ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

В.С. ЛАЗАРЕВ

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕБНИК

Сургут, 2018

УДК 37.015.3:159.922.7
ББК 88.62-2я73
Л 17

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета СурГПУ

Рецензенты:

Гуружапов Виктор Александрович, доктор психологических наук, профессор

Шибаева Людмила Васильевна, доктор психологических наук, профессор

Л 17 **Лазарев, В. С.**

Психология развивающего образования : учебник / В. С. Лазарев ; Департамент образования и молодеж. политики ХМАО – Югры ; Бюджет. учреждение высш. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». – Сургут : РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2018. – 182, [1] с.

ISBN 978-5-93190-370-5

От педагогов ожидают, что в результате их профессиональной деятельности дети приобретут не только новые знания, но у них будут развиты и новые способности. Но может ли образование влиять на развитие ума, воли, памяти, воображения и других психических функций ребенка и, если да, то как оно должно быть устроено, чтобы быть развивающим? Ответы на эти вопросы далеко не просты. Чтобы иметь обоснованную позицию по этим вопросам нужно опираться на научное знание. В учебнике на основании культурно-исторической теории развития психики и современных подходов к построению развивающего образования будущим педагогам даются психологические ориентиры для решения задач анализа, оценки и построения своей профессиональной деятельности. В нем раскрываются основополагающие понятия развивающего образования применительно к дошкольному и школьному образованию. Дается характеристика методов и педагогических систем, реализующих идеи и принципы развивающего образования.

Для студентов бакалавриата и магистратуры, работников образования, повышающих свою квалификацию.

УДК 37.015.3:159.922.7
ББК 88.62-2я73

ISBN 978-5-93190-370-5

© Лазарев В.С., 2018
© Сургутский государственный педагогический университет, 2018

Оглавление

Введение 5

Глава 1 ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ ПСИХИКИ. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА 7

1.1 Психика как форма регуляции поведения живых существ 8
1.2 Ограничения психики животных 15
1.3 Основные отличия психики человека от психики животных 16
1.4 Могут ли высшие приматы овладевать человеческим языком и использовать его 23
Рекомендуемая литература 26

Глава 2 ОНТОГЕНЕЗ ПСИХИКИ 27

2.1 Теории психического развития 28
2.2 О роли наследственности и среды в развитии психики человека 33
2.3 Понятие развития психики в культурно-исторической теории 38
2.4 Развитие восприятия в онтогенезе 41
2.5 Развитие памяти в онтогенезе 45
2.6 Развитие мышления в онтогенезе 48
2.7 Развитие воображения в онтогенезе 54
Рекомендуемая литература 56

Глава 3 ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 58

3.1 Периодизация психического развития по Л.С. Выготскому 59
3.2 Периодизация психического развития по А.Н. Леонтьеву 63
3.3 Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину 65
3.4 Периодизация психического развития по В.В. Давыдову 68
Рекомендуемая литература 73

Глава 4 ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ 74

4.1 Теоретические взгляды на отношение образования и развития психики 75
4.2 Отношение между образованием и развитием с позиций культурно-исторической психологии 77
4.3 Требования, которым должна удовлетворять образовательная система, чтобы быть развивающей 84
Рекомендуемая литература 86

Глава 5 РАЗВИВАЮЩЕЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 88

5.1 Основные новообразования в психике дошкольников 89
5.2 Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте 92
5.3 Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы дошкольника 96

5.4 Игра и развитие произвольности поведения 98
5.5 Игра и развитие самооценки 102
5.6 Игра и развитие мышления дошкольников 105
5.7 Игра и развитие воображения 107
5.8 Игра и развитие произвольной памяти дошкольников 109
5.9 Другие формы развивающего дошкольного образования 111
Рекомендуемая литература 114

Глава 6 ПРОГРАММЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 117

6.1 Программа дошкольного образования "Радуга" 118
6.2 Программа дошкольного образования "Развитие" 122
6.3 Программа дошкольного образования "Истоки" 127
6.4 Программа дошкольного образования "Золотой ключик" 133
Рекомендуемая литература 139

Глава 7 РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ: СИСТЕМА ЭЛЬКОНИНА-ДАВЫДОВА 140

7.1 История создания 141
7.2 Теоретические основания системы 142
7.3 Принципы и цели образования в системе Эльконина-Давыдова 143
7.4 Содержание и строение учебной деятельности 145
7.5 Технология и формы организации учебного процесса в системе Эльконина-Давыдова 148
7.6 Контроль и оценка в системе Эльконина-Давыдова 154
7.7 Деятельность учителя в системе Эльконина-Давыдова 157
7.8 Результаты образования по системе Эльконина-Давыдова в сравнении с традиционным образованием 159
Рекомендуемая литература 164

Глава 8 РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ: СИСТЕМА ЗАНКОВА 165

8.1 История создания 166
8.2 Теоретические основания системы 167
8.3 Принципы и цели образования в системе Занкова 169
8.4 Содержание обучения в системе Занкова 172
8.5 Технология и формы организации учебного процесса в системе Занкова 173
8.6 Деятельность учителя в системе Занкова 175
8.7 Контроль и оценка в системе Занкова 176
8.8 Результаты образования по системе Занкова в сравнении с традиционным образованием 177
Рекомендуемая литература 179

Заключение 181

Введение

Может ли образование влиять на развитие ума, воли, памяти, воображения и других психических функций ребенка и, если да, то как оно должно быть устроено, чтобы быть развивающим? Ответы на эти вопросы далеко не просты.

Представьте, что Вы присутствуете при диалоге трех учителей, обсуждающих, может ли образование влиять на развитие учащихся.

Первый учитель. Способности детей и их развитие определяются генами, наследственностью. Мы на это влиять не можем. Учитель может передавать знания и чему-то учить, но что ребенок возьмет зависит от его способностей. Более способные, более одаренные от рождения дети возьмут больше, менее одаренные – меньше. Но даже, если те, кто менее способны, освоят все что им дают в школе, более способными, они не станут. Они просто будут больше знать. Поэтому, когда от нас требуют развивать учащихся, то требуют того, чего мы делать не можем. Программу развития человека определяет его природа.

Второй учитель. Конечно, наследственность определяет, как ребенок будет развиваться. Но не могу согласиться с тем, что образование не влияет на развитие учащихся. Представим себе ребенка с хорошей наследственностью, но которого ничему не учили, и ребенка, не очень одаренного от рождения, но получившего хорошее образование, кто из них будет более развит? Я думаю последний. Одно дело – иметь хороший потенциал развития, а другое – его реализовать. Образование дает возможность каждому реализовать свой потенциал. Оно помогает развитию ребенка, так же как уход за растением способствует его развитию. Без ухода растение может даже зачахнуть, хотя потенциально оно способно развиваться.

Третий учитель. Я думаю, что образование связано с развитием человека иначе. Наследственность, конечно, определяет задатки ребенка. Но задатки – это только одно из условий развития. Сравним врача, который лечил 200 лет назад и современного врача. Конечно, современный врач способен лечить те болезни, которые прежние врачи лечить не могли. Откуда у него появилась эта способность, из генов? Нет, благодаря образованию. И так во всем другом. Что такое развитие? Это появление в психике человека чего-то нового, новых способностей, которых раньше не было. Откуда они берутся? Не потому, что они "записаны" где-то в генах и созревают со временем, а потому что передаются от одних людей другим. Люди с лучшими задатками – будут осваивать больше и лучше, чем люди с меньшими задатками, но и те, и другие будут развиваться, обучаясь.

Решите какая из этих трех точек зрения Вам ближе. Возможно Вы сформулируете свою точку зрения, отличную от этих трех. А теперь представьте, что Вам задали вопрос: "Почему Вы так думаете, на чем основана Ваша точка зрения?". Сможете ли Вы аргументировать свою позицию? Профессиональный педагог должен быть способен это делать, обращаясь к научному знанию, к теории. Но не только аргументировать свою позицию, но и строить свою профессиональную деятельность в соответствии с теорией.

В современной психологической науке существуют разные теории, объясняющие, что такое психика человека, каковы механизмы ее развития, каково отношение между образованием и развитием. Они будут рассмотрены в главах 1, 2 и 4.

В этом учебнике вопрос об отношении образования и развития решается с позиции культурно-исторической теории психики, созданной выдающимся отечественным психологом Л.С. Выготским и развитой его учениками и последователями (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Она получила всемирное признание и является крупнейшим достижением отечественной психологической науки. С позиции культурно-исторической теории, развитие ребенка происходит благодаря освоению им способов жизнедеятельности, созданных предыдущими поколениями людей, и закрепленных в культуре. Педагогика должна создавать условия для этого, ориентируясь не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития. Воспитание и обучение в культурно-исторической теории признаются всеобщими формами психического развития человека. Вместе с тем, исследования показали, что не всякое образование является развивающим. Оно даже может тормозить развитие. Чтобы образование создавало полноценные условия для психического развития детей, оно должно быть особым образом устроено.

Центральные понятия, содержание которых раскрывается в этом учебнике, – понятия развивающего образования и развивающей образовательной системы. В учебнике на основании культурно-исторической теории развития психики и современных подходов к построению развивающего образования будущим педагогам даются психологические ориентиры для решения задач анализа, оценки и построения образовательной деятельности.

Глава 1

ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ ПСИХИКИ. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА

1.1 Психика как форма регуляции поведения живых существ

1.2 Ограничения психики животных

1.3 Основные отличия психики человека от психики животных

1.4 Могут ли высшие приматы овладевать человеческим языком и использовать его

После изучения содержания этой главы Вам нужно:

знать:

- ✓ *что такое раздражимость и чувствительность;*
- ✓ *что такое пластичность поведения;*
- ✓ *чем принципиально отличается поведение живых существ, обладающих психикой, от поведения растений;*
- ✓ *когда у живых существ возникает необходимость в психике;*
- ✓ *способны ли высшие приматы осваивать человеческий язык и применять его;*

уметь:

- ✓ *дать определение психики;*
- ✓ *объяснить механизм инстинктивного поведения;*
- ✓ *объяснить механизм построения новых программ поведения путем проб и ошибок;*
- ✓ *объяснить механизм интеллектуального поведения;*
- ✓ *объяснить ограничения психики животных;*
- ✓ *изложить концепцию знакового опосредствования психических функций Л.С. Выготского;*
- ✓ *объяснить, как благодаря знаковому опосредствованию перестраиваются психические функции;*
- ✓ *объяснить роль языка в становлении сознания;*
- ✓ *объяснить, в чем отличие интеллектуального поведения человека и животных.*

1.1 Психика как форма регуляции поведения живых существ

Что такое психика? Какая реальность стоит за этим словом и есть ли она? В истории науки существовали разные ответы на эти вопросы. Одни полагали, что вся природа живая и неживая обладает душой (панпсихизм), другие считали, что психикой обладают только живые организмы и растения (биопсихизм), третьи признавали наличие психики только у людей (антропопсихизм). Интересующиеся могут узнать об этом подробнее в книгах, посвященных истории психологии[1]. С тех пор, как психология выделилась в самостоятельную науку, в разных теориях строилось понятие психики как предмета изучения, которые затем отвергались другими теориями. Физики, химики, географы, астрономы могут наблюдать изучаемые ими явления объективными методами, иначе с психикой. Явления, которые относятся к психическим, не так просто выделить. Изначально к ним относили *явления сознания.* По мере исследований, накапливались факты, говорящие о том, что кроме сознательных явлений, о которых субъект может дать себе отчет, существуют еще *бессознательные (неосознаваемые) психические процессы*. Они стали предметом изучения психоанализа. Одновременно с этим другие ученые (бихевиористы), полагая, что сознание и бессознательное не могут быть предметами объективного исследования, а значит и предметом науки, в качестве своего предмета определили поведение. Но множество феноменов поведения вполне объясняются физиологией и нет необходимости для этого апеллировать к психике. То есть не всякое поведение есть проявление психики.

Таким образом, для ответа на вопрос: что такое психика, – нужен *объективный критерий*, который бы позволил относить те или иные явления к психическим.

Идея поиска такого критерия состоит в том, что, если психика реально существует, то обнаруживать себя она будет в различии поведения тел, обладающих и не обладающих ею.

Здесь первое, на что мы можем указать, это на фундаментальное различие в поведении живых организмов от поведения не живых тел. Все явления "жизни" отличаются от явлений "не жизни" тем, что ведут неэквивалентный энергетический обмен с природой: они потребляют из природы больше, чем отдают в нее, аккумулируют энергию, в то время как предметы не живой природы рассеивают ее. Благодаря аккумулированию энергии живые организмы способны размножаться и увеличивать свою популяцию. Вопрос в том, благодаря чему этот неэквивалентный обмен оказывается возможен, какие механизмы и процессы его обеспечивают.

---

[1] См. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академический Проект, 2018; Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века. Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр "Академия", 1996.

Даже простейшие формы жизни не могут существовать без постоянного обмена веществ со средой. Для своего выживания они должны усваивать (ассимилировать) из окружающей среды те вещества, которые являются предметом питания и необходимы для поддержания их жизни. Одновременно они должны выделять во внешнюю среду продукты распада, усвоение которых может нарушить их нормальное существование.

Сложные белковые соединения обладают свойством реагировать на воздействия, входящие в процесс обмена веществ (оставляя без ответа посторонние "индифферентные" воздействия). Это свойство называют *раздражимостью.*

Раздражимостью обладают уже растения. Такие явления как рост корня растения вглубь почвы, или неравномерный рост ствола в зависимости от освещенности, или поворот растения в направлении солнечных лучей – все это является лишь результатом явлений "раздражимости" *к биотическим* (небезразличным для жизни) воздействиям. Реакция на биотические факторы свидетельствует об избирательной раздражимости к определенным воздействиям. Всякая реакция требует затрат энергии, и эти затраты оправданы, если в результате растение приобретает больший объем энергии, чем затрачивает.

Процессы раздражимости по отношению к жизненно важным "биотическим" воздействиям, выработка высокоспециализированных форм раздражимости и сохранение их с передачей последующим поколениям характеризует ту стадию развития жизни, которую обычно обозначают как *растительная жизнь.*

Существенным для растительной жизни является одно важное обстоятельство. Растение, реагирующее на биотические воздействия, *не реагирует на посторонние воздействия, которые не входят в процесс непосредственного обмена веществ.* Растение не ориентируется активно в окружающей среде и может, например, погибнуть от отсутствия света или влаги, даже если источники света и влаги существуют совсем близко, но не оказывают на него непосредственного воздействия.

Для того, чтобы объяснить поведение растений, не нужно привлекать чего-то, что можно было бы определить, как психические явления. Здесь действуют физиологические механизмы, которые передаются по наследству от одного поколения растений к другим поколениям.

От пассивной растительной формы жизни отличаются формы существования на стадии животной жизни. Основное отличие животных от растений – это то, что для поддержания своего существования они должны двигаться. Они ищут то, что нужно для жизни. Животные реагирует не только на биотические воздействия, непосредственно входящие в процесс обмена веществ, но и на "нейтральные", абиотические воздействия, т.е. такие воздействия, которые только сигнализируют о появлении жизненно важных ("биотических") воздействий.

Пример 1

Паук, как только муха попадает в его сеть, бросается к ней и опутывает паутиной. Он узнает о попадании мухи в сеть благодаря вибрации ее крыльев и реагирует на эту вибрацию. Если она прекращается, паук останавливается. Сама по себе вибрация не является биотическим воздействием, а лишь сигналом о наличии жертвы. Если к паутине поднести дрожащий камертон, то паук бросится на него, как если бы это была муха. Вибрация по выражению А.Н. Леонтьева имеет для паука ***биологический смысл***.

Животные (даже простейшие) активно ориентируются в условиях среды, ищут жизненно важные условия и реагируют на всякие изменения среды, которые являются сигналом появления таких условий. Эта способность реагировать на нейтральные "абиотические" раздражения при условии, что они сигнализируют о появлении жизненно важных воздействий, называется, в отличие от явлений раздражимости, ***чувствительностью***.

В ходе эволюции у животных вырабатываются целые цепочки сигналов, на которые они реагируют в поисках пищи.

Пример 2

Личинка, называемая муравьиным львом, выходит на тропу, по которой движутся муравьи. Она находит песчаное место и зарывается в песок так, что образуется воронка правильной формы, на дне которой, в центре, выступает голова муравьиного льва. Когда в такую воронку попадает муравей, то он неизбежно скатывает вниз несколько песчинок. Падая на голову муравьиного льва, они вызывают у него "метательные" рефлексы – толчкообразное отгибание головы, вместе с передней, частью туловища назад, отбрасывающее песчинки вверх. Часть отбрасываемых песчинок попадает в муравья, который скатывается вместе с осыпающимся песком на дно. Как только муравей коснется челюстей муравьиного льва, они захлопываются. В этом примере несколько абиотических раздражителей на каждом этапе охоты. Муравьиный лев находит муравьиную тропу по запаху, который они оставляют, место засады он выбирает по характеру почвы, песчаную струю мечет, реагируя на падение песчинок.

Пример 3

Другой пример этого же рода – поведение осы сфекс. В строго определенное время развития эта оса роет в земле одну или несколько норок. Затем она улетает на охоту. Отыскав сверчка, оса нападает и парализует его, прокалывая жалом (яйцекладом) скопления нервных клеток. Потом она вводит яйцеклад в его тело и откладывает яйца. Оса затягивает в вырытую норку сверчка и прикрывает ее комочком земли. Личинки будут расти, питаясь веществами неподвижного, но живого сверчка.

Наблюдение такого рода поведения животных давало основание многим исследователям говорить о целесообразности инстинктов и сближать их с разумным поведением. Но исследования зоологов показали, что сложнейшие программы "инстинктивного" поведения на самом деле вызы-

ваются элементарными стимулами, которые пускают в ход врожденные циклы приспособительных актов. Эти программы вырабатываются многими миллионами поколений и передаются генетически так же, как особенности строения тела (формы крыльев, особенности хоботка, структура рецепторных органов).

