

## Книжная полка



**Донцов Дмитрий Александрович** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

**Донцова Маргарита Валерьевна** — кандидат психологических наук, психолог 1-й категории участкового отдела «Можайский» ЗАО г. Москвы ГБУ г. Москвы «Московская служба психологической помощи населению».

**Пятаков Евгений Олегович** — художественный редактор научно-методического журнала «Вестник практической психологии образования».

Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.О. Пятаков

## Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью\*

*В этой работе в качестве вступления научно проанализирован с позиций общей психологии системный феномен психических познавательных процессов. В основной части настоящего научно-методологического материала также детально анализируются, уже с академических позиций психологии развития и возрастной психологии, психические познавательные процессы. Они пристально и очень подробно проанализированы именно в плане психовозрастного развития, становления и формирования когнитивной сферы личности. Данное подробное рассмотрение имеет место в психовозрастном контексте развития личности в младенчестве, дошкольном детстве, младшем школьном возрасте, отрочестве, юности. Таким образом, анализ психических познавательных процессов осуществлен на основе предметного рассмотрения психических новообразований в возрастном плане, на каждом этапе, начиная с младенческого возраста и заканчивая юношеским. В завершение приведен обширный список тематической литературы, многогранно отражающий в своих содержательных смыслах сущность этого информационного материала. Итак, в данном материале подвергнуты научному психолого-педагогическому анализу когнитивные процессы в наиболее сенситивных возрастах формирования познавательной сферы личности — начиная с младенчества и заканчивая юностью.*

*Ключевые слова:* когнитивные процессы, познавательная сфера, психические познавательные процессы, познавательное развитие, восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь, сознание, психические новообразования, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, юношеский возраст.

### Вступление.

#### Феномен психических познавательных процессов

Психические познавательные процессы научно понимаются в качестве комплексной функциональной психической познавательной системы — сознания человека. Психические познавательные

\* Статья написана на основе пособия «Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с младенчества и включая юность», с полной версией которого (включающей возраст от 1 до 3 лет) можно будет ознакомиться в электронной версии журнала (CD-диск) в одном из следующих номеров.

процессы научно определяются как особые формы психически управляемой человеком познавательной деятельности.

Совокупность психических познавательных процессов выступает в качестве комплекса, или системы, высших психических функций (Выготский Л.С., Тихомиров О.К., Рыжов Б.Н., Донцов Д.А. и др.), «совместно осуществляющих» психическую познавательную деятельность.

Системность деятельности психических познавательных процессов выступает как их генеральная структурная функция, формирующая собою систему сознания человека, — по Б.Н. Рыжову. Система психических познавательных процессов проявляется как интегральный психический «инструмент» познания человеком окружающей действительности и самого себя.

Познавательная психическая деятельность выражается в качестве основы формирования знаний человека об окружающем мире и понимания человеком себя в мире. Существует информационная теория поступательно-параллельно-перекрестного взаимодействия и «работы» психических познавательных процессов, — согласно Д.А. Донцову.

Имеется психическая организация человеком, в ходе познавательной деятельности, его сознательных (осознанных) отношений с познаваемыми им вещами, предметами, объектами, явлениями, процессами, субъектами. Имеет место сознательное различение человеком объективного предмета своего познавательного отношения и самого субъективного познавательного отношения к предмету познания. Смысловое разделение человеком предмета деятельности и ее мотива (по А.Н. Леонтьеву) происходит в процессе осуществления им познавательной психической деятельности в онтогенезе.

Проявления (выражение в сознании, принципы «работы») психических познавательных процессов — характерные фактически для всех людей (в психологической норме) — имеют место повсеместно и в плане психовозрастного развития, что тщательно рассматривается в основной части настоящей статьи.

Семь психических познавательных процессов: ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь, — понимаются как основополагающие элементы сознания человека. Сознание человека определяется в качестве комплекса, системы психических познавательных процессов (согласно «деятельностному» научному отечественному подходу — Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Донцов А.И., Запорожец А.В., Зинченко В.П., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Ломов Б.Ф., Мухина В.С., Мясищев В.Н., Петровский А.В., Рубинштейн С.Л., Рыжов Б.Н., Теплов Б.М., Фельдштейн Д.И., Шадриков В.Д., Эльконин Д.Б. и мн. др. ученые). Сознание

человека выражается как осознаваемая им часть его психики. Сознание проявляется в качестве высшего уровня психического отражения действительности, присущего только человеку как общественно-историческому, социально-культурному существу.

