрасте отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Семья начинает по-новому контролировать ребёнка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребёнку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка некое чувство одиночества, некоторой отчуждённости себя от близких — ведь он сам должен нести ответственность за себя и организовывать свою новую, «учебную» жизнь. Например, находясь в группе продлённого дня, ребёнок зачастую вынужден сам контролировать себя в плане



своевременного, полного и качественного выполнения данных на уроках учительницей начальных классов заданий по изучаемым предметам.

В младшем школьном возрасте для детей начинается трудный период испытаний, с ними происходит некая социально-познавательная инициация. Дети приучаются к самостоятельности, что во многом вызвано тем, что за ними нет плотного контроля в группах продлённого дня (в которых после уроков в наше время остаётся значительное большинство детей) по сравнению с пристальным контролем в детском саду. Имеются изменения личности ребёнка, вызванные не только необходимостью ходить в школу, быть дисциплинированным (спокойно вести себя в классе, быть внимательным к ходу урока, к умственным операциям, которые надо совершать при исполнении заданий учительницы и др.), но и необходимостью выполнения домашних учебных заданий. Наряду с этим, дети уже полноценно начинают самостоятельно организовывать свою жизнедеятельность дома, в семье.

VIII. Потребностно-мотивационная сфера

Наряду со сказанным выше о потребностно-мотивационной сфере детей младшего школьного возраста (особенно в контексте развития их потребностей и мотивов в связи с новой ведущей деятельностью — учебной деятельностью), в связи с новым социальным статусом детей (статусом школьников), а также в связи с формирующимся новым социальным поведением детей, подчеркнём здесь следующее.

Отметим потребность в самоутверждении в разрезе развития личности младших школьников со стороны формирования социальных потребностей нового качества. В общем социально-психологическом

контексте формирования потребности в самоутверждении — в младшем школьном возрасте большое значение имеет авторитет взрослых. Особенно существенное значение тут имеет место, которое занимает ребенок в семье.

Вместе с этим, анализируя содержательный контекст развития потребностно-мотивационной сферы личности младших школьников, подчеркнём значимость формирования потребности в признании. Потребность в признании проявляется в стремлении ребёнка утвердиться в своих моральных и нравственных качествах: ребёнок рефлексивует, пытается проецировать свой поступок на будущие реакции других людей.

При этом ребёнок хочет, чтобы окружающие люди хвалили его за его успехи, признавали и ценили его хорошие поступки. Ребёнок испытывает психологически ненасыщаемую потребность обращаться ко взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений. В этих случаях для ребёнка очень важна поддержка именно его родителей и, во вторую очередь, что тоже особенно важно — одобрение учительницы начальных классов.

Обусловленные в своём формировании продолжающимся интенсивным развитием самосознания и социальной мотивации, ценностные ориентации на имя собственное становятся нормой жизни. Важно, чтобы ребёнок — младший школьник принимал и другой тип обращения к нему — по фамилии. Это обеспечивает ребёнку чувство собственного достоинства, уверенность в себе.

Помимо этого, в течение младшего школьного возраста архиважной является и всё более и более актуализируется потребность ребёнка в общении со сверстниками.