Хотя врожденные программы "инстинктивного" поведения кажутся весьма разумными, оказывается, что они являются целесообразными лишь в определенных, строго постоянных стандартных условиях, в соответствии с которыми в процессе эволюции сложились эти программы. Стоит, однако, немного изменить эти условия, чтобы врожденные программы переставали быть целесообразными и теряли свой "разумный" характер. Так, если у осы, принесшей парализованную добычу, в то время, как она роет норку, утащить добычу, то она некоторое время ищет ее, но затем успокаивается и заделывает пустую норку так же, как будто туда была положена добыча. Аналогичные наблюдения были проведены над пчелами. Известно, что пчела заполняет пустые соты медом и, отложив нужное количество меда, запечатывает соты. Однако, если в условиях эксперимента отрезается весь низ сот, и мед, который пчела кладет в соты, проваливается, пчела продолжает запечатывать пустые соты.

Для осуществления инстинктивного поведения психика не нужна. Здесь достаточно физиологических механизмов. Необходимость в ней возникает тогда, когда старые формы поведения нельзя реализовать, либо они не приводят к нужному результату и нужно их корректировать либо вырабатывать новые, либо, когда нет стандартных программ поведения для наличных условий.

Изменение форм поведения в экспериментах наблюдается даже у простейших живых существ. Но здесь выработка новых поведенческих программ идет медленно. Значительно более высокую степень изменчивости поведенческих программ, чем у простейших организмов, и беспозвоночных животных демонстрируют позвоночные животные. Условия их питания сложнее, среда – изменчивее, и требования к ориентировке в этой постоянно меняющейся среде неизмеримо возрастают. Все это определяет необходимость *индивидуально изменчивого поведения*. Врожденные инстинктивные программы существуют и здесь, но для выживания необходимо производить новые программы, адекватные условиям.

Способность изменять свою реакцию на внешние воздействия как результат тех или иных внутренних преобразований на основе предшествующих воздействий называют *пластичностью поведения.* Пластичность поведения повышается по мере движения эволюции от простейших живых существ к млекопитающим и человеку.

У разных позвоночных соотношение между инстинктивным и индивидуально изменчивым поведением различно. Наибольшая доля индивидуально изменчивого поведения у высших млекопитающих (обезьян) и у человека.

В исследованиях были выявлены два разных механизма индивидуально изменчивого поведения. Первый – это механизм *проб и ошибок*, второй – механизм *интеллектуального поведения*.

Путем проб животные могут вырабатывать результативные программы действий. Об этом свидетельствуют данные специальных исследований. Одним из первых такие исследования стал проводить Э. Торндайк. В своих экспериментах он изучал закономерности адаптации организма к необычным условиям, с которыми он не может справиться, реализуя стандартные программы поведения. Э. Торндайк в своих исследованиях применил метод так называемых "проблемных ящиков". Животное (например, кошку) помещали в запертый ящик, выйти из которого можно было, только совершив определенное действие (нажать на педаль или рычаг, открывающие задвижку). Эксперименты показали, что после множества "проб" (достаточно беспорядочных движений), которые в своем большинстве бывают неудачными, т.е. "ошибками", животное, наконец, совершает нужное действие, а при повторных помещениях в этот ящик выполняет его каждый раз быстрее и чаще.

Другие исследователи показывают, что пробы, которые делает животное, не случайны, они, как правило, всегда идут в общем направлении к цели. Подтверждением того, что попытки, которые делает животное при выработке новых программ поведения, не являются случайными, а есть результат активной ориентировки животного в условиях среды, получены в экспериментах где сравнивалась быстрота выработки навыка у животных.

В эксперименте участвовали две группы животных. Первую группу запускали в лабиринт и в каком-то его месте размещали приманку. Животным предстояло найти ход к приманке, и они это делали путем проб и ошибок. Вторую группу запускали в лабиринт и какое-то время они просто по нему бегали, а потом в лабиринт помещалась приманка. Вторая группа животных вырабатывала нужный навык значительно быстрее, чем первая. Бегая по лабиринту, они построили его "когнитивную карту" и потому ориентировались в нем лучше, чем первая группа.

В другом эксперименте одному животному (крысе) позволялось активно двигаться по проблемному ящику, в то время как второе животное пассивно наблюдало этот ящик из коляски, которую возило первое животное. В результате первое животное, активно ориентировавшееся в обстановке, значительно быстрее вырабатывало двигательный навык, чем второе. Этот факт показывает ту роль, которую играет в выработке новой программы действий предварительная ориентировка животного в условиях опыта.

Построение новых программ действий путем проб и ошибок приводит животных к желаемому результату, но этот способ далеко не самый продуктивный. У позвоночных, стоящих на вершине эволюционной лестницы, возникают новые формы индивидуально изменчивого поведения, которые называют "интеллектуальными".

Особенность "интеллектуального" поведения животных заключается в том, что выработка программы действий в проблемной ситуации осуществляется "в уме" до того, как начнет осуществляться само действие, т.е. выполнению действия предшествует ориентировочная стадия.

Систематические исследования "интеллектуального" поведения высших животных (обезьян) были начаты в 20-х гг. прошлого века известным немецким психологом В. Кёлером. Для изучения этой формы поведения В. Кёлер ставил обезьян (шимпанзе) в условия, где непосредственное достижение цели было недоступно, и обезьяна должна была ориентироваться в сложных условиях, в которых дана цель, и либо использовать обходной путь, чтобы получить приманку, либо обратиться для этой цели к использованию специальных орудий. В результате экспериментов В. Кёлер показал, что обезьяны способны находить решения не путем проб и ошибок, а путем инсайта, т.е. посредством мыслительных действий.

В экспериментах В. Кёлера обезьяна ставилась в ситуацию, когда ей, чтобы достать приманку, нужно было либо найти обходной путь, либо соединить две палки, либо поставить один на другой ящики и взобраться на них. В каждой из этих ситуаций В. Кёлер наблюдал, что сначала обезьяна безуспешно пыталась непосредственно достать приманку, тянулась к ней или прыгала. После ряда безуспешных попыток, обезьяна неподвижно сидела и лишь рассматривала ситуацию. После этого наступал момент, когда обезьяна либо сразу же направлялась к дверце, расположенной в задней стенке клетки и "обходным путем" доставала приманку, либо подтягивала одну палку, доставала ею вторую, более длинную и уже этой палкой доставала приманку, либо подтаскивала ящики и с их помощью доставала приманку. Наличие в поведении обезьян периода выработки "плана решения" дало основания В. Кёлеру рассматривать действия обезьяны как пример "интеллектуального" поведения. Другой важный момент, обнаруженный В. Кёлером, состоял в том, что при повторном проведении опыта обезьяны не делали проб, а сразу воспроизводили способ действий, который был однажды найден. То есть новый способ действий быстро закреплялся.

Более поздние исследования подтвердили выводы В. Кёлера. Человекообразные обезьяны (шимпанзе) способны к разумному решению задач в новой для них ситуации без наличия предшествующего опыта. Это решение осуществляется не путем постепенного "нащупывания" правильного результата методом проб и ошибок, а путем инсайта – проникновения в суть ситуации благодаря анализу и оценке ее условий, а также планированию действий "в уме"[1].

Способность к интеллектуальному поведению проявляется у животных не только в лабораторных, но и в естественных условиях.

Пример 4

Известный этолог Л.А. Фирсов наблюдал за жизнью группы обезьян, выпускавшихся в течение нескольких сезонов на небольшой озерный остров в Псковской области. Для проверки способности шимпанзе к использованию природных объектов в качестве орудий был разработан специальный

---

[1] См. об этом: Зорина З.А., Полетаева И.И. Элементарное мышление животных: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2002.

аппарат. Он представлял собой прозрачный ящик, внутрь которого помещали приманку. Чтобы получить ее, нужно было потянуть за рукоятку тяги, достаточно удаленную от аппарата. Проблема состояла в том, что как только животное отпускало рукоятку, дверца аппарата захлопывалась. При этом тяга была слишком длинной и обеих рук шимпанзе было недостаточно, чтобы, держась за рукоятку, одновременно дотянуться до баночки с компотом. Молодой самец Тарас после безуспешных попыток решить задачу "в лоб" отошел в сторону ближайших кустов. По дороге он поднял небольшую хворостину и тут же ее бросил, через несколько секунд потянулся к сухим веткам ольхи, отломил короткую тонкую веточку, но бросил и ее. После этого Тарас выломал довольно длинную и прочную хворостину и с нею вернулся к аппарату. Не делая никаких лишних (поисковых или пробных) движений, он с силой потянул за рукоять тяги. Открывшуюся при этом дверцу он заклинил с помощью принесенной из лесу палки. Убедившись в достигнутом результате, Тарас бросился к аппарату, открыл дверцу и забрал компот. Характерно, что поиски нужного орудия не были слепыми пробами и ошибками: было похоже, что обезьяна действует в соответствии с определенным планом, хорошо представляя себе, что ей нужно. Тарас как бы "примерял" необходимую длину будущего орудия, сопоставляя ее с размерами собственного тела.

Итак, подведем итоги. Мы установили, что особенность живых существ, обладающих психикой, в том, что они должны двигаться в пространстве своего существования, быть активными, чтобы находить необходимые для себя условия жизни. В отличие от растений, которые находятся в непосредственном контакте с условиями своего существования, животное со многими из этих условий непосредственно не контактирует. Когда в них возникает потребность, их нужно искать. Организм стремится устранить разрыв между тем, что есть, и тем, что требуется. Вопрос в том, как он это делает? Если существует стандартная, многократно реализовавшаяся программа действий, то здесь психика не нужна. Психика нужна тогда, когда нужной программы нет или, когда выполнение стандартной программы не дает нужного результата. Психика обеспечивает изменчивость, пластичность способов поведения, в ситуациях, которые отличаются следующими признаками: они одноразово изменчивы и требуют неотложного и только однократного действия (а также в ситуациях, которые решаются с помощью проб и ошибок) – поведение не может быть успешным без регуляции действия на основе его примеривания в плане образа. Только на основе такого примеривания действия в плане образа, действия намечаемого или уже выполняемого, но еще не законченного, возможно его приспособление единичным одноразовым особенностям условий поведения[1].

В условиях подвижного образа жизни и неизбежно возникающих при этом одноразово изменчивых ситуациях, в условиях необходимости ин-

[1] Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: "Книжный дом "Университет", 2000.

дивидуального и точного приспособления действий к этим обстоятельствам, психологическая ориентировка становится непременным и важнейшим фактором успешности поведения. *В этом объективная необходимость психики, необходимость ориентировки на основе образа ситуации и действий в плане этого образа.*

Таким образом мы можем определить *психику как особое свойство живых организмов, обеспечивающее им возможность строить образы окружающей действительности и на основе этих образов строить и изменять свое поведение (регулировать его) так, чтобы создавать для себя необходимые условия существования.* Психика выполняет функцию ориентировки животных и человека в окружающей их действительности.

Психика обеспечивает решение задач ориентировки поведения посредством сложных психических процессов, называемых психическими функциями (восприятие, память, мышление, воображение и др.). Каждая из психических функций обеспечивает решение каких-то частных задач в общем процессе ориентировки.

Психика человека, выполняя ту же функцию, что и психика животных, вместе с тем обладает качественными особенностями, позволяющими ей решать задачи, недоступные психике животных.

1.2 Ограничения психики животных

Как мы видим из предыдущего параграфа, в ходе филогенеза поведение животных все время усложнялось и становилось все более пластичным. Но вместе с тем исследования свидетельствуют, что психика даже наиболее развитых приматов имеет существенные ограничения.

Во-первых, всякое, даже наиболее сложное, индивидуально изменчивое поведение животного побуждается биологическими мотивами и не может перейти за их границы. Животное может действовать только в рамках ситуации, которая воспринимается непосредственно, а все осуществляемые ею акты ограничены биологическими потребностями, то есть мотивация всегда биологическая. Животные не делают ничего такого, что не обслуживает их биологических потребностей. Конкретное, практическое мышление животных делает их зависимыми от непосредственной ситуации.

Во-вторых, поведение животных всегда направляется непосредственно воспринимаемыми стимулами или следами прежнего опыта и не может протекать, отвлекаясь от них или тем более вступая в конфликт с ними. Это хорошо иллюстрируют, например, эксперименты Ф. Бойтендайка.

Он помещал перед животным ряд баночек, в которые можно было класть приманку. В первом эксперименте приманка на глазах у животного клалась в первую баночку, и животному разрешалось брать ее. Во втором эксперименте приманка (также на глазах животного) перемещалась во вто-

рую, а затем в третью баночку. Затем, в последующих экспериментах, приманка (уже незаметно для животного) начинала последовательно перемещаться в каждую следующую баночку, и животному каждый раз разрешалось свободно бежать к той баночке, в которой оно предполагало найти приманку. Исследование показало, что животное всегда бежит либо к той баночке, куда на его глазах была положена приманка, либо к той, где она лежала раньше. Никакое животное не может усвоить отвлеченный принцип "последовательного передвижения" и никогда не бежит с следующей баночке, в которой приманки еще не было, но в которой легко ожидать ее, если учесть абстрактный принцип.

В отличие от этого маленький ребенок, примерно около 3,5–4 лет, легко "схватывает" принцип "следующий" и уже через несколько опытов тянется к той баночке, которая раньше никогда не подкреплялась, но которая соответствует принципу перемещения приманки на следующее место.

Более поздние исследования с разными животными подтвердили, что они не улавливают принципа перемещения приманки.

В экспериментах В. Кёлера, если палки, которые нужно было соединить, чтобы достать приманку, не находились одновременно в поле зрения, обезьяна не могла решить задачу. По выражению В. Кёлера животное, является "рабом своего зрительного поля", или "рабом своего прошлого опыта".

В-третьих, источники программ поведения животных ограничены программами, передающимися в наследственных кодах ("инстинктивное" поведение), либо формируемыми в непосредственном опыте каждой особи (индивидуально изменчивое или условно-рефлекторное поведение). Возможности усвоения чужого опыта и передачи его незначительны.

В-четвертых, животные способны использовать предметы в качестве орудий своих действий в конкретной ситуации. Вне конкретной ситуации животное никогда не выделит орудие как орудие, не сохраняет его впрок. Как только орудие сыграло свою роль, оно перестанет существовать как орудие для обезьяны. Тем более животные не совершенствуют свои орудия, поэтому орудийная деятельность не развивается.

1.3 Основные отличия психики человека от психики животных

Человек выделился из мира животных благодаря изготовлению, использованию и совершенствованию орудий труда. Они многократно увеличили его способность совершать целесообразную предметную деятельность. Один человек с помощью подъемного крана может поднять груз, который вместе не смогут поднять 1000 человек. С помощью микроскопа или телескопа человек способен видеть то, что без них глаза видеть не способны. У человека нет крыльев, но он способен летать. Он производит все новые и новые орудия труда и программы своей жизнедеятельности.

Пространство, в котором живет человек, не ограничено тем, что он видит, слышит и чувствует в тот или иной момент своей жизни. В своем воображении он способен неограниченно расширять пространство своей жизнедеятельности.

Его мотивы не сводятся к биологическим потребностям. Основные потребности человека – социальные. Он стремится к общению с другими людьми, к саморазвитию и самореализации, удовлетворению того, что называют духовными потребностями. Человек способен даже пожертвовать собой ради достижения общих с другими людьми целей или спасения других людей.

Все это и многое другое свидетельствует о том, что психика человека свободна от тех ограничений, которые присущи психике животных. Но благодаря чему это оказывается возможным?

Ответ на этот вопрос предложил выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский. Согласно его теории, главная особенность человеческой психики – это *опосредствованный характер всех психических функций*. Как внешняя предметная деятельность человека опосредствована орудиями труда, так и его внутренняя, психическая деятельность также осуществляется посредством особых орудий. Этими "психологическими орудиями", по Л.С. Выготскому, служат знаки. Знак – это любой чувственно воспринимаемый (зрительно, на слух или иным способом) предмет, *выступающий представителем другого предмета и носителем информации о последнем*. Универсальным знаком является слово.

Психологические орудия отличаются от орудий труда. Орудия труда направлены "вовне", на преобразование действительности, а психологические орудия "вовнутрь" и служат средством воздействия человека на самого себя и делают психические процессы произвольными и сознательными. Благодаря наличию "психологических орудий" человек может сознательно управлять высшими психическими процессами в отличие от низших.

Использование знаков в корне меняет психологический механизм ориентировки человека в мире. Закон поведения животных – *стимул-реакция*. Стимулы непосредственно управляют поведением животного. Человек, используя знаки, создает новые стимулы и связи в мозге. Стимул, идущий извне не прямо порождает реакцию, а опосредствованно, через другой стимул, порождаемый знаком. Также как внешние орудия, используемые человеком, расширяют возможности его органического тела, так и психологические орудия расширяют возможности человеческой психики. В отличие от орудий труда, направленных всегда вовне, психологические орудия направлены на самого человека.

С помощью знаков люди *овладевают своим поведением,* подчиняют своей власти собственные реакции. Что-то может вызывать у человека сильное эмоциональное неприятие, но он будет сдерживать себя и реагировать так, как будто этого переживания у него нет. Человек может быть сильно голоден, но он оставит еду другому близкому ему человеку.

Идея знаковой опосредствованности человеческой психики является основополагающей в культурно-исторической теории.

Человечество в ходе эволюции создало системы знаков, называемые *языками*. Языки – это множество связанных и используемых по определенным правилам знаков, служащих для хранения и передачи информации. Различают естественные языки и искусственные. Естественные языки опосредствуют человеческую речь, т.е. служат для построения людьми высказываний. Искусственные языки созданы в разных сферах человеческой деятельности для решения специфических задач. Примерами таких языков могут служить языки программирования, язык математики, язык, используемый для составления географических карт и др.

Естественный язык возник много тысячелетий назад. Он сначала был глубоко связан с практикой, вплетен в практику. Но постепенно стал отделяться от нее и сам стал заключать в себе систему кодов, достаточных для передачи любой информации. В результате общественной истории язык стал решающим орудием человеческого познания, благодаря которому человек смог выйти за пределы чувственного опыта, выделить признаки, сформулировать известные обобщения или категории, построить картину мира.