Познавательные параметры сознания человека: объективность, направленность на предмет познания, способность к рефлексии (к самоанализу), мотивационно-ценностный характер, различные уровни ясности. Сознание человека развивается как единая многофункциональная система его психики. Сознание человека формируется в качестве системной совокупности психических познавательных процессов.

Психика человека научно понимается как системное свойство высокоорганизованной материи, изначально (первично) заключающееся (выражающееся) в психическом отражении субъектом объективного мира, в построении субъектом неотделимой от него картины этого мира и в психической саморегуляции субъекта, осуществляемой им на основе своего поведения и собственной деятельности (определение Д.А. Донцова). Понятие высокоорганизованной материи определяется в широком смысле (ЦНС — как головной мозг и спинной мозг) и в узком смысле (только головной мозг). Психика человека осуществляет свое становление как субъективное отражение им объективной реальности. Психика человека формируется в качестве единой функциональной системы. Психическое отражение развивается в течение всей жизни человека и осуществляется в психике (психикой) через психическую деятельность (прежде всего, психическое отражение производится через психическую познавательную деятельность), с помощью (посредством) психических процессов, прежде всего — психических познавательных процессов (психическая познавательная деятельность, как вид психической деятельности человека, реализуется через психические познавательные процессы).

Отражение выступает как психическое свойство высокоорганизованной материи, проявляемое людьми в процессе осуществления жизнедеятельности. Отражение развивается в качестве принципиальной возможности, уникальной способности человеческой психики запечатлевать, сохранять, трансформировать и воспроизводить в форме субъективных образов, с различной степенью адекватности, признаки, структурные характеристики и разнообразные феноменальные отношения внешних объектов и внутренних предметов. В качестве внутреннего (психического) предмета может выступать мысль (идея), переживание, конфликт мотивов и мн. др. Отражение и осознание человеком объективной реальности и внутренней реальности производится сознанием человека с помощью (посредством) психических познавательных процессов, через «действие» таковых. (Внутренней (психологической) реальностью человека являются познавательная, эмоционально-чувственная, волевая и потребностно-мотивационная сферы его психики.)



Психические процессы (познавательные, волевые, эмоциональные, мотивационные), психические состояния, психологические свойства, психические образования и психическая деятельность — научно определяются как базовые компоненты психики человека. Методологически выделяются четыре вида психических процессов человека:

- 1) познавательные: ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь;
- 2) эмоциональные: эмоции, чувства, аффекты;
- 3) волевые: воля, волевой процесс, волевые акты;
- 4) мотивационные: мотивация, мотивы разных видов и форм.

Психические процессы формируются в качестве форм психического системного отражения психикой человека окружающей действительности, в качестве проявлений активного взаимодействия психики человека и внешней действительности. Развитие и формирование личностного отношения человека к объективной реальности и к внутренней, субъективной реальности осуществляется через психические процессы. Это формирование осуществляется человеком в ходе психической познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной деятельности. Содержательные характеристики понятия окружающей человека внешней действительности (объективной реальности) имеют свое становление в психовозрастном ключе. Под окружающей человека внешней действительностью мы понимаем, в данном смысловом контексте, природную среду, социальную среду, информационную среду, психологическое содержание других людей, непосредственно окружающих субъекта, составляющих его микросоциум. Протекание и реализация психических процессов человека имеет место не только по отношению к внешней действительности, но и по отношению к его собственному внутреннему психическому миру, содержание которого и составляют данные процессы, особенно — психические познавательные процессы. Познание человеком окружающего мира и себя самого осуществляется как раз через психические процессы, прежде всего — через психические познавательные процессы.

Возникновение и течение психических процессов обусловлено условиями жизнедеятельности человека, конкретными деятельностными задачами и требованиями деятельности человека и социальными ситуациями взаимодействия его с другими людьми.

Имеется научная общепсихологическая психогностическая проблема (gnosis — греч. — знание) — проблема познания. В научном решении проблемы определяется роль познания и интеллектуального развития в жизнедеятельности и развитии личности, выявляется личностный характер познания на высших уровнях развития личности. Познание научно понимается как отражение объективно существующих предметов и

явлений природы. Практика методологически определяется в качестве основы всего процесса познания человеком окружающего мира. Практика понимается как критерий истины (как писал В.И. Ленин). Базовые формы познания таковы: научное, обыденное, художественное, религиозное познание. В процессе научного познания производится логическая опора на научные гипотезы, факты и научные обобщения. Обыденное познание опирается только на конкретные эмпирические обобщения, а научное познание — на теоретические и практические закономерности.