Человеческий язык позволяет людям отображать в своем сознании действительность в ее целостности. Для человека, обладающего развитым языком, мир удваивается. Человек без языка имел дело только с теми вещами, которые он непосредственно видел, которыми он мог манипулировать. С помощью языка, который обозначает предметы, он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимались и которые ранее не входили в состав его собственного опыта. Например, по чьему-то описанию, он может создать в своем сознании образ местности, в которой никогда не был. Язык удваивает мир и позволяет человеку мысленно оперировать с предметами даже в их отсутствие. Язык также служит средством трансляции знаний и опыта от одних людей к другим, он обеспечивает особый человеческий механизм наследственности.

Один из ближайших учеников и последователей Л.С. Выготского, также выдающийся отечественный психолог А.Р. Лурия, анализируя становление и развитие естественного языка в деятельности человека, выделил три наиболее существенных изменения, которые благодаря этому возникли.

Первое из них состоит в том, что язык, обозначая предметы и события внешнего мира в отдельных словах или их сочетаниях, позволяет *выделить эти предметы, направить на них внимание и сохранять их в памяти*. Следствием этого является тот факт, что человек оказывается в состоянии иметь дело с предметами внешнего мира даже в их отсутствие. Обезьяна может ориентироваться только в наличной действительности, она раб своего зрительного поля. Человек, решая задачу, может выйти за границы зрительного поля и расширить область поиска, за счет знаний о той действительности, которая существует, но не дана непосредственному восприятию. Если он решает, что для того, чтобы достать предмет нужна палка, а этой палки

в зрительном поле нет, он может начать думать, где эту палку можно взять, или чем ее может заменить. Достаточно внешнего или внутреннего произнесения того или иного слова, чтобы возникло представление о соответствующем предмете, и чтобы человек был в состоянии оперировать с этим образом.

Второе изменение заключается в том, что слова языка не только указывают на определенные вещи, но и *абстрагируют их существенные свойства, относят воспринимаемые вещи к определенным категориям*. Например, слова "часы" или "стол" обозначают не только определенные предметы. Словами "часы" или "стол" обозначаются все виды этих предметов независимо от их внешнего вида, формы, размеров. Таким образом, слово совершает за человека ту грандиозную работу по анализу и классификации предметов, которая сформировалась в длительном процессе общественной истории. Это дает языку возможность стать не только средством общения, но и важнейшим орудием мышления.

Третье изменение заключается в том, что язык создает третий источник развития психических процессов, который на стадии человека прибавляется к двум источникам, которые имели место у животных (наследственно передаваемые программы поведения и формы поведения, сложившиеся в результате опыта данной особи). *Язык становится средством, обеспечивающим наследование новыми поколениями человеческих знаний и способностей, опредмеченных в культуре*. Это означает, что с появлением языка *у человека возникает совершенно новый тип психического развития, который не имел места у животных.*

Благодаря языку в психике человека возникло важнейшее новообразование, которого нет у животных – *сознание.* В сознании каждому индивиду представлено в идеальной форме его совместное с другими людьми бытие. Оно возникает в совместной деятельности людей, где индивид должен соразмерять свои индивидуальные действия с действиями других людей и оказывается вынужденным смотреть на самого себя как бы со стороны, как бы глазами другого человека. Как писал выдающийся отечественный философ и психолог Э.В. Ильенков: "Уметь видеть предмет по-человечески – значит уметь видеть его "глазами другого человека", глазами всех других людей, значит в самом акте непосредственного созерцания выступать в качестве полномочного представителя "человеческого рода"[1].

Человек может не только воспринимать вещи, но может рассуждать, делать выводы из своих непосредственных впечатлений, это свидетельствует о том, что у человека есть гораздо более сложные формы получения и переработки информации, чем те, которые даются непосредственным восприятием. Эта способность человека переходить за пределы наглядного непосредственного опыта и *есть фундаментальная особенность его сознания*.

---

[1] Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. М., 1964. Вып. 6. С. 60.

Благодаря знаковому опосредствованию в психике человека не только возникло сознание, но и перестроились все психические функции.

Уже человеческое *восприятие* качественно отличается от восприятия животных. Сегодня мы знаем, что восприятие людей опосредствовано сенсорными эталонами, которые осваиваются человеком в онтогенезе. Сенсорные эталоны – это обобщенные сенсорные знания, сенсорный опыт, накопленный человечеством за всю историю своего развития. Существуют сенсорные эталоны:

– цвета (семь цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности);

– формы (геометрические фигуры, метрическая др. системы мер);

– слуховые (звуковысотные отношения, музыкальные ноты, фонемы родного языка);

– величины (представления об отношениях по величине между предметами, обозначаемые словами, указывающими на место предмета в ряду других – "большой", "маленький", "самый большой" и т.д.);

– вкуса (сладкий, соленый, горький и кислый);

– запахов (тяжелые и легкие, сладкие, горькие, свежие и др.).

Каждый индивид использует усвоенные эталоны для обследования воспринимаемого объекта и оценки его свойств. В процессе своего индивидуального развития человек осваивает системы эталонов и научается ими пользоваться как мерками качества для анализа воспринимаемой окружающей действительности и для систематизации своего сенсорного опыта.

На способ восприятия человеком окружающей действительности значительное влияние оказывает его культурная среда. Культура оказывает влияние на то, что мы видим вокруг себя, а не только на то, что думаем об увиденном. Это отчетливо проявляется в общении с людьми, принадлежащими к разным культурам. Одни и те же жесты, звуки, мимические реакции интерпретируются носителями различных культур неодинаково.

В своей интересной книге "Психология и культура" американский психолог Д. Мацумото описывает исследование, показывающее влияние культурных различий на восприятие. Участниками исследования были негры племени банту. Художников попросили нарисовать картины, похожие на изображения в тесте на тематическую апперцепцию. Предполагалось, что изображения пробудят глубокие эмоции у банту. Но оказалось, что банту видели картинки совершенно неожиданным образом; в частности, они зачастую не использовали относительный размер как показатель расстояния. На одном рисунке был изображен охотник, собирающийся бросить копье на находящуюся неподалеку газель. На этом же рисунке на заднем плане вдали был изображен слон, стоящий на холме. По законам перспективы он был меньшего размера чем, газель. Большинство американцев и европейцев, как правило, видели, что охотник собирается бросить свое копье в газель, стоящую на переднем плане. Многие из банту, однако, считали, что охотник на этой картинке собирался убить детеныша слона. Малый размер слона на рисунке они трактовали по-своему.

На другой картинке был изображен оратор, резко взмахивающий руками перед фабрикой, изображенной на заднем плане. Поскольку фабрика находилась в отдалении, то на рисунке она имела небольшие размеры. Банту считали, что человек греет свои руки над крошечными трубами фабрики.

Однако показательно, что представители народа банту, получившие образование в европейских школах или больше освоившиеся с европейской культурой, видели предметы так же, как и европейцы.

Благодаря опосредствованию человеческая *память* также приобретает качественные отличия от памяти животных. Животные несомненно обладают памятью. Об этом свидетельствуют как лабораторные эксперименты, в которых чему-то научают животных и птиц, так и наблюдения в естественной среде обитания. Например, ряд видов птиц демонстрируют удивительную пространственную память. Осенью они откладывают в разных местах небольшие запасы пищи, а зимой и весной точно находят их. В экспериментах обезьяны демонстрировали кратковременную образную память лучшую, чем у людей.

Главное отличие человеческой памяти от памяти животных в том, что опосредствование делает ее из непосредственной произвольной. Уже в древние времена возникли способы запоминания вещей с помощью вещей. Человек, который хочет заставить всплыть у себя воспоминание, берет в свою руку какой-нибудь предмет. В литературе, в качестве предметов для напоминания, часто описывают жезлы вестников. Это своеобразные грамоты, которые готовили и использовали вестники, чтобы передать сообщение, проделав долгий путь. Выслушивая подлежащее передаче сообщение, вестник на дереве (жезле) делал отметки, а придя на место, по этим отметкам вспоминал то, что нужно передать. Аналогичную функцию у древних жителей Перу, Мексики, Гватемалы, Чили выполняли узлы, завязываемые в сложную сетку. Их называют "квипу". На одном длинном и более толстом шнуре (иногда он имел форму кольца) навязывались более короткие и тонкие шнурки, и на них завязывалось по одному или несколько узлов. Имело значение расстояние узлов от главного шнура и последовательность вторичных шнурков. У китайцев до изобретения письменных знаков также употреблялись своеобразные "квипу". Еще один пример использования внешних предметов как средств припоминания – четки в буддизме и христианстве.

В этой форме памяти, которая возникает на основе употребления вспомогательных стимулов-средств, уже заключаются все признаки, отличающие высшую память человека от его низшей, биологической памяти. Благодаря речи осуществляется переход от внешне опосредствованного запоминания к запоминанию, внутренне опосредствованному. Память, опирающаяся на речь, становится сознательной мнемической деятельностью. Человек ставит цели помнить, организует запоминаемый материал. Он может посредством памяти обращаться к образам прошлого и выбирать в нем то, что нужно в той или иной ситуации.

Одной из важнейших отличительных особенностей психики человека от психики животных является наличие у человека функции *воображения.*

Воображение – это психический процесс создания образов предметов, ситуаций, обстоятельств путем приведения имеющихся у человека знаний в новое сочетание. Благодаря воображению человек создает что-то новое. Память воспроизводит образы прошлого опыта. Но, помимо воспроизведения образов прошлого опыта, в воображении отражается и то, что было, но свидетелем чего человек не мог быть, и то, что есть, но недоступно по каким-либо причинам, и то, чего нет, но что может быть. В фантазии человек выходит за пределы реального мира во времени и пространстве: он может соединять и разъединять неразложимое и несоединимое, перемещать вещи, события, процессы из настоящего в будущее, в прошлое, из одного пространства в другое.

То, что воображение у человека есть – это факт действительности. Но какими механизмами оно реализуется – это для науки пока загадка.

Интересную гипотезу о механизмах воображения выдвинул В.В. Давыдов. Известно, что имеющаяся у человека символическая функция заключается в том, что он первоначально выделяет, а затем замещает характерные особенности одного предмета каким-либо другим предметом, который начинает выполнять в деятельности этого человека некоторые общие функции исходного предмета. Один предмет становится средством воплощения свойств другого, выступая при этом как его эталон или мера (например, шкала твердости предметов, которая выступает эталоном твердости самых разнообразных реальных вещей – или ее символом). Символы, согласно гипотезе В.В. Давыдова, служат основанием для создания человеком различных моделей предметов. Воображение есть основа символического замещения: они неразрывно связаны друг с другом. Воображение позволяет человеку выделять, переносить и выполнять существенные функции одних предметов в каком-либо другом предмете или символе.

Если посредством памяти человек может обращаться к *образам прошлого*, то посредством воображения он может строить *образы будущего*.

Интеллектуальное поведение животных, рассматривавшееся в предыдущем параграфе, свидетельствует о наличии у них *мышления*. Наличие мышления у животных проявляется:

– в способности вырабатывать адекватные решения при первой же встрече с необычной ситуацией, т.е. строить действие не путем проб и ошибок, а предварительно построив его "в уме";

– в способности к обобщению и абстрагированию (умение животного в процессе обучения и приобретения опыта выделять и фиксировать относительно устойчивые, инвариантные свойства предметов и их отношений);

– в способности предвидеть результаты собственных действий;

– в способности учитывать поведение сородичей – совершаемые ими действия и их последствия.

Однако, интеллектуальные способности даже наиболее развитых антропоидов несравнимы с человеческими. В исследованиях никто из них не вышел за рамки возможностей 2,5-летнего ребенка. Человеческое мышление

может делать то, что недоступно мышлению животных, даже самых развитых. Человек познает законы движения в мире. Он строит общую картину мироустройства, а не только пространства своего непосредственного существования. Животным присуще планирование лишь ближайших актов поведения на основе непосредственных образов восприятия среды. Они ориентируются в тех свойствах вещей, которые обнаруживаются в их бытии до их изменений. Человек, благодаря оперированию словесными и вещественными знаками, ориентируется в свойствах вещей, которые не только были, есть, *но могут появиться*. Он может преобразовывать идеальные образы, проекты вещей, не изменяя до поры до времени самих вещей. Он может ориентироваться не только в наличной действительности, но и в той, которая только еще возможна.

Таким образом, благодаря тому, что совместная орудийная деятельность и общественная жизнь привели к возникновению и развитию языков, человеческая психика приобрела качества, делающие человека способным сознательно управлять своим поведением, творить себя и свою жизнь.

1.4 Могут ли высшие приматы овладевать человеческим языком и использовать его

Как было показано в предыдущем параграфе, основные различия в психике человека и животных связаны с использованием людьми языков. Есть ли языки у животных? Да, они есть, но качественно отличаются от человеческого.

Язык животных представляет собой сложную систему сигналов, с помощью которых они могут передавать друг другу информацию о биологически значимых событиях и состояниях.

Животные осуществляют коммуникацию следующими способами.

Тактильная коммуникация. В силу своей природы она возможна только на близком расстоянии. Длинные антенны тараканов и раков позволяют им исследовать мир в радиусе одной длины тела, но это почти предел для осязания.

Звуковые сигналы. Сигналами, рассчитанными на большое расстояние, являются обычно крики.

Химические сигналы. Они особенно хорошо развиты у насекомых и у млекопитающих. Феромоны бабочек улавливаются самцами с подветренной стороны за 4–5 км, и они самые устойчивые из феромонов насекомых.

Зрительные сигналы. Этот способ коммуникации может реализоваться лишь на относительно коротком, в пределах видимости.

Важную роль в общении животных играет язык поз и телодвижений. Оскаленная пасть, вздыбленная шерсть, выпущенные когти, угрожающее рычание или шипение достаточно убедительно свидетельствуют об агрес-

сивных намерениях зверя. Ритуальный, брачный танец птиц – это сложная система поз и телодвижений, передающая партнеру информацию совсем иного рода. В таком языке животных огромную роль играют, например, хвост и уши. Их многочисленные характерные положения свидетельствуют о тонких нюансах настроений и намерений хозяина, значение которых не всегда понятно наблюдателю, хотя очевидно для сородичей животного.

В языках животных сигналы видоспецифичны. Сигнализация (языки) большинства видов животных включает следующие основные категории:

– сигналы, предназначенные половым партнерам и возможным конкурентам;

– сигналы, которые обеспечивают обмен информацией между родителями и потомством;

– крики тревоги, зачастую имеющие такое же значение для животных других видов;

– сообщения о наличии пищи;

– сигналы, помогающие поддерживать контакт между членами стаи;

– сигналы-"переключатели", чье назначение – подготовить животное к действию последующих стимулов, например известить о намерении играть;

– сигналы-"намерения", которые предшествуют какой-то реакции (например, птицы перед взлетом совершают особые движения крыльями);

– сигналы, связанные с выражением агрессии;

– сигналы миролюбия;

– сигналы неудовлетворенности (фрустрации)[1].

В естественных условиях сигналы часто объединены в эффективные комбинации, сочетающие, например, и звук, и зрительный стимул.

Важная особенность основных видов коммуникации большинства животных – ее непреднамеренность, т.е. сигналы не имеют непосредственного адресата. Этим естественные языки животных принципиально отличаются от языка человека, который функционирует под контролем сознания и воли.

Языки животных не обозначают постоянной вещи, признака, свойства, отношения, а лишь выражает состояние или переживания животного.

Могут ли высшие приматы овладеть человеческой речью?

Первые попытки обучения обезьян свидетельствовали, что им человеческая речь недоступна. Было высказано предположение, что неудачи связаны прежде всего с физической неспособностью обезьян произносить слова. Как оказалось, гортань шимпанзе в силу своего анатомического устройства не в состоянии генерировать звуки, необходимые для воспроизведения речи человека. Поэтому исследователи решили, что для общения с приматами более подходит язык жестов.

---

[1] Зорина З.А. Элементарное мышление животных: Учеб. пособие / З.А. Зорина, И.И. Полетаева. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 194–195.

Эту гипотезу проверяли американские ученые супруги А. и Б. Гарднеры. В 1966 году у них в доме появилась 10-месячная самка шимпанзе Уошо, которую они растили, как ребенка. С ней постоянно занимались воспитатели, которые в присутствии обезьяны и между собой общались только с помощью жестового языка глухонемых. Предполагалось, что обезьяна начнет подражать людям, но ее пришлось обучать жестам специально, особенно в начальный период. В возрасте 3 лет Уошо усвоила уже 130 знаков, к месту употребляла их, объединяла "слова" в небольшие предложения, придумывала собственные, шутила и даже ругалась. Так, она назвала служителя, долго не дававшего ей пить, "грязный Джек".

В словарь Уошо входили жесты, означающие:

– названия предметов, которыми пользуется животное в повседневном обиходе;

– обозначения действий, совершаемых самой обезьяной и окружающими;

– обозначения определений цвета, размера, вкуса, материала используемых предметов;

– обозначения эмоциональных состояний – "больно", "смешно", "страшно" и т.п.;

– обозначения отвлеченных понятий – "скорее", "еще";

– обозначение отрицания "нет".

Уошо долгие годы помнила усвоенный словарь и навыки обращения с ним. Когда через семь лет после окончания экспериментов Гарднеры посетили ее, она сразу же назвала их по имени и прожестикулировала: "Давай обнимемся!".

Американский исследователь Д. Рамбо с сотрудниками разработал установку, где обезьяна должна была нажимать клавиши с изображением так называемых лексиграмм – значков, каждый из которых обозначал название предмета, действия или определения. Это был искусственный язык, специально созданный для исследования "речевых способностей" приматов. Первой обезьяной, общение с которой было таким способом "компьютеризировано", была двухлетняя шимпанзе Лана. Лана научилась составлять фразы на этом языке. Если порядок слов во фразе соответствовал английскому синтаксису, машина "принимала" ответ и выдавала животному подкрепление. Данные, полученные в этих исследованиях, свидетельствуют об отсутствии разрыва в познавательных способностях человека и человекообразных обезьян. В настоящее время показано, что при соответствующем воспитании у шимпанзе спонтанно проявляется понимание устной речи.

Задание

Если Вы считаете, что изучили содержание этой главы, вернитесь к ее началу и проверьте, есть ли у Вас знания и умения, которые нужно было приобрести в результате освоения материала.

Рекомендуемая литература

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3 / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5–314.
2. Выготский, Л.С. Орудие и знак // Собр. соч.: в 6 т. Т. 6 / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–91.
3. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – 2-е изд. – М.: "Книжный дом "Университет", 2000. – 336 с.
4. Зорина, З.А. Элементарное мышление животных: Учеб. пособие / З.А. Зорина, И.И. Полетаева. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 320 с.
5. Иванников, В.А. Основы психологии. Курс лекций / В.А. Иванников. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
7. Леонтьев, А.Н. Избр. психол. произведения: в 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
8. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, Издательский центр "Академия", 2007. – 468 с.
9. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
10. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
11. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д: Изд-во "Феникс", 1998. – 416 с.

Глава 2
ОНТОГЕНЕЗ ПСИХИКИ

2.1 Теории психического развития

2.2 О роли наследственности и среды в развитии психики человека

2.3 Понятие развития психики в культурно-исторической теории

2.4 Развитие восприятия в онтогенезе

2.5 Развитие памяти в онтогенезе

2.6 Развитие мышления в онтогенезе

2.7 Развитие воображения в онтогенезе

После изучения содержания этой главы Вам нужно:

знать:

✓ *типы теорий психического развития;*

✓ *как в культурно-исторической теории определяется роль среды в психическом развитии ребенка;*

✓ *формулировку генетический закон культурного развития психики Л.С. Выготского (закона интериоризации);*

✓ *чем опосредствуются психические функции восприятия, памяти, мышления, воображения на разных стадиях их развития;*

уметь:

✓ *объяснить основные различия между биогенетическими, конвергентными и социогенетическими теориями психического развития человека;*

✓ *критически рассмотреть доводы за и против ведущей роли генетических факторов (наследственности) в развитии ребенка;*

✓ *привести аргументы в пользу ведущей роли социальных факторов в развитии ребенка;*

✓ *объяснить смысл генетического закона культурного развития психики Л.С. Выготского;*

✓ *объяснить смысл открытия Л.С. Выготским изменчивости значений слов-знаков;*

✓ *объяснить, как в культурно-исторической теории Л.С. Выготского определяется движущая сила и механизм развития психики;*

✓ *объяснить, что общего и в чем состоят различия в понимании движущей силы и механизма развития психики в теории Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева;*

✓ *описать и объяснить, как реализуется общий закон культурного развития в онтогенезе восприятия, памяти, мышления, воображения. Показать, как изменение опосредствования этих психических функций ведет к их развитию.*

Психика человека по мере его взросления изменяется – это эмпирический факт. Но что движет этим процессом и какие факторы определяют изменения в психике в разные возрастные периоды жизни человека? Это не просто теоретические вопросы, ответы на которые имеют значение только для науки. В зависимости от своего понимания онтогенеза психики педагог может по-разному понимать ситуацию развития каждого ребенка, максимально использовать или, наоборот, не использовать возможности для развития своих подопечных. Хороший врач, прописывая лекарства больному, понимает, какие процессы в организме вызовет их прием. Так и хороший педагог, взаимодействуя с учащимися тем или иным способом должен уметь прогнозировать влияние своих действий на их развитие. Для этого ему нужно опираться на научное знание.

2.1 Теории психического развития

В психологической науке разработано более десятка теорий развития психики, между которыми существуют значительные различия в том, как они объясняют эти процессы и их механизмы. В задачу этого учебника не входит детальное изложение даже основных из них. Однако, понимание особенностей культурно-исторической теории невозможно без установления того, что в ней общего с какими-то другими теориями, а в чем она отличается от них. Все познается в сравнении.

Основные различия теорий развития психики определяются тем, как они трактуют роль социальных и генетических факторов в этом процессе. По этому признаку все теории можно разбить на три группы:

Первую группу составляют теории, полагающие, что решающую роль в развитии психики человека играет наследственность. Эту позицию называют ***биогенетической***. Ее сторонники полагают, что поведение человека и его развитие в основном определяется генетическими факторами. Социальные факторы влияют на процесс развития лишь в небольшой степени. Здесь аналогия примерно такая. Дуб отличается от желудя, из которого он вырос. Но то, каким будет дуб, было уже заложено в желуде. Условия, в которых рос дуб могли быть более благоприятными или менее благоприятными, но они не могли определять, что вырастет из семени. Из желудя яблоня не вырастет ни при каких условиях. Примерами теорий этой группы могут служить: теорию рекапитуляции С. Холла, теория трех ступеней детского развития К. Бюлера, психоаналитическая теория З. Фрейда.

Согласно теории рекапитуляции, С. Холла, ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. То есть онтогенез повторяет филогенез. С. Холл утверждал, что последовательность и содержание этапов

развития заданы генетически, и потому ни уклониться, ни миновать какую-то стадию своего развития ребенок не может.

К. Бюлер представлял весь путь развития от обезьяны до взрослого культурного человека как восхождение по единой биологической лестнице, по его мнению, ребенок, существо пассивное, беспомощное, лишенное всяких душевных движений постепенно "превращается" в человека. В своем развитии ребенок закономерно проходит стадии, которые соответствуют стадиям эволюции форм поведения животных: инстинкт, дрессура, интеллект. Движение по ступеням развития, согласно теории К. Бюлера, обусловлено не только созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием. Он сформулировал закон функционального удовольствия: любой живой организм испытывает удовольствие от более совершенного функционирования. В ходе эволюции поведения отмечается переход удовольствия "с конца на начало". Первый этап – инстинкты – характеризуются тем, что наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, то есть после выполнения действия. На уровне навыков удовольствие переносится на самый процесс совершения действия. Но существует еще предвосхищающее удовольствие, которое появляется на этапе интеллектуального решения задачи. Переход удовольствия "с конца на начало", по К. Бюлеру, – основная движущая сила развития поведения.

Психоаналитическая теория З. Фрейда основывается на двух предпосылках: 1) человек рождается с определенным количеством сексуальной энергии (либидо), которая затем проходит в своем развитии через несколько психосексуалъных стадий, коренящихся в инстинктивных процессах организма; 2) переживания раннего детства играют критическую роль в формировании взрослой личности. Основной фундамент личности индивидуума закладывается в очень раннем возрасте, до пяти лет.

В своей теории Фрейд выделил три основных компонента психики: "*Оно"*, "*Я*" и "*Сверх-Я*".

"*Оно*" – это носитель инстинктов, "бурлящий котел влечений". Будучи иррациональным и бессознательным, "Оно" подчиняется принципу удовольствия.

"Я" следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира, его свойства и отношения.

"Сверх-Я" – это критик, цензор и носитель моральных норм.

Между разными структурами психики возникают внутренние конфликты. С одной стороны, есть *Оно*, в котором содержатся мощные биологические потребности и которое функционируя по принципу удовольствия, требует немедленной разрядки напряжения. С другой стороны, есть *Супер-Эго*, которое состоит из моральных норм и правил, чаще всего запрещающих немедленное удовлетворение потребностей. Между этими двумя конфликтующими структурами, размещается *Я*, которое, несмотря на испытываемое в связи с конфликтом напряжение, должно сохранить целостность организма и психики.

Согласно теории З. Фрейда, главным фактором, определяющим развитие человека, является сексуальный инстинкт, прогрессирующий от одной эрогенной зоны к другой в течение жизни человека. На каждой стадии развития определенный участок тела стремится к определенному объекту или действиям, чтобы вызвать приятное напряжение. Этот процесс биологически детерминирован присущ всем людям, независимо от их культурного уровня. Социальный опыт индивидуума привносит в каждую стадию определенный долговременный вклад в виде приобретенных установок, черт и ценностей. Нормальное развитие происходит с помощью механизма сублимации. Сублимация представляет собой защитный механизм психики, обеспечивающий снятие внутреннего напряжения с помощью перенаправления энергии на достижение социально приемлемых целей, творчество. Сублимация помогает направить энергию, которая связана с сексуальными или агрессивными стремлениями, в другое русло, реализовать ее, в деятельности. Фрейд считал культуру продуктом сублимации. По его мнению, в творческой деятельности происходит полная реализация накопленной энергии. Другие механизмы снятия напряжения порождают патологические характеры.

Вторую группу теорий психического развития составляют теории, базирующиеся на идее биосоциальной природы человека. Это позиция *конвергенции генетических и социальных факторов.* Суть этой позиции заключается в том, что психическое развитие человека рассматривается как процесс, складывающийся под влиянием наследственности и среды. Саморазвертывание имеющихся у человека задатков направляется и определяется той средой, в которой живет человек. Наряду с врожденными есть приобретенные формы поведения. Основной вопрос состоит в том, чтобы установить, как возникают приобретенные формы поведения, и какое влияние на них оказывает наследственность и окружающая среда. Примерами теорий этой группы могут служить: теории созревания А. Гезелля, теория психосоциального развития, или иначе, ЭГО-психология Э. Эриксона.

Согласно теории А. Гезелла, на развитие ребенка, влияют два главных фактора. С одной стороны, ребенок – продукт своего окружения, с другой, – развитие ребенка направляется изнутри, действием генов. А. Гезелл называл этот процесс созреванием. Сформулированный Гезеллом общий закон развития гласит, что темп психического развития наиболее высок и достижения наиболее значительны в первые годы жизни; по мере взросления ребенка происходит замедление, затухание скорости развития. Главная характерная черта развития как созревания состоит в том, что оно всегда разворачивается в фиксированной последовательности. На самом раннем этапе жизни это можно наблюдать в развитии эмбриона. Здесь порядок, предписанный генетической программой, никогда не нарушается. Подобным же образом, последовательное развитие продолжается после рождения. И в пренатальном, и в постнатальном периоде наблюдается ход развития от головы к ногам. По мере того как дети растут, они учатся сидеть прямо, стоять, ходить и бегать, и эти способности также развиваются в определенном порядке. Они возникают вместе с развитием нервной системы, опять-таки направляемым генами.

Эффекты созревания в теории А. Гезелла противопоставляются эффектам воздействия среды. Родившись, ребенок попадает не просто в среду, удовлетворяющую его физические потребности, но также социальное и культурное окружение, побуждающее ребенка вести себя определенным образом.

Эго-теория Э. Эриксона, по утверждению ее создателя, является дальнейшим и систематическим развитием концепции Фрейда о психосексуальном развитии. Однако фактически Э. Эриксон решительно отошел от классического психоанализа. В его Эго-теории сделан решительный сдвиг акцента от *Оно* к *Я*. С позиции Э. Эриксона, скорее именно Я составляет основу поведения и функционирования человека. Он рассматривал *Я* как самостоятельную структуру личности, основным направлением развития которой является социальная адаптация. Развитие *Оно* и инстинктов идет параллельно с этим. *Я* представляет собой, согласно Э. Эриксону, автономную систему, взаимодействующую с реальностью при помощи восприятия, мышления, внимания и памяти. Человек, взаимодействуя с окружением в процессе своего развития, становится все более и более компетентным. Развитие *Я* неизбежно и тесно связано с меняющимися особенностями социальных предписаний и системой ценностей.

Центральным для эриксоновской теории развития *Я* является положение о том, что человек в течение жизни проходит через несколько универсальных для всего человечества стадий. Так же, как и З. Фрейд, Э. Эриксон считал, что стадии развития личности предопределены генетически, порядок их развертывания по мере созревания неизменен.

Психосоциальные задачи развития в разных культурах, согласно Э. Эриксону, имеют сходный характер, они универсальны для всего человечества, хотя способы их решения могут значительно различаться. Однако в отличие от теории З. Фрейда, в теории Э. Эриксона основное значение придается нормальному, здоровому личностному развитию, которое связано с осознанным решением жизненных проблем. В центре Эго-теории рост компетентности человека во взаимодействии с социальным окружением. Э. Эриксон подчеркивал значимость исторического и культурного контекста развития личности, его несводимость к индивидуальным взаимосвязям с родителями в раннем возрасте.

Согласно Эго-теории, каждый человек на протяжении жизни проходит восемь стадий, на каждой из которых ему выдвигается социальное требование. Проблема, встающая перед индивидом в его социальном развитии, создает кризисную ситуацию. Кризис – это поворотный момент развития, из которого человек может выйти как более адаптированным, сильным, так и ослабленным, не справившимся с решением конфликта. Успешное разрешение кризиса связано с установлением определенного компромисса между крайностями, между противоположными состояниями сознания, баланса в пользу позитивного компонента. Благоприятный результат – включение в Эго нового позитивного качества. Но исход конфликта может оказаться и неудачным, и тогда в структуру Эго встраивается негативный компонент

(базовое недоверие или вина). Неразрешенная задача переносится на следующую стадию, где справиться с ней тоже возможно, но это гораздо труднее и требует большего напряжения сил.

Третью группу составляют теории *социогенеза*. Сторонники этой позиции ставят во главу угла в развитии психики социальные факторы. Эта группа представлена бихевиористскими теориями развития поведения, а также теориями социального психогенеза.

С позиций бихевиоризма предметом психологического исследования является поведение человека от рождения до смерти (англ. behaviour – поведение). Центром внимания для бихевиористов, стало изучение развития поведения, которое отождествлялось с развитием психики как таковой. Развитие поведения происходит в процессе жизни ребёнка под влиянием информации о стимулах и наиболее адекватных реакциях на них, которые поставляет среда. При этом из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют лучшей адаптации, приспособлению к среде, т.е. адаптация считается бихевиористами главной детерминантой, определяющей направление психического развития ребёнка. Психическое развитие, таким образом, отождествляется с *научением,* т.е. любым приобретением знаний, умений, навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. Детское развитие в концепции бихевиоризма обусловлено в основном социальным окружением. В зависимости от стимулов, поставляемых средой, у детей возникают те или иные реакции, что способствует формированию определённых навыков.

Другой тип теорий психогенеза разработан в французской школе генетической психологии (А. Валлон, Р. Заззо).

А. Валлон на основании проведенных исследований убедительно показал, что среди условий, влияющих на психическое развитие, наибольшее значение, особенно в первые годы жизни, имеют отношения людей и способы их поведения. Он признавал роль созревания в развитии ребенка, но не считал его определяющим процессы психического развития. Не биологическое созревание определяет развитие психики, а наоборот развитие психики включает созревшие органы в выполнение определенных психических функций. Психическое развитие осуществляется через качественные переходы от одной стадии к другой; сами же переходы совершаются через кризисы развития. Основной движущей силой перехода ребенка на более высокие ступени психического развития А. Валлон считал взаимодействие ребенка со все более усложняющимися условиями его существования, и прежде всего с социальным окружением, с миром созданных человеком вещей, отношений, способов поведения и т.п. В этом взаимодействии вначале ведущей стороной является воздействие извне. Однако в дальнейшем поведение начинает все более зависеть от внутренних детерминаций, опосредствующих влияние внешней среды. Вместе с тем сформировавшиеся на определенном этапе внутренние предпосылки не смогут реализоваться без новых усложнений деятельности ребенка. Для каждого этапа развития можно выделить наиболее характерный вид деятельности, составляющий осо-

бенность этого этапа и выступающий как фактор развития. Переход от стадии к стадии рассматривался А. Валлоном не просто как результат количественных изменений, а как перестройка: деятельность, преобладающая на одной стадии, становится второстепенной или даже вовсе исчезает на следующей.

Р. Заззо был учеником А. Валлона. В своих исследованиях он стремился сочетать психологическое изучение эволюции детского поведения с анализом хода органического созревания ребенка. В центре его интересов находилось взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии. Он полагал, что эти факторы не являются противоположными друг другу. Согласно Р. Заззо человеческий род имеет одновременно самую богатую наследственность и самую большую пластичность (обучаемость). Благодаря своей наследственности человек создает свою среду, среда же дает наследственности возможность самовыражения, ориентации, оформления. Один фактор без другого теряет всякую реальность. Отдельные индивиды и даже целые группы людей различаются между собой в отношении интеллекта, характера и других психологических черт, но однозначно ответить на вопрос: какую роль играют в определении этих различий наследственность и среда, – нельзя.

2.2 О роли наследственности и среды в развитии психики человека

Рассмотрим аргументы за и против каждой позиции о роли наследственности и социальной среды в развитии человеческой психики.

Хотя, среди практиков и некоторых ученых позиция о решающей роли наследственности в развитии ребенка распространена, сегодня мы имеем достаточно много данных, против этой позиции.

В психологической науке существует и развивается особое направление, называемое "Психогенетика". Ученые, проводящие исследования в этой области, стремятся понять роль наследственности и среды в формировании психологических свойств человека. Вот мнение одного из наиболее авторитетных психогенетиков Р. Левонтина о роли наследственности в психическом развитии человека и ее влиянии на различия между ними. "Здравый смысл подсказывает нам, что различия в цвете кожи у европейцев и живущих к югу от Сахары африканцев должны быть врожденными: дети, рожденные в Африке в семьях европейских колонистов, оставались белыми, а дети, рожденные в Северной Америке в семьях черных рабов, оставались черными. Вместе с тем также общеизвестно, что способность говорить по-английски, а, например, не по-польски полностью детерминирована социально. Эти наблюдения могут привести нас к резонному, как кажется, вопросу: являются ли различия между людьми по данной черте результатом

наследственности или среды? Однако такой вопрос, ставит проблему происхождения различий совершенно некорректно. Несмотря на видимость здравого смысла, этот вопрос с точки зрения биологии является, в сущности, бессмысленным. Иногда проблема ставится в количественной форме. Так как ни наследственность, ни среда не могут самостоятельно, каждая сама по себе, определять ту или иную черту, мы можем спросить: какова относительная роль наследственности и среды в детерминации некоторой черты? В этом случае можно сказать, что различия в IQ на 80% определяются генами и на 20% – средой[1]. Такой плюралистический подход к объяснению причин разнообразия столь же некорректен, как и первый вопрос, и возникает он из столь же неправильного понимания биологии: ошибка состоит в попытке приписать внешним и внутренним силам отдельные, не связанные друг с другом роли, которые они играют в формировании индивидов и общества"[2].