**Основная часть. Развитие психических познавательных процессов в сенситивных возрастах: начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью<sup>2</sup>**

**Становление психических познавательных процессов в дошкольном возрасте**

**Дошкольный возраст** (дошкольное детство) — период с 3 лет до 6–7 лет (что, прежде всего, зависит от того, в 6 или в 7 лет ребенок пошел в школу, пошел в первый класс, стал первоклассником). Дошкольный возраст имеет две основных возрастных стадии. **1-я стадия — от 3 до 5 лет** — младший дошкольный возраст. **2-я стадия — от 5 лет до 6–7 лет** — старший дошкольный возраст. Некоторые исследователи выделяют также и средний дошкольный возраст — **4–5 лет**.

Подвергнем анализу когнитивную сферу в дошкольном возрасте, начиная с того, в целом, что напрямую касается интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

**Возрастные психические новообразования в дошкольном возрасте.**

Память дошкольника начинает приобретать черты опосредования — ребенку становится доступно использование знаков для произвольного запоминания.

*Центральным новообразованием дошкольного возраста* является экстенсивное развитие наглядно-образного мышления. Основу развития наглядно-образного мышления составляет интенсивное формирование видов деятельности наглядно-моделирующего типа и ориентировочно-исследовательской деятельности детей.

Речевое развитие в дошкольном возрасте характеризуется развитием функции планирования и регуляции речевой деятельности в форме «речи для себя», а также началом формирования контекстной речи, то есть речи, содержание которой может быть понято из самого речевого контекста, без наглядной опоры на ситуацию. Мера контекстности речи определяется задачами и средствами общения, а переход к ней зависит от овладения словарным запасом, от овладения грамматикой и от уровня произвольности.

<sup>2</sup> Возрастные особенности детей от 0 до 3-х лет описаны в полной версии пособия.

*Основные возрастные психические новообразования дошкольного возраста:*

- 1) новая внутренняя психосоциальная личностная позиция;
- 2) иерархизация (соподчинение) и социально-психологическое усложнение системы мотивов;
- 3) формирование социально ориентированной самооценки;
- 4) формирование развитого самосознания (о развитии самосознания дошкольника см. раздел «Когнитивная сфера»).

У детей дошкольного возраста формируется новая личностная позиция. В области морального и нравственного развития в дошкольном возрасте происходит формирование Супер-Эго, становящегося внутренней этической инстанцией, включающей систему моральных образцов поведения, развивающихся на базе требований к ребенку со стороны взрослых. Ребенок поступательно становится субъектом моральной саморегуляции. Значимым условием этого является усвоение общественных моральных образцов.

В целостной сфере личностного развития важнейшими новообразованиями являются:

- 1) первичное соподчинение и иерархизация мотивов;
- 2) формирование новых мотивов, в том числе, мотива социального признания взрослыми и сверстниками.

«Феномен горькой конфеты», описанный Алексеем Николаевичем Леонтьевым, свидетельствует о начале общественно обусловленного соподчинения мотивов, о социальном преобразовании сознания и о рождении психосоциального личностного смысла.

Развитие самооценки дошкольников связано с активным становлением образа Я, с выделением различных параметров когнитивной оценки Я и началом дифференциации Я-реального и Я-идеального. Возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника. Оценивание сверстника помогает ребенку оценивать самого себя.

Самооценка психосоциально появляется во второй половине дошкольного периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. О моральных качествах ребенок судит главным образом по своему поведению, которое или согласуется с нормами, принятыми в семье и коллективе сверстников, или не вписывается в систему этих отношений. Его самооценка поэтому практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего — оценкой близких взрослых. К концу дошкольного возраста складывается правильная дифференцированная самооценка, самокритичность. Развивается способность, так сказать, самомотивировать самооценку.

**Когнитивная сфера в дошкольном возрасте. Развитие познавательных процессов в дошкольном возрасте.**

В этом возрасте, как и в других возрастах, не рассматривается психический процесс «ощущение», так как он имеет физиологическую природу и является лишь «информационной основой» для познавательного процесса «восприятие» и для других познавательных процессов. Таким образом, в данном возрасте из семи психических познавательных процессов: ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь, — рассматриваются только шесть.

#### **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, рассмотрение, поиск. Значительное влияние на развитие восприятия оказывает в это время речь — ребенок начинает активно использовать названия качеств, признаков, состояний различных объектов и отношений между ними.