Опираясь на анализ разных исследований, Р. Левонтин выделил три ошибки в понимании отношения между генами и психикой.

Они заключаются в том, что неверны суждения будто:

1) гены определяют фенотип;
2) гены определяют предельные возможности;
3) гены определяют предрасположенности.

Известные отечественные психогенетики И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко, проанализировавшие различные исследования имевшие целью оценить степень влияния наследственности и среды на изменчивость психологических признаков, констатировали, что мы сейчас "не имеем ответа на вопрос; что же в реальной жизни означает большая зависимость признака от генотипа? – Разные пределы возможностей (вспомним предельный темп, время опознания и т.д.)? Разную тренируемость? Меру первичной индивидуализированности? Но тогда в чем должна заключаться, например, педагогическая идеология? Таких вопросов много, однако пока они остаются вне поля зрения исследователей, работающих в этой области. Еще нет возможностей и для предсказаний относительно того, какие типы психологических характеристик должны иметь большую, а какие – меньшую генетическую компоненту"[3].

При этом они делают важное замечание, что все заключения психогенетики валидны настолько, насколько валидны используемые ею диагностические методы. И за это несут ответственность уже психологи. Но 80% процентов психогенетических исследований построены на тестах IQ (тестах

---

[1] Такое соотношение роли наследственности и среды в умственном развитии человека дал известный британский психолог А. Айзенк, но его аргументация не выдерживает критики.

[2] Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда: пер. с англ. / Р. Левонтин; общ. ред. и предисл. Ю.Г. Рычкова и И.В. Равич-Щербо. Издательская группа "Прогресс", 1993. С. 27.

[3] Равич-Щербо И.В. и др. Психогенетика: Учебник / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко; под ред. И.В. Равич-Щербо. М.: Аспект Пресс, 2000. С. 420.

интеллекта). Но известно, что в тестологической концепции интеллекта нет ответа на вопрос: что такое интеллект. Более того, один из видных представителей этого направления А. Дженсен считает, что для научных целей понятие интеллекта вообще не пригодно. Как отмечает известный отечественный исследователь человеческого интеллекта М.А. Холодная: "Остается только удивляться, что понятие "коэффициент интеллекта", возраст которого перевалил за сотню лет, тем не менее пытается сохранить младенческую наивность времени своего рождения и в современных условиях"[1].

Хотя в связи с успехами генетики идея врожденных качеств личности получает распространение даже в науке, но несмотря на свою кажущуюся логичность, обоснованность, она не соответствует громадному опыту исторического развития человечества и тому, что уже известно о механизмах и движущих силах психического развития.

Развитие ребенка в пренатальный период, конечно же, генетически обусловлено. Хотя и здесь без влияния среды не обходится. Уже родившееся человеческое дитя испытало на себе влияние социальной среды. Его прежде определили состояние здоровья матери, ее питание, переживаемые ею эмоции. Поэтому нужно различать наследственность и врожденность.

В мозге новорожденного находится примерно 100 миллиардов нейронов, которые могут соединиться с 15000 других нейронов. Это потенциальные возможности развития нейронной сети. Но у ребенка значительная часть мозга оказывается "чистой", готовой к тому, чтобы принять и закрепить то, что ему дают жизнь и воспитание. К моменту рождения структуры мозга ребенка позволяют осуществлять лишь жизненно важные функции (дыхание, жевание, глотание) и простейшие реакции на внешние раздражители. Нейроны изначально довольно изолированы между собой и не взаимодействуют друг с другом. Нейронная сеть начинает интенсивно формироваться в постнатальный период, и это сопровождается ростом массы мозга.

От рождения до 3 лет нейроны мозга разветвляются и связываются между собой. Кора головного мозга становится толще благодаря обширности ответвлений и корней, которые развиваются между имеющимися нейронами. Именно в первые три года мозг растет больше и быстрее всего. Каждый день между нейронами формируются все новые связи. После трехлетнего возраста связи между нейронами производятся неохотно, но до возраста девяти лет, когда начинают работать гормоны, связанные с половой зрелостью, мозг еще обладает мощным потенциалом для роста и изменений. К 9–10 годам мозг теряет большую часть своей эластичности и поменять структуру мозга гораздо сложнее.

У новорожденных масса головного мозга приближается к 400 г.

В 2 месяца ребенок реагирует голосом на обращение взрослых, и масса мозга увеличивается до 480 г.

В 6 месяцев он подражает звукам, и масса мозга доходит до 660 г.

---

[1] Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. С. 30.

В 9–11 месяцев, когда ребенок начинает говорить, масса мозга повышается до 770–850 г.

В связи с быстрым увеличением словарного запаса к 17 месяцу масса мозга уже равна 1030, а к 21 месяцу – 1060 г. В этот период развитие головного мозга детей резко ускоряется в связи с формированием речи и умственной деятельности, оно взаимосвязано с усложнением моторики и психики.

До 2 лет нет различия в функциях обоих больших полушарий, а затем оно начинает проявляться. У трети людей полушария не приобретают четкой функциональной специализации, которая формируется только в процессе обучения и воспитания. Дальнейшее качественное изменение коры больших полушарий и изменение количественных показателей особенно резко происходят в 4 года и 7 лет, когда процессы психической деятельности становятся богаче, разнообразнее и сложнее.

Исследования показывают, что рост мозга целиком зависит от среды и опыта, а не от наследственности. То есть фенотип формируется под решающим влиянием среды.

Сейчас наука располагает достоверными фактами, которые свидетельствуют о том, что если дети с самого раннего возраста развиваются вне общества (их называют "феральные люди" от английского feral – "лесной", "дикий", "нецивилизованный"), то они остаются на уровне развития животных. У них не только не формируются речь и человеческое мышление, но даже их движения не похожи на человеческие, они не приобретают даже вертикальной походки.

Пример 1

В Индии в 1920 г. Были найдены две девочки, выросшие в стае волков – Камала и Амала. Одной из них было полтора года, другой – 8 лет, но у обеих уже выработались волчьи инстинкты. Так, они плохо переносили дневной свет, зато ночью прекрасно видели, ели исключительно сырое мясо, лакали воду, передвигались на согнутых руках и ногах довольно быстро, охотились на кур и мелких грызунов. Младшая девочка не выдержала неволи и умерла спустя год от нефрита. Камала прожила еще 9 лет и за этот период смогла освоить примитивные человеческие навыки: ходить ровно, умываться водой, есть с тарелок и даже произносить несколько слов. Но до самой смерти она ела сырое мясо и потроха. Как отмечают ученые, феральные люди, долго жившие среди животных, полностью перенимают повадки своих "приемных родителей", которые не исчезают даже после длительного пребывания в человеческом обществе.

Но есть примеры и другого рода.

Пример 2

Французский этнограф Ж. Виллар отправился в экспедицию в труднодоступный район Парагвая, где жило племя гуайкилов. Об этом племени было известно очень немногое: что ведет оно кочевой образ жизни, посто-

янно переходя с места на место, имеет примитивный язык, не вступает в контакты с другими людьми. Ж. Виллару, так же, как и многим другим до него, не посчастливилось познакомиться с гуайкилами – они поспешно уходили при приближении экспедиции. Но на одной из покинутых стоянок была обнаружена, видимо, позабытая впопыхах двухлетняя девочка. Ж. Виллар увез ее во Францию и поручил воспитывать своей матери. Через двадцать лет молодая женщина уже была ученым-этнографом, владеющим тремя языками.

Но не только приведенные примеры дают аргументы в пользу социальной обусловленности развития психики. Это подтверждают и специальные исследования. Наиболее яркое из них – это эксперименты по развитию психики слепоглухонемых детей, проводившиеся в нашей стране под руководством И.А. Соколянский и А.И. Мещерякова.

Своеобразие слепоглухонемоты определяется тем, что отсутствие зрения и слуха и связанная с отсутствием слуха немота лишают ребенка возможности (без специального обучения) общения с окружающими людьми, и если это общение специально не организовать, то он обречен на абсолютное одиночество. Психика его в таком случае не развивается.

Слепоглухонемой ребенок обладает нормальным мозгом и имеет потенциальную возможность полноценного умственного развития. Однако его особенностью является то, что, обладая этой возможностью, сам он своими собственными усилиями никогда не достигает даже самого незначительного умственного развития. Без специального обучения такой ребенок на всю жизнь остается полным инвалидом. Слепоглухонемой ребенок – это существо без человеческой психики, но обладающее возможностью полного ее развития. Был отмечен ряд случаев, когда дети, получившие нормальное развитие, имеющие словесную речь и нормальное поведение, с потерей слуха и зрения претерпевали обратное развитие и вновь превращались в существа, ведущие полурастительный-полуживотный образ жизни.

Благодаря специальному обучению, в котором используется единственная возможность общения ребенка со взрослым – тактильная, слепоглухие дети, осваивают специальный язык, осваивают программу основной школы, а некоторые из них получают высшее образование. Освоение в процессе обучения человеческого способа жизнедеятельности порождает у слепоглухих детей полноценно развитую человеческую психику. Они не видят мира, но в их сознании формируется его образ. В общении слепоглухого ребенка с взрослыми с использованием знаков (жестов и слов) формируется и развивается его психика. Слепоглухой ребенок оказывается способен достичь высших ступеней человеческого развития, получить не только среднее, но и высшее образование, стать ученым, писателем и др.

2.3 Понятие развития психики в культурно-исторической теории

Культурно-историческая теория близка по своим идеям к французской школе генетической психологии, т.е. она относится к группе социогенетических теорий.

Л.С. Выготский критиковал как биогенетические теории развития психики, так и теории двух факторов (теории конвергенции), считая, что они неправильно понимают природу психики. С позиций культурно-исторической теории социальная среда – это не просто внешнее окружение, а *аккумулированный общечеловеческий опыт, материализованный в предметах материальной и духовной культуры.* Среда не фактор развития, а его *источник,* поскольку содержит систему культурных средств, знаков, эталонов, овладение которыми обеспечивает развитие человеческой психики. Врожденные свойства организма и его созревание являются необходимым условием, но не движущей причиной процесса развития психики. Оно создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры.

Развитие происходит благодаря тому, что человек усваивает из среды знаки-средства, которые становятся его психологическими орудиями.

Знак, прежде чем он станет психическим орудием человека, всегда имеет *внешнюю форму* и является первоначально средством связи, коммуникации между людьми. Каждая высшая психическая функция вначале носит характер внешней деятельности. Первоначально знак представляет собой, как правило, внешний вспомогательный стимул, является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности. Рассмотрим это на примере формирования указательного жеста у ребенка. Сначала ребенок тянется к игрушке и пытается ее схватить, но она находится слишком далеко от него. Его рука повисает в воздухе. Взрослый приходит на помощь и приближает игрушку. Тем самым он придает смысл движению руки как указанию на предмет. Это повторяется неоднократно и постепенно у ребенка вырабатывается указательный жест как способ коммуникации с взрослыми. Ребенок сам начинает относиться к движению руки к предмету как к указанию на него. Здесь изменяется функция движения руки: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на взрослого, т.е. хватание превращается в указание.

Развитие высших психических функций в культурно-исторической теории трактуется как движение извне внутрь, от коллективного к индивидуальному. Этот процесс называют интериоризацией. Выготский сформулировал общий генетический закон культурного развития психики в следующем виде: "Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к

произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли"[1].

Именно в переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения, т.е. в процессе *интериоризации* как преобразования интерпсихического в интрапсихическое осуществляется психическое развитие человека.

Согласно закону интериоризации, высшие психические функции ребенка возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии путем интериоризации они становятся собственно индивидуальными функциями. Иначе говоря, отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми. Человек становится самим собой через других. В этом и состоит сущность процесса культурного развития. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной.

Развитие каждой психической функции происходит благодаря тому, что в ней в разные возрастные периоды жизни ребенка формируются новообразования. Так мышление возникает сначала в форме наглядно-действенного, позднее появляется наглядно-образное, а еще позднее словесно-логическое. Но психика не развивается как простая сумма психических функций. Она развивается как их система, и развитие одних функций способствует появлению и развитию других. Так восприятие, развиваясь, создает условия для появление наглядно-действенного мышления, произвольной памяти, воображения. Развитию произвольной памяти и воображения способствует также формирование и развитие словесно-логического мышления.

На каждой возрастной ступени формируется центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития. Вокруг центрального новообразования данного возраста располагаются и группируются остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка. Процессы развития, которые непосредственно связаны с формированием центрального новообразования, составляют центральные линии развития в соответствующем возрасте. Все другие процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, составляют побочные линии развития.

Процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и обратно – побочные линии развития одного возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, так как меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так, развитие речи в раннем детстве, в период ее возникновения, тесно и непосредственно связано с центральными новообразованиями возраста, но в школьном возрасте продолжающееся

---

[1] Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3 / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. С. 145.

речевое развитие ребенка стоит уже в другом отношении к центральному новообразованию данного возраста и представляет собой одну из побочных линий развития.

Важнейшим вопрос теории онтогенеза психики – что движет этим процессом? Признавая важное значение для психического развития ребенка его общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, а также хода их созревания в онтогенезе, Л.С. Выготский считал, что они представляют собой лишь условия, лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т.д., не может возникнуть лишь путем вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

Л.С. Выготский полагал, что движет детским развитием в каждый возрастной период жизни своеобразное, специфическое для данного возраста отношение между ним и окружающей его социальной действительностью. Это он называл *социальной ситуацией развития.* Социальная ситуация развития данного возраста, по Л.С. Выготскому представляет собой исходный момент для всех изменений, происходящих в этом возрасте. Она определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка. Движут развитием на каждом его этапе противоречия между новыми потребностями и отсутствием способов их удовлетворения. Эти противоречия разрешаются в процессе взаимодействия человека со средой, усвоения новых способов деятельности. В результате этого возникают новые потребности, более высокого уровня.

Дальнейшее продвижение в понимании механизма психического развития в научной школе культурно-исторической психологии было сделано А.Н. Леонтьевым, разработавшим теорию деятельности как движущей силы развития психики. Как и Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев полагал, что ища ответ на вопрос: что движет развитием психики ребенка, почему происходят изменения в ней, – нужно прежде всего обращать внимание на изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений. Но при этом он замечал, что само по себе это место не определяет развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, – это развитие его деятельности, как внешней, так и внутренней. Культура – источник индивидуального развития, но она становится не потенциальным, а реальным источником развития только в деятельности. Деятельность – движущая сила развития. Только включаясь в деятельность, человек осваивает способности, выработанные предыдущими поколениями. Согласно А.Н. Леонтьеву, только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание.

В последующих параграфах этой главы мы рассмотрим как реализуется общий закон культурного развития в онтогенезе основных психических функций, а в главе 3 – закономерное развитие психики в разные возрастные периоды.

2.4 Развитие восприятия в онтогенезе

Восприятию принадлежит главная роль в раннем возрасте. Поведение и сознание детей этого возраста целиком определяется восприятием. Длительное время господствовавшие в психологии и физиологии концепции провозглашали, что развитие восприятия у человека происходит так же, как и у животных, т.е. оно целиком определяется созреванием врожденных физиологических механизмов и их приспособлением к наличным условиям существования. Но сегодня понятно, что это ошибочная точка зрения. Исследования показывают, что специфически человеческие сенсорные способности определяются сформированностью перцептивных ориентировочных действий, а процесс их формирования подчиняется закономерностям формирования психических действий вообще.

Перцептивные действия не являются врожденными, они формируются прижизненно по мере того, как ребенок осваивает общественно выработанные средства их выполнения – сенсорные эталоны. Сенсорный эталон – это комплекс чувственных качеств предметов, которые были выделены в процессе общественного развития и затем предлагаются ребенку для усвоения и использования их в качестве образцов при обследовании объектов и анализе их свойств. Примерами таких эталонов могут служить геометрические фигуры, речевые фонемы, звуковысотная шкала музыкальных звуков, цвета спектра, меры веса. Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности. Каждый человек в процессе своего индивидуального развития осваивает системы сенсорных эталонов и научается ими пользоваться как мерками качества для анализа воспринимаемой окружающей действительности и для систематизации своего сенсорного опыта.

Процесс восприятия совершенствуется в течение всей жизни человека и проходит сложный путь развития. Особенно интенсивно развитие восприятия происходит в первые годы жизни ребенка.

Новорожденный ребенок не способен воспринимать окружающий его мир в виде целостной предметной картины. У него имеются только некоторые безусловные рефлексы, и ребенок воспринимает лишь те сигналы, которые запускают эти рефлексы. В первые недели жизни возникают реакции на звук (на 2–3 неделе) и на свет (на 3–5 неделе). В 3 месяца ребенок способен зрительного прослеживать движение предметов, а в 4 месяца он активно смотрит, "изучая" предмет. Расширяются возможности восприятия

формы и цвета: в 6 месяцев формируется чёткое восприятие цвета, а к 8 месяцам (либо чуть позже) возникает зрительное восприятие глубины пространства. В 8–12 месяцев ребенок выделяет предметы в зрительном поле, причем узнает их не только в целом, но и по отдельным частям. Но годовалый ребенок не может последовательно изучить предмет, выявить его различные свойства.

Зрительные действия в период первого и второго года жизни прежде всего направлены на такие свойства предметов, как форма и величина. Цвет в этот период не имеет для узнавания предметов никакого значения.

Восприятие ребенка на всем протяжении раннего возраста тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определять форму, величину, цвет предметов, их положение в пространстве в тех случаях, когда это необходимо для выполнения того или другого доступного ему действия. В других же случаях восприятие может быть весьма расплывчатым и неточным. Знакомясь со свойствами различных предметов – различными формами, цветами, отношениями величин, пространственными отношениями, – ребенок накапливает запас представлений об этих свойствах, что очень важно для дальнейшего развития восприятия и психического развития в целом

С появлением речи расширяется круг общения ребенка и соответственно круг его восприятия, которое продолжает развиваться в раннем детстве (от 1 до 3 лет). В это время все новые объекты, попадающие в поле зрения ребенка, привлекают его внимание и вызывают реакцию овладения и изучения их в действии. Ребенок раннего возраста ведет себя с опорой на восприятие, контролируя свои действия зрительно либо тактильно.

На 3-м году жизни некоторые хорошо знакомые малышу предметы становятся постоянными образцами, с которыми ребенок сравнивает свойства любых объектов, например, треугольные объекты с крышей, красные с помидором. Таким образом, меняется действие с меркой и ее содержание. Ребенок переходит к зрительному соотнесению свойств предметов с меркой, которой выступает не только конкретный предмет, но и представление о нем.

В возрасте 3–7 лет перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются, восприятие становится осмысленным и целенаправленным, появляется произвольность, обеспечивающая поиск, наблюдение, рассматривание. Формированию восприятия в этом возрасте способствует становление и дальнейшее развитие речи, позволяющей дифференцировать предметы и их отдельные качества и свойства. В этот возрастной период восприятие тесно связано с мышлением.

Усвоение систем общепринятых эталонов и формирование сложных системных перцептивных действий падает в основном на возраст от 5 лет и старше.

Овладев системой сенсорных эталонов, дети старшего дошкольного возраста могут произвести обобщение на основе выделенного свойства, определить место предмета или признака в ряду других. Например, они рас-

ставляют матрешек по росту и вставляют в этот ряд недостающую, на глаз правильно определив ее место в ряду, т.е. осуществляют перцептивную систематизацию. Усвоение систем сенсорных эталонов связано в дошкольном возрасте с усвоением слов – названий, фиксированием эталонов. Слова-названия делают представления о свойствах и отношениях предметов более четкими, более обобщенными и одновременно дифференцированными, облегчают их использование. Эталон, не закрепленный словом, зачастую оказывается расплывчатым, приводит к смешению свойств и не может быть вызван в памяти ребенка с другим человеком.

К концу дошкольного возраста дети в норме обычно знают название, соответствующее всем основным сенсорным эталонам. Овладевая восприятием свойств и отношений предметов, ребенок-дошкольник в то же время приобретает представление о пространстве, у него развивается пространственная ориентировка, которая возникает на основе сложившегося ранее учета пространственных свойств и отношений предметов.

Одновременно изменяется и восприятие отдельных предметов. Оно становится целостным – более четким и в то же время расчлененным: ребенок не только хорошо знает общие очертания предметов, но и умеет выделять его существенные части, правильно представлять себе их форму, соотнесение по величине, пространственное расположение. Это дает детям возможность безошибочно складывать разрезные картинки (кубики), узнавать целое по части, дорисовывать предметы, собирать их из готовых форм и т.п.

С возрастом происходит не только изменение конкретных видов деятельности ребенка, в контексте которых осуществляется перцептивное развитие, но также изменение удельного веса практических и познавательных задач внутри этих видов деятельности. Познавательные задачи (а, следовательно, и познавательные действия) начинают выделяться в особое звено в предметной деятельности и при соответствующем обучении занимают важное место в продуктивных деятельностях, выступая как задачи ознакомления с объектом, подлежащим изображению, образцом продукта деятельности (например, конструкции), соотнесения этого образца с имеющимся материалом и т.п.

На каждом возрастном этапе формирование перцептивных действий определенного типа обусловлено характером деятельности ребенка. Но существует и другая сторона, которая заключается в том, что возможность овладения новыми видами деятельности (или новыми типами действий) в значительной мере зависит от достигнутого ребенком уровня перцептивного развития. Этот уровень должен быть достаточным для того, чтобы ребенок оказался в состоянии обучаться выполнению нового для него вида действий, пользуясь хотя бы самыми несовершенными способами (например, практическими пробами).

Рассмотрим на примерах как овладение сенсорными эталонами ведет к улучшению способности решать перцептивные задачи.

Пример 3

В экспериментальном исследовании изучалось развитие восприятия *цвета* у дошкольников. В констатирующей части эксперимента для установления наличного уровня восприятия цвета предлагались различные задачи на различение объектов по цветовому тону, светлоте и насыщенности. Было установлено, что наиболее успешно выполняется задание, на различение цветового тона; хуже – различения по светлоте; еще хуже – различение по насыщенности. В формирующей части детям предлагали закрасить части контурного изображения теми же цветами, что и на образце. Для этого нужно было выбрать соответствующие карандаши из имевшихся в коробке и употребить каждый из них для закрашивания той или иной части изображения. Задание требовало от ребенка соотнесения цвета частей образца с цветом карандашей.

Детей обучали производить такое сопоставление, используя промежуточное средство (эталон). В качестве эталона использовался листок бумаги, на котором ребенок пробовал карандаш, а затем примеривал листок к соответствующим частям рисунка для установления адекватности их цвета. В дальнейшем промежуточная проба устранялась, и ребенок переходил собственно к зрительному соотнесению цветовых образцов.

Уже в ходе занятий стало очевидно, что количество правильно закрашенных участков резко возрастает. Для того чтобы выяснить, произошло ли улучшение общей ориентировки в цветах, детям предложили задания, выполнявшиеся в констатирующей части опытов. Оказалось, что ориентировка в цветах существенно улучшилась. Дети 3–4 лет при специальном обучении достигают уровня, отмечаемого при стихийном развитии у 6–7-летних детей.

Пример 4

Описываемое в этом примере исследование было посвящено изучению восприятия детьми дошкольного возраста геометрических форм.

В первой серии опытов оценивалась способность детей различать геометрические формы двух фигур – треугольника и четырехугольника. Оказалось, что все испытуемые допускали большое количество ошибок. Особенно много их было у младших участников экспериментов.

В последующих экспериментах у детей формировали способы ознакомления с геометрическими формами. Экспериментатор учила ребенка обводить пальцем стороны фигуры, следить за движениями руки глазами, сопровождать эти движения счетом. Обучение проводилось до того момента, когда ребенок мог безошибочно и самостоятельно выполнить некоторую систему движений и правильно посчитать прослеживаемые рукой и глазами стороны фигуры.

У детей всех дошкольных возрастов наблюдалось резкое повышение количества правильных решений по сравнению с первой серией опытов. Большинство испытуемых не только правильно осуществляли двигательную реакцию, но и верно называли геометрические фигуры.

Пример 5

В еще одном исследовании изучалась способность детей дошкольного возраста различать звуки по высоте.

Ранее в других исследованиях было показано, что различение по высоте чистых звуков представляет для детей дошкольного возраста большие трудности. В формирующем эксперименте детям давалась линейка, разделенная на равные квадраты, и кукла, которая должна была прыгать с одного квадрата на другой соответственно воспринимаемым ребенком звукам. Если различие между звуками было невелико, кукла должна была прыгнуть с первого квадрата на второй, если различие было больше, то со второго на третий и т. д. Первоначально ребенок проделывал эти упражнения совместно с экспериментатором, а затем начинал действовать самостоятельно. Обучение детей такому способу моделирования звуковысотных отношений делает более эффективным различение звуков по высоте, чем это происходит при "стихийном" развитии ребенка.

В рассмотренных исследованиях овладение детьми эталонами решения перцептивных задач и их использование для распознавания различных объектов проходило в следующей последовательности. Первоначально эталоны давались во внешнем материальном виде, и действия по их использованию должны были носить характер внешнего примеривания. Затем необходимость во внешних сенсорных мерках и внешних манипуляциях с ними отпадала, и ребенок начинал оперировать уже сложившимися у него внутренними, представляемыми эталонами.

2.5 Развитие памяти в онтогенезе

Память представляет собой комплекс процессов, с помощью которых человек запечатлевает, сохраняет и воспроизводит следы прежнего опыта. Память человека развивается в направлении от непосредственных к опосредствованным, вербально-логическим формам памяти.

Исторически люди давно уже стали с помощью знаков овладевать своей натуральной памятью. Примерами знаковых средств запоминания, которые использовались для воспроизводства каких-нибудь следов в памяти, могут служить т.н. "жезлы вестников"[1], открытые у австралийцев, узелки на платке, камешки, которые кладут в карман, "узловое письмо" перуанцев[2]. Люди постоянно совершенствуют способы запоминания и воспроизведения информации.

---

[1] "Жезлами вестников" называют снабженные нарезками круглые палки длиною в локоть или прямоугольные деревянные дощечки, которыми снабжаются отправляющиеся в путь передатчики сообщений между живущими далеко друг от друга лицами или племенами.

[2] "Узловое письмо" (кипу) – своеобразная письменность, представляющая собой сложные верёвочные сплетения и узелки, изготовленные либо из шерсти животных, либо из хлопка. Может содержать различное количество свисающих нитей: от нескольких штук до 2500. Использовалось для передачи сообщений посыльными.

Исследования онтогенеза памяти свидетельствуют, что с возрастом механизмы памяти человека качественно изменяются.

В первый год жизни память ребенка пластична, но беспорядочна и непроизвольна. Раньше всего, уже на первом месяце, возникает память на движения. С середины первого года развитие моторной памяти усиливается, что связано с формированием хватания и подготовкой к освоению предметных действий. Начиная со второго года и до семи–восьми лет активно развивается вербальная память. На протяжении второго года увеличивается объем и скрытый период узнавания: если до года ребенок способен узнавать близкого человека после двух–трехнедельной разлуки, то после года – даже после двухмесячного перерыва.

Постепенно память освобождается от опоры на восприятие. После двух лет начинают запоминаться имена, клички, формируется и произвольное воспроизведение.

В раннем детстве и в младшем дошкольном возрасте память характеризуется непреднамеренностью и непроизвольностью. Непроизвольная память, т.е. такое запоминание и воспроизведение, в котором отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить, преобладает на протяжении всего дошкольного возраста. Но в старшем дошкольном возрасте начинает формироваться и произвольная память, благодаря которой ребенок оказывается способным ставить мнемическую цель что-то запомнить или вспомнить. Этому способствуют игры с правилами и развитие речи. Основные особенности развития памяти в этот возрастной период состоят в следующем:

– преобладает непроизвольная образная память;

– память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер;

– словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание и расширяет сферу познавательной деятельности ребенка;

– складываются элементы произвольной памяти как способности к регуляции данного процесса сначала со стороны взрослого, а потом и самого ребенка;

– формируются предпосылки для овладения логическими приемами запоминания.

В младшем школьном возрасте память приобретает познавательный характер: дети научаются ставить мнемические задачи и осваивают новые способы их решения. В школьные годы память интенсивно развивается. Процесс усвоения новых знаний предопределяет развитие, прежде всего произвольной памяти. В отличие от дошкольника школьник вынужден запоминать и воспроизводить не то, что ему интересно, а то, что дает школьная программа. Под воздействием требований школы запоминание и воспроизведение приобретают все более произвольный характер и становятся гораздо более активными. Поэтому обучение в школе с определенной точки зрения можно рассматривать как комплексную систему тренировки памяти молодого человека. В школьном возрасте память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности.

Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить комплекс мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными.

А.Н. Леонтьевым было проведено исследование формирования произвольной памяти. Основная задача исследования состояла в том, чтобы выявить, в какой степени различные возрастные группы испытуемых способны превратить свое запоминание в опосредствованный акт.

Эксперимент состоял из четырех серий, в каждой из которых испытуемым зачитывались некоторая последовательность слов и предлагалось их запомнить, чтобы затем воспроизвести. *В первой серии* предлагалось запомнить и воспроизвести 10 бессмысленных слогов. *Во второй серии* прочитывались 15 слов и после этого предлагали испытуемым воспроизвести их. *В третьей серии* испытуемым предлагалось пользоваться для запоминания коллекцией из картинок, которые располагались перед ними на столе в начале опыта. *Четвертая серия* отличалась от третьей только большей трудностью словесного ряда.

В таблице 2.1 представлены данные по среднему числу правильных воспроизведений каждой из групп испытуемых.

Таблица 2.1

Среднее число правильных воспроизведений испытуемыми разных групп

Серия	*Среднее число правильных воспроизведений*					
	Дошкольники		*Школьники*			*Взрослые*
	4–5 лет	*6–7 лет*	*I–II классы*	*III–IV классы*	*V–VI классы*	*22–28 лет*
Первая	0,23	1,45	1,8	1,87	3,19	4,43
Вторая	2,2	4,7	6,26	7,25	7,88	10,09
Третья	2,92	8,1	11,41	12,4	13,1	14,28
Четвертая	1,7	5,8	8,53	10,68	11,94	13,54

Как видно из таблицы, результаты запоминания у разных возрастных групп существенно различаются. Наиболее высокие результаты демонстрируют группы, у которых уже сформировались механизмы опосредствованного выполнения мнемических действий. Из таблицы также видно, что на самых ранних ступенях развития запоминания (дети раннего дошкольного возраста) введение в эксперимент второго ряда стимулов-знаков, превратить эту операцию в опосредствованную не могут; операция запоминания у этих дошкольников еще остается непосредственной, натуральной. Результаты воспроизведения у младших дошкольников во второй и третьей сериях мало отличаются. Дети этой группы успешно могли удерживать определенное число слов, не используя никаких приемов; однако картинки, предложенные

им как вспомогательное средство, не улучшали процесс запоминания; дети этого возраста не могли вербально-логически связать предложенную картинку с данным словом.

На следующей ступени развития запоминания (дети младшего школьного возраста), введение второго ряда стимулов-средств существенно повышает эффективность запоминания. Дети этой группы оказывались в состоянии использовать для процесса запоминания внешние вспомогательные средства, устанавливать вспомогательные связи, которые давали им возможность использовать картинки как опорные знаки для запоминания нужного слова. Эксперимент наглядно показал, что школьный возраст является этапом, когда наряду с непосредственной памятью у ребенка складываются процессы опосредованного запоминания.

Опыты на старших школьниках и взрослых показывают, что они без труда устанавливают вспомогательные связи, позволяющие им использовать любые опорные внешние средства для запоминания данных им слов. Они легко используют любые картины в качестве вспомогательных средств для запоминания. Однако наиболее существенная черта, отличающая этих испытуемых, состоит в том, что теперь они уже перестают нуждаться во внешних опорах и оказываются в состоянии запоминать предлагаемые слова с помощью их внутренней логической организации, укладывая их в определенную логическую структуру и "кодируя" их в определенные смысловые группы. Здесь процесс памяти начинает приближаться к процессу речевого мышления. Поэтому результаты старших школьников и взрослых в первой и второй сериях, где испытуемому не дается никаких внешних вспомогательных опор, значительно выше, чем у дошкольников.

Благодаря освоению более совершенных средств и способов решения мнемических задач память человека, как и восприятие, может развиваться более успешно, чем при "стихийном" развитии. Существуют специальные методики для развития зрительной, ассоциативной, моторной, тактильной, слуховой и вербальной памяти.

2.6 Развитие мышления в онтогенезе

Мышление – это функция, обеспечивающая познание действительности в обобщенной форме (форме понятий) и выработку решений в проблемных ситуациях.

Основная линия развития мышления – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и затем к речевому мышлению (словесно-логическому).

Наглядно-действенное мышление – это вид мышления, особенность которого состоит в том, что осуществляется путем действия с предметами. Определением "наглядное" подчеркивается, что предметы, с которыми осу-

ществляются действия, имеют натуральную форму. В процессе манипулирования с предметами ребенок не ставит еще перед собой цели и не планирует своих действий, он мыслит действуя. В этом процессе он осваивает топологические понятия (выше-ниже, дальше-ближе и др.), познает свойства предметов, особенности их взаимодействия. Генетически это наиболее ранняя стадия развития мышления и в филогенезе и онтогенезе (младший возраст). Зачатки наглядно-действенного мышления наблюдаю уже у 7-месячных детей, и до 3 лет оно активно развивается. Но этот вид мышления имеет место и у взрослых людей, например, занятых производственным трудом, в результате которого создаются какие-то материальные продукты. Оно применяется в быту, например, при перестановке мебели в комнате, при необходимости пользоваться малознакомой техникой.

Наглядно-образное мышление – это мышление, осуществляющееся путем преобразования образов восприятия в представления и оперирования ими при решении познавательных и практических задач. Решая задачу, человек анализирует, сравнивает, обобщает различные образы, представления о явлениях и предметах. Наглядно-образное мышление начинает формироваться внутри наглядно-действенного и является следующей стадией развития мышления. В простейшей форме наглядно-образное мышление проявляется у дошкольников в возрасте 4–7 лет. Познавая объект, ребенку вовсе не обязательно трогать его руками, но ему необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Наглядно-образное мышление интенсивно развивается на протяжении младшего школьного возраста и продолжает дальнейшее развитие в среднем школьном возрасте. Именно период младшего школьного возраста считают сензитивным периодом для развития наглядно-образного мышления.

Взрослые также пользуются наглядно-образным мышлением. Например, решая, как украсить квартиру к Новому году, мы можем представить, какой она будет, когда мы сделаем все, что задумали. Наглядно-образное мышление позволяет придать форму изображения таким вещам и их отношениям, которые сами по себе невидимы. Так были созданы изображения атомного ядра, внутреннее строение земного шара и т.д. В этих случаях образы носят условный характер.

Речевое или словесно-логическое мышление отличается от наглядно-действенного и наглядно-образного тем, что оно опосредствуется знаками. Для словесно-логического мышления характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения (например, стоимость, честность, гордость и т.д.). Благодаря словесно-логическому мышлению человек может устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать наглядный материал.

Уже в дошкольном возрасте благодаря развитию речи у ребенка формируется речевое мышление и т.н. внутренний план действий, иначе – "мышление в уме". Ребенок становится способным планировать свои действия прежде, чем их выполнять.

В первой главе вводилось понятия языка и слова как его единицы. Каждое слово имеет свое значение. Слово "часы" обозначает определенный вид предметов. Но не только предметная отнесенность составляет значение слова. Часы имеют определенное функциональное назначение, они могут по-разному использоваться в разных ситуациях. Они могут быть не только прибором для определения текущего времени, но и служить украшением. Все это входит в значение слова "часы". Значение слова – есть обобщение. Слово часы обозначает не какой-то один предмет, а множество видов этого предмета с их особыми функциями, свойствами и способами применения. Все это составляет содержание понятия "часы".