В дошкольном возрасте для восприятия как познавательного процесса в основном характерно следующее:

- 1) восприятие превращается в особую, целенаправленную познавательную деятельность;
- 2) зрительное восприятие становится одним из ведущих видов восприятия, воспринимаемая предметы и действия с ними, ребенок более точно оценивает цвет, форму, величину — происходит активное освоение сенсорных эталонов;
- 3) совершенствуется умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, временную последовательность событий.

#### **Внимание.**

В дошкольном возрасте существует, интенсивно развивается и используется универсальное средство осуществления внимания — речь. Ребенок организует свое внимание на предстоящей деятельности, формулируя свои действия словесно, ориентируясь на то, что говорит в этих случаях взрослый.

В дошкольном возрасте для развития внимания свойственно следующее:

- 1) значительно возрастают концентрация, объем и устойчивость внимания, интенсивно формируются другие свойства внимания;
- 2) складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, формирования познавательных интересов;
- 3) внимание становится опосредованным;
- 4) внимание связано с интересами ребенка к деятельности (в деятельности);
- 5) появляются элементы слепопроизвольного (по-стпроизвольного) внимания.



### **Память.**

Дошкольное детство — возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как считал Лев Семёнович Выготский, память в дошкольном возрасте становится доминирующей психической познавательной функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ребенок-дошкольник запоминает с легкостью самый разнообразный информационный материал. Память дошкольника, несмотря на ее видимое внешнее несовершенство, в действительности становится ведущей функцией.

У младших дошкольников память, в основном, непроизвольная. Ребенок младшего дошкольного возраста не ставит перед собой цели специально что-то запомнить или вспомнить и не владеет способами запоминания. Доминирует эмоциональная память. Наряду с этим, ребенок младшего дошкольного возраста быстро запоминает стихотворения, сказки, рассказы, диалоги из фильмов, сопереживает их героям, что расширяет сферу познавательной деятельности ребенка.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает активно формироваться произвольная память. Ребенок-дошкольник постепенно учится повторять, осмысливать, познавательно связывать материал в целях запоминания, использовать информационные связи при вспоминании — что особенно продуктивно происходит при условии позитивного организационного и информационного влияния взрослого.

В старшем дошкольном возрасте память, все больше познавательно объединяясь с мышлением и речью, приобретает истинно интеллектуальный характер, формируются элементы словесно-логической памяти.

### **Воображение.**

Воображение детей младшего и среднего дошкольного возраста формируется в игровой и конструктивной деятельности, активно развивается в общении детей со сверстниками и взрослыми. Воображение, будучи особой познавательной деятельностью, в среднем дошкольном возрасте пошагово переходит в фантазирование. Ребенок старшего дошкольного возраста осваивает приемы и средства создания образов, при этом отпадает необходимость в наглядной опоре для их создания.

К концу дошкольного возраста воображение ребенка становится все более сознательно управляемым.

Формируются следующие познавательные действия воображения:

- замысел в форме наглядной модели;
- образ воображаемого объекта;
- образ действия с объектом.

### **Мышление.**

Развитие мышления в дошкольном возрасте определяется поступательным переходом от наглядно-

действенного мышления, характерного для младшего дошкольного возраста, к наглядно-образному мышлению, постепенно становящемуся ведущим в среднем дошкольном возрасте.

В старшем дошкольном возрасте доминирует наглядно-образное мышление.

В конце дошкольного возрастного периода начинается постепенный переход к вербально-логическому (словесно-планировочному) мышлению.

Основным видом мышления в течение дошкольного периода, тем не менее, является наглядно-образное мышление, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях), по терминологии Жана Пиаже.

Дошкольник уже образно мыслит, но еще не приобрел взрослой логики рассуждения. При этом дошкольник может решать мыслительные задачи в представлении, мышление становится внеситуативным.

В дошкольном детстве складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость и пылливость. Возникают попытки объяснить окружающие явления и процессы. Детские вопросы — это показатели развития любознательности. На умственное развитие ребенка дошкольного возраста постоянное влияние оказывают игровая деятельность и социальное взаимодействие. Опыт игровых и социальных взаимоотношений ребенка-дошкольника проявляется в сюжетно-ролевой игре. В старшем дошкольном возрасте данный личностный опыт ложится в основу формирования проекции как особого свойства мышления, позволяющего встать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение.

### **Речь.**

В дошкольном возрасте развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. В младшем и среднем дошкольном возрасте интенсивно растет словарный запас ребенка. В среднем дошкольном возрасте в основном развивается грамматический строй речи. Дети среднего и старшего дошкольного возраста усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического строя (построение фразы). В среднем и старшем дошкольном возрасте ребенок может подробно пересказать прочитанный рассказ или сказку, детально описать картину или иллюстрацию, словесно передать свои впечатления об увиденном на улице, услышанном в детском саду и т. д.