Важнейшее открытие, сделанное Л.С. Выготским, состоит в том, что значения слов-знаков в индивидуальном сознании не остаются неизмененными. До Л.С. Выготского слово понималось как простая ассоциация условного звукового сигнала с наглядным образом. Считалось, что значение слова на всех стадиях развития остается неизменным и что развитие языка сводится лишь к обогащению словаря и расширению круга представлений, которые обозначаются отдельными словами. Л.С. Выготский показал, что ребенок не сразу усваивает слова языка в том самом виде, в котором они выступают в речи взрослого. Младенец в конце первого и начале второго года жизни начинает усваивать слова взрослого и в ответ на произносимые матерью слова "где чашка?", "где кукла?" поворачивает голову и смотрит на названные предметы. Однако это не означает, что ребенок конца первого и начала второго года жизни сразу же овладевает четкой предметной отнесенностью данного слова. Четкая предметная отнесенность слова является продуктом развития и формируется в течение всего раннего детства. В последующих возрастах предметная отнесенность слова не изменяется, но изменяется его значение. Слово "дом" произносят одинаково ребенок и архитектор, но значения этого слова у них разное. Однако, когда архитектор был ребенком, значение этого слова у него было примерно таким же, как и у современного ребенка.

Открытие Л.С. Выготским изменчивости значений слов поставило вопрос о связи этого с развитием мышления. Л.С. Выготским и его учеником Л.С. Сахаровым был проведен эксперимент с целью выявления этой связи.

Эксперимент строился следующим образом. На игральной доске, разделенной на ряд полей, расставлялись в одном поле 20–30 деревянных фигурок, напоминающих шашки. Фигурки эти отличаются следующими признаками: 1) цветом (желтые, красные, зеленые, черные, белые), 2) формой (треугольные призмы, прямоугольные параллелепипеды, цилиндры), 3) высотой (низкие и высокие), 4) плоскостными размерами (маленькие и большие). На нижней стороне каждой фигурки написано экспериментальное слово. Всего различных экспериментальных слов было четыре: "бат" написано на всех фигурах – маленьких и низких, независимо от цвета и формы; "дек" – на маленьких и высоких; "репе" – на больших и низких; "мул" – на больших и высоких. В ходе эксперимента экспериментатор переворачивал

одну фигурку – красную маленькую низкую призму – и давал ребенку прочесть слово "бат", написанное на ее открывшейся нижней стороне. Затем фигура выставлялась на специальное поле доски. Экспериментатор рассказывал ребенку, что перед ним расставлены игрушки детей одного из чужих народов. Некоторые игрушки на языке этого народа называются "бат", как, например, перевернутая фигурка, другие носят иное название. Здесь на доске есть еще игрушки, которые называются "бат". Если ребенок догадается, где еще стоят игрушки "бат", и отберет их в сторону, в специальное поле доски, то он получит взамен лежащий на этом поле приз. Роль приза играли конфета, карандаш и т.п.

Эксперимент с каждым ребенком продолжался до тех пор, пока ребенок не даст правильного определения понятия "бат" или другого, сгруппировав объекты, обладающие соответствующими признаками. Тип группировки, производимой детьми (особенности выделяемых признаков, устойчивость ориентации на них при составлении группы и т. п.), позволяет судить о характере обобщения, формирующегося в этом процессе и вносимого ребенком в значение слова, а также о приводящих к нему интеллектуальных операциях.

Проанализировав всю совокупность экспериментальных данных, Л.С. Выготский выделил три основные ступени обобщения, качественно своеобразные и вместе с тем генетически связанные: синкреты, комплексы и понятия. Им соответствуют стадии развития речевого мышления детей.

Дети, находящиеся на стадии синкретического мышления, объединяют предметы без достаточного внутреннего родства (синкрет – это неупорядоченное множество каких-либо объектов, объединенных случайным образом). Значением слова на этой стадии развития является неопределенное до конца, синкретическое сцепление отдельных предметов, как-то связавшихся друг с другом в представлении и восприятии ребенка в один слитный образ.

На стадии комплексного мышления дети объединяют предметы в группы на основе каких-либо общих для них, объективных признаков. Однако в качестве таких признаков зачастую берутся совершенно случайные, несущественные признаки предметов. К тому же эти признаки могут варьироваться в одном и том же эксперименте: вначале ребенок подбирает предметы по одному признаку, затем – по другому, после этого – по третьему и т.д. Обобщения, создаваемые с помощью этого способа мышления, представляют по своему строению комплексы отдельных конкретных предметов или вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей, устанавливаемых во впечатлении ребенка, но на основе объективных связей, действительно существующих между этими предметами.

Обобщение-комплекс имеет несколько различных форм. Особое место среди комплексов занимает одна из их форм – псевдопонятие, составляющее наиболее распространенную, превалирующую над всеми остальными и часто почти исключительную форму комплексного мышления ребенка

в дошкольном возрасте. По внешним особенностям производимого обобщения – это понятие, но по типу процесса, приводящего к обобщению, – это комплекс.

Ребенок, находящийся на стадии комплексного мышления, мыслит в качестве значения слова те же предметы, что и взрослые, но мыслит то же самое иначе, с помощью иных интеллектуальных операций.

Третья стадия развития речевого мышления – стадия мышления в понятиях. Дети, чье мышление достигло этой стадии, не только правильно действуют, но и дают верные словесные определения искомым понятиям, выделяя в них наиболее общие и существенные признаки. Согласно Л.С. Выготскому, ребенок приходит к мышлению в понятиях только в переходном возрасте.

Вместе с интеллектуальным ростом подростка все больше и больше отступают на задний план примитивные формы синкретического и комплексного мышления, и все чаще он начинает пользоваться в процессе мышления истинными понятиями. Но подросток, овладевающий понятийной формой мышления, не расстается с более элементарными формами. Еще долгое время они остаются преобладающей формой мышления в целом ряде областей его опыта. Даже взрослый человек далеко не всегда мыслит в понятиях. Нередко его мышление совершается на уровне комплексов, иногда опускаясь к еще более элементарным, более примитивным формам.

Описанная выше линия естественного развития мышления – это линия развития мышления в понятиях, которые Л.С. Выготский называл "житейскими". Но наряду с ней он выделяет другую линию, связанную с развитием мышления, опосредствованного научными понятиями, которые называет истинными.

Житейские понятия зарождаются при столкновении ребенка с реальными вещами, с их конкретными свойствами, среди которых он после длительного сопоставления находит некоторые сходные черты и с помощью слова относит их к определенному классу предметов (образует "понятие", точнее, "общее представление"). Формирование научных понятий у ребенка возможно только внутри специально организованного обучения научным знаниям и является его специфическим результатом. Но Л.С. Выготский только наметил эту линию развития речевого мышления. Она была изучена другим выдающимся отечественным психологом В.В. Давыдовым.

В своей теории он различил два типа мышления, одно из которых назвал эмпирическим (рассудочным), а второе теоретическим (разумным), и соответственно выделил две линии развития мышления. Рассудок оперирует эмпирическими понятиями, а разум – теоретическими.

Рассудок выделяет в предметах явлениях какие-то общие свойства, признаки и объединяет их в группы. Эти группы (обобщения) получают свои имена. Эмпирические обобщения позволяют различать предметы и явления. Наглядные образы придают рассудочному мышлению конкретное содержание. Разум строит обобщения иного рода.

В таблице 2.2 приведены основные различия понятий, опосредствующих эмпирический и теоретический типы мышления.

Таблица 2.2

Различия эмпирических и теоретических понятия

Эмпирическое мышление	*Теоретическое мышление*
1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства	1. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений
2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы реально между собой или нет	2. Теоретический анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность
3. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления	3. Теоретические знания, возникающие на основе преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений
4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов	4. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным
5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов	5. Конкретизация теоретических знаний – это выведение и объяснение особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания
6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины	6. Теоретические знания, прежде всего, выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символознаковых системах

Процессы становления и развития разумного (теоретического) мышления у детей изучались В.В. Давыдовым и его сотрудниками в ходе многолетних формирующих экспериментов. Более подробно они будут представлены в главе 7.

2.7 Развитие воображения в онтогенезе

Одна из важнейших функций психики – воображение. Определение воображения и выявление специфики его развития – одна из наиболее сложных проблем в психологии. В разных вариациях оно определяется как психический процесс, благодаря которому человек оказывается способным создавать новые целостные образы действительности путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. То есть это процесс манипулирования образами, в результате чего создаются новые оригинальные образы.

Различают активное и пассивное воображение. Пассивное может быть преднамеренным (грезы) и непреднамеренным (сновидения, галлюцинации). Активное воображение подразделяют на воссоздающее и творческое. Воссоздающее воображение направлено на создание образов, соответствующих описанию; творческое – на создание новых образов.

Способность к воображению не даётся с рождения, она формируется в процессе онтогенеза. Воображение принадлежит к числу главных психических новообразований дошкольного детства. Этот процесс имеет много общего с памятью – в обоих случаях ребенок действует в плане образов и представлений. Память тоже можно рассматривать как "воспроизводящее воображение". Но, помимо воспроизведения образов прошлого опыта, в воображении отражается и то, что было, но свидетелем чего человек не мог быть, и то, что есть, но недоступно по каким-либо причинам, и то, чего нет, но что может быть. В фантазии человек выходит за пределы реального мира во времени и пространстве: он может соединять и разъединять неразложимое и несоединимое, перемещать вещи, события, процессы из настоящего в будущее, в прошлое, из одного пространства в другое.

Как отмечают исследователи, определить какие-либо конкретные возрастные границы, характеризующие динамику развития воображения, очень трудно. Существуют примеры чрезвычайно раннего развития воображения. Например, Моцарт начал сочинять музыку в четыре года, Репин и Серов уже в шесть лет хорошо рисовали. С другой стороны, позднее развитие воображения не означает, что этот процесс в более зрелые годы будет стоять на низком уровне. Истории известны случаи, когда великие люди, например Эйнштейн, в детстве не отличались развитым воображением, однако со временем о них стали говорить как о гениях.

О первых проявлениях воображения свидетельствует умение ребёнка действовать в воображаемой ситуации с воображаемыми предметами. Ребенок замещает палкой реальную лошадь, стул превращается в пещеру или самолет, коробочка – в автомашину. Дальнейшее развитие воображения идёт по трём направлениям. Во-первых, по линии расширения круга замещаемых предметов и совершенствования самой операции замещения. Во-вторых, по линии совершенствования операций воссоздающего воображения. В-третьих, развивается творческое воображение. На развитие воображения оказывают влияние все виды деятельности, а в особенности рисование, игра, конструирование, чтение художественной литературы.

Важный этап в развитии воображения начинается, когда ребенок овладевает речью. Речь позволяет ребенку включить в воображение не только конкретные образы, но и более отвлеченные представления и понятия. Более того, речь позволяет ребенку перейти от выражения образов воображения в деятельности к непосредственному их выражению в речи.

Этап овладения речью сопровождается увеличением практического опыта и развитием внимания, что позволяет ребенку легче выделять отдельные части предмета, которые он воспринимает уже как самостоятельные и которыми все чаще оперирует в своем воображении. Главной особенностью данного этапа является непроизвольный характер возникновения образов воображения.

В младшем и среднем дошкольном возрасте преобладает воссоздающее воображение – это создание образов, описываемых в стихах, сказках, рассказах взрослого. Особенности образов зависят от опыта ребёнка, информации, накопившейся в его памяти, в придуманные образы ребенок верит, как в реальные.

Следующий этап развития воображения связан с появлением его активных форм. На этом этапе процесс воображения становится произвольным. Возникновение активных форм воображения вначале инициируется взрослым. Когда ребенок откликается на просьбу взрослого что-либо сделать: нарисовать дерево, сложить из кубиков дом и т.п. Позднее ребенок начинает использовать произвольное воображение без всякого участия взрослого. Этот скачок в развитии воображения обнаруживается в играх детей. Они становятся целенаправленными и сюжетными. Ребенок в четырех–пятилетнем возрасте начинает рисовать, строить, лепить, переставлять вещи и комбинировать их в соответствии со своим замыслом. В старшем дошкольном возрасте у ребёнка развивается умение действовать в образном плане, воображение переходит во внутренний план, необходимость в наглядной опоре для создания образов исчезает. Появляются элементы творчества. В этом возрасте воображение уже становится самостоятельным процессом. Воображение у детей старшего дошкольного возраста более организовано и целенаправленно. Это связано с постепенным накоплением жизненного опыта, знаний, значительным расширением игровой, изобразительной, конструктивной деятельности.

Следующий важнейший сдвиг в воображении происходит в школьном возрасте. Чтобы усвоить знания, которые даются в школе, ребенок активно использует свое воображение, что вызывает прогрессирующее развитие способностей переработки образов восприятия в образы воображения.

Другой причиной бурного развития воображения в школьные годы является то, что в процессе обучения ребенок активно получает новые и разносторонние представления об объектах и явлениях реального мира. Эти представления служат необходимой основой для воображения и стимулируют творческую деятельность школьника. В младшем школьном возрасте начинает развиваться вербально-мыслительное воображение. При развивающемся вербально-мыслительном воображении опора на предмет и даже действие если и имеет место, то побочное, третьестепенное.

В среднем и старшем школьном возрасте дальнейшее развитие воображения учащихся осуществляется не только на уроках, но и в процессе творческих занятий в школьных кружках, факультативах, в студиях и технических мастерских. Как и другие психические функции развитие воображения зависит от того, что и как делает ребенок, в какие виды деятельности он включен.

В онтогенезе развитие воображения идет по пути от непроизвольного к произвольному, от воссоздающего к творческому. Воображение в своем развитии подчинено тем же самым законам, каким следуют в своих онтогенетических преобразованиях другие психические функции. Существует множество методик развития воображения для разных возрастов. Каждая такая методика основывается на том, что способность воображения может быть улучшена путем освоения человеком каких-то средств решения творческих задач.

Задание 1

Если Вы считаете, что изучили содержание этой главы, вернитесь к ее началу и проверьте, есть ли у Вас знания и умения, которые нужно было приобрести в результате освоения материала.

Задание 2

Ответьте на вопрос: для решения каких задач профессиональной деятельности может быть полезным изученное Вами содержание?

Рекомендуемая литература

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3 / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5–314.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
3. Давыдов, В.В. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Давыдов. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 176 с.
4. Запорожец, А.В. Избр. психол. труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
5. Левонтин, Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда: пер. с англ. / Р. Левонтин; общ. ред. и предисл. Ю.Г. Рычкова и И.В. Равич-Щербо. – Издательская группа "Прогресс", 1993. – 208 с.
6. Леонтьев, А.Н. Биологическое и социальное в психике человека // Избр. психол. произведения: в 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 76–95.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

8. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. произведения: в 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 281–302.
9. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, Издательский центр "Академия", 2007. – 468 с.
10. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д: Изд-во "Феникс" 1998. – 416 с.
11. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
12. Равич-Щербо, И.В. Психогенетика: Учебник / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко; под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 447 с.
13. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 384 с.
14. Рубцов, В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход / В.В. Рубцов. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.
15. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
16. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учебник / Е.О. Смирнова. – М.: КНОРУС, 2016. – 280 с.
17. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
18. Эльконин, Д.Б. Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 460–469.

Глава 3

ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Периодизация психического развития по Л.С. Выготскому
3.2 Периодизация психического развития по А.Н. Леонтьеву
3.3 Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину
3.4 Периодизация психического развития по В.В. Давыдову

После изучения содержания этой главы Вам нужно:

знать:

- ✓ *критерий различения психологических возрастов по Л.С. Выготскому;*
- ✓ *какие возрастные периоды выделял Л.С. Выготский;*
- ✓ *какие возрастные периоды выделял А.Н. Леонтьев;*
- ✓ *отношение А.Н. Леонтьева к кризисным периодам в развитии ребенка;*
- ✓ *какие возрастные периоды выделял Д.Б. Эльконин;*
- ✓ *отношение Д.Б. Эльконина к кризисным периодам в развитии ребенка;*
- ✓ *результаты каких исследований легли в основу периодизации Д.Б. Эльконина;*
- ✓ *какие возрастные периоды выделял В.В. Давыдов;*
- ✓ *отношение В.В. Давыдова к идее о существовании двух качественно своеобразных фаз развития в каждом возрастном периоде;*
- ✓ *чем отличается периодизация развития по В.В. Давыдову от периодизации по Д.Б. Эльконину в части подросткового возраста;*

уметь:

- ✓ *объяснить особенности стабильных и критических периодов развития по Л.С. Выготскому;*
- ✓ *дать содержательную характеристику возрастных периодов в периодизации Л.С. Выготского;*
- ✓ *объяснить динамику смены периодов развития по Л.С. Выготскому;*
- ✓ *объяснить, чем отличается принцип выделения периодов развития в периодизации А.Н Леонтьева от периодизации Л.С. Выготского;*
- ✓ *дать понятие ведущей деятельности по А.Н. Леонтьеву;*
- ✓ *объяснить динамику смены периодов развития по А.Н. Леонтьеву;*
- ✓ *объяснить взгляд А.Н. Леонтьева на границу возрастов;*
- ✓ *объяснить, как Д.Б. Эльконин обосновывает выделение двух качественно своеобразных фаз развития в каждом возрастном периоде;*
- ✓ *дать содержательную характеристику возрастных периодов в периодизации Д.Б. Эльконина;*
- ✓ *дать содержательную характеристику возрастных периодов в периодизации В.В. Давыдова;*
- ✓ *дать краткую сравнительную характеристику периодизаций развития Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.*

Культурно-историческая теория определяет, что психика развивается как единое целое и в ее развитии существуют своеобразные возрастные периоды, которые закономерно сменяют друг друга (см. п. 2.3). Каковы эти возрастные периоды, что представляет собой психика в каждый из них при полноценном (нормальном) развитии, какое развитие следует считать "нормальным", законосообразным? Ответы на эти вопросы важны не только для науки, но имеют и большое практическое значение. Наличие обоснованной нормы развития – необходимое условие разработки образовательных программ для разных возрастных периодов и диагностики результатов развития. Л.С Выготский считал, что проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики. Им и его последователями создано несколько вариантов периодизации психического развития. Все они базируются на едином понимании логики развития, но имеют свои особенности и учитывают результаты новых исследований, поскольку создавались в разные годы. В этой главе будут рассмотрены периодизации, разработанные Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым.