Особенности развития речи в дошкольном возрасте:

- 1) речь «отрывается» от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращаясь в универсальное средство общения;
- 2) появляются связанные формы речи, возрастает ее выразительность;

3) ребенок постигает законы родного языка в процессе речевой деятельности;

4) ребенок учится излагать свои мысли связно, логично, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач, а речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов;

5) речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседа, рассуждение и рассказ;

6) речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к речи как выражению мысли.

В течение дошкольного детства речь качественно видоизменяется. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития речи.

Ребенок-дошкольник усваивает грамматические формы языка и активно увеличивает словарный запас, что позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к контекстной речи.

К пяти-шести-семи годам (в зависимости от успешности речевого развития) речь, язык становится генеральным средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе интенсивно начинается «речевое» обучение чтению и письму.

#### **Развитие самосознания.**

Важным показателем когнитивного развития дошкольника является сформированность его самосознания. Самосознание во всех основных параметрах формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию ребенка в дошкольном детстве. Самосознание считается архиважным когнитивным и личностным новообразованием дошкольного детства. Появляется осознание себя во времени, личное сознание, рефлексия. Дошкольник осознает свои физические возможности, свои умения, нравственные качества, переживания и некоторые психические процессы. Формирование самосознания ребенка-дошкольника зависит от интериоризации им общественных норм.

Усвоение социальных норм предполагает, что:

а) ребенок постепенно начинает понимать и осмысливать значение норм и правил поведения в обществе;

б) у ребенка в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения;

в) ребенок проникается определенным эмоциональным отношением к социальным нормам.

Майя Ивановна Лисина проследила специфику развития самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания.

*Дети с адекватными (точными) представлениями о себе* воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оце-

нивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития более высоким, чем у большинства их сверстников. Родители таких детей прогнозируют хорошую успеваемость своих детей в школе. Этим детям родители часто поощряют, чаще осуществлением желаемой ребенком совместной деятельности и желаемого им времяпрепровождения, а не подарками. Таким образом воспитывающихся детей родители если и наказывают, то, в основном, временным отказом от выполнения их пожеланий на досуговое взаимодействие, а не физическим образом или какими-либо запретами.

*Дети с заниженными представлениями о себе* растут в семьях, в которых с ними почти не занимаются, но требуют однозначного 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 гораздо более развитыми по сравнению с их сверстниками; этих детей родители очень часто поощряют, чаще всего — именно подарками, очень хвалят при других детях и взрослых и очень редко как-либо наказывают, даже в форме словесного выговора. Родители, таким образом воспитывающие своих детей, уверены в том, что в школе их дети будут только отличниками, что и внушают им.

#### **Интеллектуальная готовность детей к школьному обучению.**

Долгое время о готовности интеллекта ребенка к школе судили по количеству выявленных у него знаний, по словарному запасу, по конкретным умениям и навыкам. Но это — не единственное мерило интеллектуальной готовности к школе. Существующие программы, их усвоение потребуют от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, то есть — достаточно развитых познавательных процессов.

Поэтому, говоря об интеллектуальной готовности ребенка к школе, имеют в виду общие характеристики его мышления. Для безболезненного вхождения в освоение учебной деятельности к старшему дошкольному возрасту должны быть сформированы наглядно-образное мышление и отдельные операции логического и понятийного мышления.

Полученные многочисленными исследователями данные показывают, что дети с высоким уровнем образного мышления успешно учатся в школе, их умственное развитие в условиях школьного обучения прогрессирует. Для детей с низким уровнем наглядно-образного мышления в последующем был характерен формализм в усвоении знаний и способов действия, у них наблюдались значительные трудности в формировании логического мышления.

Отмечено, что дети с особо низким уровнем развития элементов логического мышления в дальнейшем учатся плохо. Существенных различий между



детьми со средним и высоким уровнями этого развития не выявлено — и те, и другие хорошо включались в освоение учебной деятельности.

Роль образного мышления в интеллектуальной готовности к школе объясняется тем, что оно выполняет в регуляции деятельности важные функции — позволяет наметить возможный способ действия, исходя из особенностей конкретной ситуации. При недостаточно развитом образном мышлении, но на высоком уровне логического мышления последнее берет на себя ориентировку в конкретной ситуации. Однако, в этом случае учет частных особенностей задачи, конкретных черт ситуации затруднен, и предельная обобщенность логического мышления оборачивается слабостью, порождая подмену анализа частных закономерностей поиском общих. В практике начальной школы это проявляется, в частности, том, что ребенок не может решить простейшую математическую задачу, пока не выяснит, «на что эта задача». Ведь при неверном определении класса задачи и, соответственно, непонимании способа ее решения может быть получен абсурдный ответ, но сам ребенок, вопреки очевидному, считает, что задача решена правильно.

Второй аспект интеллектуальной готовности связан с формированием знаково-символической функции. До настоящего времени вопрос о том, какой именно уровень развития знаковой деятельности необходим и достаточен для характеристики готовности ребенка к обучению, остается открытым. Предположительно, это уровень, на котором ребенок уже может самостоятельно создавать индивидуальные знаки и показывает осознанное отношение к символическому изображению как средству психической деятельности.

Компонентом интеллектуальной готовности является и формирующееся к 6 годам умение принять некую задачу как учебную, выделить ее и превратить в самостоятельную цель деятельности.

Для диагностики интеллектуальной готовности к школе в последние годы создано довольно много методик, например, методики Н.И. Гуткиной, А.Н. Леонтьева, П. Кеэса, А. Керна — Й. Йерасека и т. д.

#### **Формирование психических познавательных процессов в младшем школьном возрасте**

**Младший школьный возраст: с 6–7 лет** (что зависит от того, в 6 или в 7 лет ребенок пошел в школу) **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.

Подвергнем анализу когнитивную сферу в младшем школьном возрасте, начиная с того, что напрямую касается интеллектуального развития детей младшего школьного возраста.

#### **Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.**

Отметим, что общение является основой совместной деятельности учителей и ребят младшего школьного возраста. Подчеркнем, что *ведущая деятельность в младшем школьном возрасте — это учебная деятельность*. Имеющая высокую социальную осознаваемую значимость уже в старшем дошкольном возрасте, но не являющаяся пока ведущей, *учебная деятельность* развивается на основе познавательной активности детей. Учебная деятельность как бы исподволь и постепенно захватывает познавательно-мотивационные позиции в психике развивающейся личности старших дошкольников и активно-поступательно становится доминирующей деятельностью младших школьников.

Методические дисциплинарные внутриличностные волевые основы учебной деятельности закладываются именно в самые первые годы обучения в школе, начиная формироваться еще с «нулевого» (подготовительного), класса, посещаемого в наше время подавляющим большинством пяти-шести или шести-семилетних детей. Причем эти дети на современном этапе ходят именно в ту школу, в тот класс, к той учительнице, которая их будет обучать в начальной школе. Эти детки обучаются в подготовительном классе не менее двух раз в неделю, как минимум, по два астрономических часа (вместе с переменами) и изучают чтение, письмо, арифметику (математику) и даже английский язык (что правильно, так как сенситивный (восприимчивый) период в развитии лингвистических способностей имеет место как раз в старшем дошкольном возрасте). Эти детки-подготовилки ходят в одну группу вместе с теми детьми, с которыми им предстоит учиться на следующий год в первом классе. Мы замечаем, что уже на этом этапе становления учебной познавательной деятельности дети стремятся посещать подготовительные занятия, у них активно формируется познавательная, эстетическая и социальная мотивация и очень интенсивно развивается познавательная мотивация.

При этом, учебная деятельность обязательно должна, с одной стороны, строиться с учетом возрастных возможностей детей, а с другой стороны — должна обеспечить их необходимой для последующего познавательного развития суммой знаний, умений и навыков.

*Компоненты учебной деятельности, по Даниилу Борисовичу Эльконину: 1) мотивация; 2) учебная задача; 3) учебные операции; 4) контроль и оценка.*

*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 учебно-познавательные мотивы, выступающие в качестве мотивов усвоения обобщенных способов действий в конкретно-предметной области. Учебно-познавательные мотивы различаются по интенсивности и занимают вполне определенное 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 придает 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 первоклассников 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 четвертый классы включительно, социальные мотивы сообщают стремлению маленьких школьников к личным успехам глубокий общественный смысл и выполняют важную воспитывающую роль — согласно всем ведущим отечественным ученым-исследователям.

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

В общем и целом, ведущими возрастными психологами (см. список рекомендуемой литературы) выделяются следующие *мотивы учения (мотивы обучения в школе)*:

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

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

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

В общем и целом, мотивация школьного обучения у детей младшего школьного возраста отличается не только особой социальной значимостью учебной де-

ятельности 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 несколько другой области — в занятиях спортом, музыкой.

*Учебная задача* — это усвоение общего способа действий применительно к определенной предметной области научных понятий. Учебная задача воплощается в системе заданий, предлагаемых учителем, решение которых должно обеспечить усвоение обобщенного способа действия. Лев Семенович Выготский указывал, что с самого начала обучения в школе учебная задача должна быть поставлена перед ребенком 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 осуществляется целеполагание.

*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 Василия Васильевича Давыдова, можно выделить следующие виды учебных действий моделирующе-преобразующего характера, направленных на построение содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в познаваемом объекте:

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 каких-либо 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 обобщенного 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 (опережающее обучение или — «обучение должно идти впереди развития»). В данном контексте оцениваются такие характеристики учебных действий как: степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения информационного материала (степень развернутости, уровень выполнения и т. д.), обобщенность, разумность, осознанность, критичность, временные показатели выполнения.

В целом, на базе наследия вышеуказанных классиков 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 (требуются разъяснения 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 ее решения и правильное изменение способа решения в сотрудничестве с учителем);

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

е) обобщение учебных действий (на основе приобретенной возможности/способности выявления общих принципов построения новых способов дей-

ствий, учеником осуществляется самостоятельное выведение нового способа учебного действия для каждой конкретной учебной задачи).

Таким образом, задачам общего психического развития, становления личности младших школьников отвечает их совместная друг с другом и с учителями учебная деятельность. Роль совместной учебной деятельности младших школьников в становлении их субъектности исследовали Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Петровский, А.И. Подольский, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, И.В. Дубровина и многие другие ведущие отечественные возрастные ученые-психологи. Было выявлено, в частности, влияние кооперации со сверстниками, психосоциального характера межличностного общения на развитие мышления у младших школьников. Ученые 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.

*Функция контроля в учебной деятельности* — это обеспечение эффективности учебных действий путем обнаружения отклонений от эталонного образца и внесение соответствующих корректив. 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 отвечает ее эффективности. Контроль по способу действия первоначально выступает как развернутый пооперационный контроль действий (поступательный контроль за каждой операцией). Такого рода контроль в дальнейшем интеллектуально сокращается и интегрируется, 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 путем постепенной передачи функций контроля от учителя к учащемуся.

Диагностируются такие характеристики контроля учебной деятельности, как: мера самостоятельности выполнения учебной задачи, автоматизированность выполнения, направленность на результат и/или на способ действия, критерии контроля.

Осуществляется также временной контроль учебной деятельности (производится измерение времени выполнения заданий) и оценка качества реализации контроля: констатирующий, сопровождающий действие, опережающий и прогнозирующий контроль. В ходе развития учебной деятельности учащие-

ся начальных классов переходят от констатирующего к прогнозирующему, «забегающему вперед» контролю и опережающей коррекции своего учебного действия.

*Действие оценки* учебных результатов является внешним, социальным, по отношению к ученику и направлено на определение правильности способа действия и соответствующей системы учебных действий. Основная функция оценки произвольности и осознанности учебных результатов — некое умственное заключение об усвоении обобщенного 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-обобщенной форме сигнализирует об эффективности решения учебных задач. 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, внести соответствующие коррективы в ее 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 какой-либо оценки. Проблема состоит в выборе психологически обоснованной позитивной формы оценки (например, применяются так называемые печати или звездочки красного, желтого и синего цветов) и в объективировании критериев оценки в форме, понятной и доступной первоклассникам. Итоговая оценка санкционирует факт завершения учебных действий (сугубо положительная) или побуждает к их продолжению (в чем-то отрицательная). Предвосхищающая оценка позволяет ученику адекватно оценить свои возможности в отношении решения поставленной учебной задачи.

Итак, основные *характеристики учебной деятельности* следующие: результативность, обязательность, произвольность, осознанность.

#### **Возрастные психические новообразования в младшем школьном возрасте.**

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 личностно актуальные психические новообразования*.

Это такие параметры, как: *произвольность психических познавательных процессов, рефлексия* (личностная, интеллектуальная), *внутренний план действий* (планирование в уме, умение анализировать) и т. п.

Лев Семенович Выготский связывал с усвоением системы научных понятий, первично происходящем

в младшем школьном возрасте, — осуществление коренного преобразования системного строения сознания ребенка 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 какие-либо 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.

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

Василий Васильевич Давыдов сформулировал положение о том, что содержание и формы организации учебной деятельности проектируют (проецируют) определенный 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 ребенка формируется теоретическое, обобщенное отношение к действительности и, на его основе, — теоретическое мышление и основы т. н. теоретического сознания.

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, даже — экстенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, очень активно развиваются их осознание и произвольность.

В рамках деятельностного научного подхода известнейшие отечественные ученые (см. список рекомендованной литературы) 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 внешнего 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 дает ответ на вопросы «Как это делать?», «Что нужно учитывать?». Содержательная рефлексия отражает 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 четкого осознания границ и возможностей ее 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 (см. также пункт «Когнитивная сфера», подпункт «Память»).

**Качественное 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 хорошо успевающих детей складывается обычно несколько завышенная самооценка.

#### **Когнитивная сфера в младшем школьном возрасте. Развитие познавательных процессов в младшем школьном возрасте.**

В этом возрасте, как и в других возрастах, не рассматривается психический процесс «ощущение», так как он имеет физиологическую природу и является лишь «информационной основой» для познавательного процесса «восприятие» и для других познавательных процессов. Таким образом, в данном возрасте из семи психических познавательных процессов: ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь, — рассматриваются только шесть.

Наряду со сказанным выше о развитии интеллектуальной сферы детей младшего школьного возраста отметим следующее относительно наиболее значимых возрастных особенностей формирования психических познавательных процессов младших школьников,

#### **Восприятие.**

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

Восприятие в младшем школьном возрасте отличается довольно-таки слабой дифференцированностью (дети путают некоторые предметы, их свойства и т. д.). Тем не менее, в течение обучения в начальной

школе дифференцированность восприятия значительно возрастает. Дети научаются четко различать предметы (объекты) и точно выявлять (понимать) их базовые свойства.

В младшем школьном возрасте в области восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка-дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче. В начале обучения в младшей школе восприятие больше характеризуется непроизвольностью, хотя элементы произвольного восприятия уже встречаются в процессе учебной деятельности. Данная высшая психическая функция активно развивается во всем младшем школьном возрасте. Молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребенок при восприятии нового объекта (предмета). Нужно учить детей правильно рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребенка необходимо создавать познавательное представление, предварительный поисковый образ для искомого, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются столетиями («принцип наглядности» в обучении учащихся начальной школы выдвинул, обосновал и описал еще в позапрошлом веке великий отечественный педагог и психолог Константин Дмитриевич Ушинский). Например, необходимо какой-либо указкой вести взор ребенка по имеющим место разнообразным наглядным пособиям. Мало иметь наглядный материал — нужно научить детей его видеть, воспринимать, удерживать на нем внимание и понимать.

На протяжении младшего школьного возраста дети научаются целенаправленно рассматривать объекты (по-настоящему «внимать» окружающему) — без этого качественные интеллектуальные изменения не могут произойти.

#### **Внимание.**

В младшем школьном возрасте дети уже способны целенаправленно, произвольно концентрировать внимание, но у них еще преобладает непроизвольное 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, ребенок специально

организует себя под воздействием требований. Внимание активизируется, но еще 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.

#### **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 в качестве сложных структурных изменений в нервных клетках, связывающихся 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 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 очень интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) ребенок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. К сожалению, в школе мало учат приемам запоминания.

С помощью памяти происходит процесс усвоения системы учебно-научных понятий. Вспомним т. н. 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.



### **Воображение.**

В младшем школьном возрасте воображение в своем 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 (восприимчивый) период для усвоения моральных и нравственных норм (ребенок психологически максимально 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.

### **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 наисложнейшем психическом познавательном процессе. Мышление приобретает в ходе учебной деятельности и в процессе усвоения учебных понятий абстрактный и обобщенный 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 определенными познавательными трудностями. Вот несколько примеров описанных разными отечественными психологами достоверных наблюдений и фактов.

*Пример А.* Для ребенка младшего школьного возраста, все еще представляет большую трудность 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). Александр Романович Лурья и Лев Семенович Выготский отмечали, что речь выступает для ребенка 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, ребенок указывает на два больших. Подобные факты описаны Петром Яковлевичем Гальпериным, Василием Васильевичем Давыдовым и др.

*Пример В.* Определение понятий. Ребенка спрашивают, что такое плод. Для маленьких детей это то, что едят и что растет. Для школьника — часть растения, содержащая семя. В начале обучения в школе младшие школьники мыслят «по-дошкольному» — 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. Этот пример приведен по разработкам Василия Васильевича 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.

### **Речь.**

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

Интенсивно увеличивается словарный запас, достигая объема до 7000 слов.

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

Потребность в общении младших школьников определяет развитие речи. Контекстная речь — это явный показатель уровня развития ребенка — 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).

*Окончание в следующем номере.*