3.1 Периодизация психического развития по Л.С. Выготскому

Л.С. Выготский считал, что психологический возраст – объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина. Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст. По его мнению, "…нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период"[1].

На каждой возрастной ступени обнаруживается новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестрой-

[1] Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 248.

ку всей личности ребенка. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования.

Но Л.С. Выготский полагал, что одного только выделения центральных новообразований недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому.

В своей периодизации он выделял в детском возрасте два типа сменяющих друг друга периодов развития: периоды относительно устойчивого, эволюционного развития и периоды кризисного развития.

В устойчивые или стабильные возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства.

Критические периоды характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в психике ребенка. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Л.С. Выготский выделил три главных особенности кризисных периодов в детском развитии.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, неотчетливы. Кризис возникает незаметно – трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода.

Вторая особенность критических возрастов проявляется в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, становятся трудновоспитуемыми. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. Но, как признает Л.С. Выготский, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости.

Третьей особенностью критических возрастов является негативный характер развития. Развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка в периоды кризиса как бы затухает, временно

приостанавливается. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде.

Л.С. Выготский выделял 11 возрастных периодов в детском развитии:

1. Кризис новорожденности.
2. Младенческий возраст (2 мес.–1 год).
3. Кризис одного года.
4. Раннее детство (1 год–3 года).
5. Кризис 3 лет.
6. Дошкольный возраст (3 года–7 лет).
7. Кризис 7 лет.
8. Школьный возраст (8 лет–12 лет).
9. Кризис 13 лет.
10. Пубертатный возраст (14 лет–18 лет).
11. Кризис 17 лет.

Содержательную характеристику возрастных периодов Л.С. Выготский успел дать не всем из них.

а) Период новорожденности

Ребенок отделяется от матери физически, но не биологически. Центральное и основное новообразование этого периода – *индивидуальная психическая жизнь* новорожденного. Она становится частью социальной жизни, окружающих ребенка людей. Окончание периода новорожденности Выготский связывал с появлением к концу первого – началу второго месяца реакции на человеческий голос.

б) Младенческий возраст

Социальная ситуация развития в этом возрасте характеризуется двумя моментами. Во-первых, младенец полностью биологически беспомощен, он не в состоянии сам удовлетворить ни одной жизненной потребности. Путь через других, через взрослых – основной путь деятельности ребенка в этом возрасте. Во-вторых, будучи всей организацией жизни принужден к максимальному общению со взрослыми, младенец имеет очень ограниченный арсенал средств общения.

Центральное новообразование младенческого возраста – психическая общность младенца и матери, примитивное осознание этой общности "пра-мы", что предшествует формированию осознания Я в более поздние периоды.

в) Кризис первого года жизни

Содержание этого кризиса составляют три момента.

Первый связан с освоением ходьбы. Прежде, чем ребенок освоит ходьбу, проходит период, когда она есть и ее нет, т.е. ребенок ходит, но мы еще не можем сказать, что он умеет ходить.

Второй момент относится к речи. Здесь опять мы имеем такой процесс в развитии, когда нельзя сказать, является ли ребенок говорящим или нет.

Третий момент – у ребенка возникают первые волевые акты протеста, непослушания, оппозиции.

Средства общения указательный жест, автономная речь.

Центральное новообразование – автономная речь.

Начало и конец автономной речи знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни.

г) Раннее детство

Центральное новообразование раннего детства связано с речью, благодаря чему ребенок иначе, чем младенец оказывается связан с социальным окружением, т.е. изменяется его отношение к той социальной единице, частью которой он сам является.

Появление "я сам" – внешнее Я. Ребенок выделяет себя из единства со взрослым.

Изменяются ситуации общения. Новые типы общения.

Происходят изменения в восприятии оно становится дифференцированным и осмысленным, бессловесное восприятие становится словесным, памяти (она реализуется в активном восприятии, узнавании), формируется наглядно-действенное мышление. Таким образом, психические функции начинают выделяться внутри целого.

д) Кризис трех лет

Проявления кризиса: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие. Симптомы, взятые вместе, производят впечатление *эмансипации* ребенка.

Все симптомы вращаются вокруг оси "я" и окружающих его людей. Эти симптомы говорят о том, что изменяются отношения ребенка к людям, окружающим его, или к собственной личности.

Что существенно перестраивается во время кризиса? Социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, к авторитету матери, отца. Происходит также кризис личности – "я", т.е. возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка, а не с данным мгновенным желанием, мотив дифференцирован от ситуации. Проще говоря, кризис протекает по оси перестройки социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

е) Кризис семи лет

При переходе от дошкольного к школьному возрасту ребенок резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. Это какая-то переходная ступень – уже не дошкольник и еще не школьник.

Когда дошкольник вступает в кризис, бросается в глаза, что ребенок вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.

Утеря непосредственности означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Это не значит, что кризис семи лет приводит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к крайнему полюсу, но, действительно,

в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент.

В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит "я радуюсь", "я огорчен", "я сердит", "я добрый", "я злой", т.е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Точно так, как ребенок 3 лет открывает свое отношение с другими людьми, так семилетка открывает сам факт своих переживаний. Благодаря этому выступают некоторые особенности, характеризующие кризис семи лет.

1. Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. Весь характер переживаний ребенка к 7 годам перестраивается.

2. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств.

К 7 годам возникает ряд сложных новообразований: самолюбие, самооценка, смысловое переживание

Периодизация психического развития, разработанная Л.С. Выготским в первой трети XX века, не потеряла своей актуальности и сегодня.

3.2 Периодизация психического развития по А.Н. Леонтьеву

Обсуждая вопросы теории развития психики[1], А.Н. Леонтьев в качестве движущей силы развития рассматривал деятельность. Поэтому смену психологических возрастов он связывал со сменой ведущей для данного возраста деятельности.

Ведущая деятельность, в трактовке А.Н. Леонтьева, – это:

1) деятельность, в которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности;

2) деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре – воображение, в учении – логическое мышление);

3) деятельность, от которой зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка.

Таким образом, ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях ребенка на данной стадии его развития.

---

[1] Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. произведения: в 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. М.: Педагогика, 1983.

Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности. Согласно А.Н. Леонтьеву, в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений. Однако само по себе это место не определяет развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, – это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней. А ее развитие в свою очередь зависит от наличных жизненных условий.

Определяя периоды развития А.Н. Леонтьев, в отличие от Л.С. Выготского, не выделял кризисы в самостоятельные периоды, более того, он не считал кризисы неизбежными. По его мнению, неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Кризис – это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом.

Смена одной ведущей деятельности другой ведущей деятельностью происходит потому, что в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его.

Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни.

Относительно границ возрастов А.Н. Леонтьев делает важное замечание, что возраст, когда происходит смена стадий развития, – это явление историческое. Ни содержание стадий, ни их последовательность во времени не являются, чем-то раз навсегда данным и неизменным. Содержание стадий зависит от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. Таким образом, не возраст ребенка, как таковой, определяет содержание стадий развития, а сами возрастные границы стадий зависят от их содержания и изменяются в ходе общественно-исторического развития.

Действительно, исторически период детства все время расширяется. Еще не так давно по историческим меркам дети рано включались в трудовую деятельность и не получали школьного образования.

А.Н. Леонтьев выделил семь стадий развития психики ребенка:

1) новорожденный (до 2 месяцев),
2) ранний младенческий возраст (до 6 месяцев),
3) поздний младенческий возраст (от 6 до 12–14 месяцев),
4) преддошкольный возраст (от 1 года до 3 лет),
5) дошкольный возраст (от 3 до 7 лет),
6) младший школьный возраст (от 7 до 11–12 лет),
7) подростковый возраст и начало юности (от 13–14 до 17–18 лет).

Идеи Леонтьева о деятельности как движущей силы психического развития человека были развиты в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

3.3 Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину

Д.Б. Эльконин считал, что разработка периодизации развития имеет важное значение, поскольку через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому в конечном счете может быть решена проблема движущих сил психического развития. Кроме того, от правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин предложил свою периодизацию психического развития, содержащую ряд оригинальных идей[1].

Д.Б. Эльконин считал, что подход Л.С. Выготского к построению периодизации должен быть сохранен и вместе с тем развит в соответствии с современными знаниями. Соглашаясь с предложенным Л.С. Выготским принципом построения периодизации развития, в вопросе о движущих силах развития он разделял позицию А.Н. Леонтьева. По его мнению, введение понятия деятельности в качестве движущей силы развития кардинально меняет принципы выделения его стадий. Как и А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин полагал что в разные исторические эпохи детство имеет разное конкретное содержание и разные конкретные закономерности. Нет неизменного детства, нет детства "вообще". Он так же полагал, что кризисы – это не обязательные явления. "Кризис", по мнению Д.Б. Эльконина, возникает только тогда, когда взрослые, не замечая у ребенка тенденций к самостоятельному удовлетворению желаний, продолжают сдерживать его самостоятельность, сохраняют старый тип отношений совместной деятельности, ограничивают активность ребенка, его свободу. Если же взрослые не противятся проявлению самостоятельности ребенка (конечно, в определенных пределах), то трудности или вовсе не возникают, или быстро преодолеваются. Таким образом, "кризис" поведения, часто наблюдаемый в трехлетнем возрасте, возникает лишь при определенных условиях и вовсе не обязателен при соответствующих изменениях во взаимоотношениях ребенка и взрослых.

Разрабатывая основания своей периодизации, Эльконин обращает внимание на ряд результатов исследований в детской психологии, которые обогатили знания об основных типах деятельности.

1. Для сторонников деятельностного подхода не было ясности в том, какая деятельность является ведущей в младенческом возрасте. Исследования М.И. Лисиной и ее сотрудников убедительно показали существование у младенцев особой деятельности общения, носящего непосредственно-эмоциональную форму. Было показано, что "комплекс оживления", возникающий на третьем месяце жизни, является сложным по составу действием, имеющим задачу общения со взрослым. Это действие реализуется формирующимися у ребенка средствами общения, включающими:

---

[1] Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1989.

1) замирание и зрительное сосредоточение – долгий, пристальный взгляд на взрослого;

2) улыбку, выражающую радостные эмоции ребенка;

3) двигательное оживление – движения головы, вскидывание ручек и ножек, прогибание спинки и пр.;

4) вокализации – вскрики, гуканье, гуление.

Таким образом, есть основания считать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца.

2. Эти же исследования дали основания для выделения *предметно-орудийной деятельности* в качестве ведущей деятельности раннего детства. В этот период непосредственно-эмоциональное общение с взрослым отходит на второй план, а на первый выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним.

Хотя в этот период идет освоение речи, но речь используется им главным образом для налаживания сотрудничества со взрослыми внутри совместной предметной деятельности.

3. Исследованиями отечественных психологов было показано, что в дошкольном возрасте ведущая деятельность – игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). Главное в ролевой игре состоит в том, что ребенок моделирует в ней отношения между людьми. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой осуществляется ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности.

4. Ко времени разработки Д.Б. Элькониным своей периодизации оставался открытым вопрос о ведущей деятельности в подростковом возрасте. С одной стороны, основное время занимает учебная деятельность. Но в это период в психике происходят такие изменения, которые не формируются в этой деятельности.

Эльконин, ссылаясь на свои исследования с Т.В. Драгуновой, в которых было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками, выделяет в качестве ведущей *деятельность общения*.

Анализируя ведущие деятельности, которые реализуются на разных стадиях детского развития, Д.Б. Эльконин делает оригинальное заключение. По его мнению, эти деятельности делятся на две группы.

При осуществлении одной группы деятельностей у детей развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера.

При осуществлении другой группы деятельностей у детей происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами.

Д.Б. Эльконин высказывает гипотезу, что в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественно *развитие мотивационно-потребностной сферы*, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных *способов действий.*

Исходя из такого определения ведущих деятельностей Эльконин выделяет три эпохи в психическом развитии детей, в каждом из них два периода и в каждом периоде две фазы развития (см. рис. 3.1).

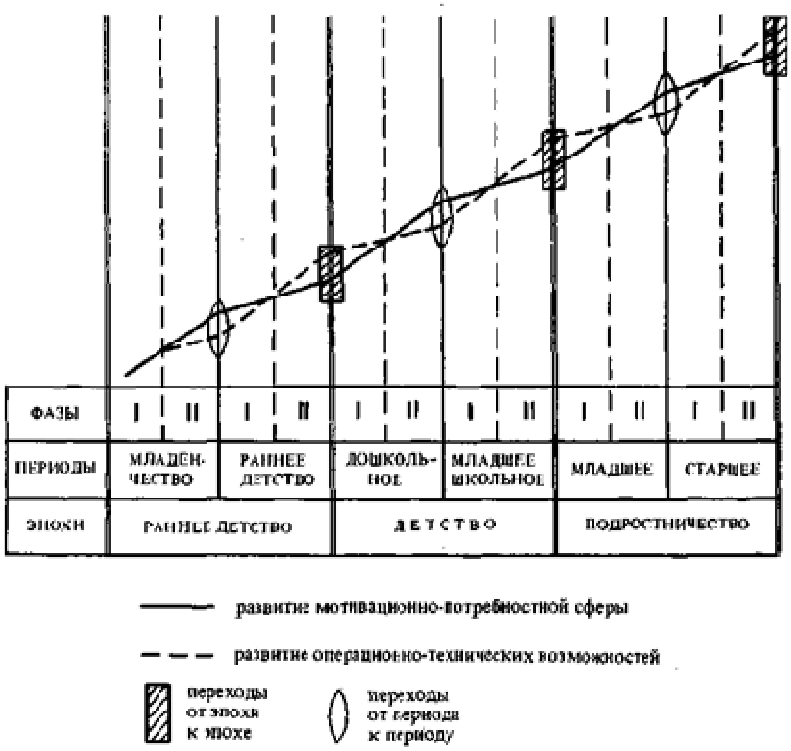

Рис. 3.1 **Периоды психического развития по Д.Б. Эльконину**

Как показывает эта схема, каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы.

Все три эпохи (раннего детства, детства, подросткового возраста) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались.

1. ***Младенческий возраст – 0–1 год.*** Ведущий вид деятельности – непосредственное эмоциональное общение. Внутри и на фоне его формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия. Важным новообразованием этого возраста является формирование потребности в общении с другими людьми и определенное эмоциональное отношение к ним.

2. ***Раннее детство – 1–3 года.*** Ведущая деятельность – предметно-орудийная. В ней ребенок овладевает общественно-выработанными способами действий с предметами в сотрудничестве со взрослыми. Новообразованием возраста является развитие речи и наглядно-действенного мышления.

3. ***Дошкольный возраст – 3–7 лет.*** Ведущая деятельность – ролевая игра, в процессе которой ребенок овладевает фундаментальными смыслами человеческой деятельности. Здесь же формируются такие новообразования как стремление к общественно значимой и общественно-оцениваемой деятельности, что характеризует готовность ребенка к начальному обучению.

4. ***Младший школьный возраст – 7–11 лет.*** Ведущая деятельность – учение. В процессе учения формируется произвольная память, усваиваются знания о предметах и явлениях внешнего мира человеческих отношении. Новообразованиями возраста являются произвольность психических явлений, внутренний план действия, рефлексия.

5. ***Подростковый возраст – 11–15 лет.*** Ведущая деятельность – общение. В этом процессе подросток овладевает навыками общения в разных ситуациях. Важнейшими новообразованиями являются самооценка, критическое отношение к окружающим людям, стремление к "взрослости" и самостоятельности, умение подчиняться нормам коллективной жизни.

6. ***Старший школьный возраст – 15–17 лет.*** Ведущая деятельность – учебно-профессиональная, в процессе которой формируются такие новообразования как мировоззрение, профессиональные интересы, самосознание, мечты и идеалы.

3.4 Периодизация психического развития по В.В. Давыдову

В.В. Давыдов, как и Л.С. Выготский, считал, что только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох развития личности ребенка. Как А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин, он считал, что:

во-первых, периодизацию психического развития нужно строить, исходя из смены одной целостной деятельности ребенка другой;

во-вторых, при рассмотрении источников развития психики каждый его период необходимо связывать с ведущим типом деятельности;

в-третьих, основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты должны служить новообразования.

Но В.В. Давыдов не разделял гипотезу своего учителя Д.Б. Эльконина о существовании в процессе детского развития стадий, где преимущественно происходит развитие мотивационно-потребностной сферы, и стадий, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами. Он также считал, что следует

уточнить состав психических новообразований, установленных Д.Б. Элькониным для отдельных детских возрастов и не соглашался с тем, что в подростковом возрасте ведущей является деятельность общения.

Разработанная Давыдовым периодизация психического развития в детском возрасте включает шесть периодов.

1. ***Непосредственно-эмоциональное общение*** со взрослыми присуще младенцу с первых недель его жизни и до года. Благодаря такому общению у младенца формируется потребность в общении с другими людьми, психическая общность с ними, эмоциональное отношение к ним, хватание как основа человеческих действий с вещами, ряд перцептивных действий.

В первые недели после рождения ребенок совершенно беспомощен. Но создающаяся благодаря беспомощности младенца социальная ситуация развития определяет направление, в котором реализуется активность ребенка, направление к предметам окружающего мира через другого человека. Установить сотрудничество и общение со взрослыми как посредниками своих отношений с окружающим миром – такова объективная задача, которую жизнь ставит перед ребенком в первые месяцы его существования. Она адекватно решается путем непосредственно-эмоционального общения взрослых с ребенком, которое выступает в качестве ведущей деятельности младенческого возраста (от рождения до года).

В конце 2-го месяца жизни у ребенка появляется так называемый комплекс оживления, оба входящих в него компонента (двигательное оживление и вокализация) имеют коммуникативное значение. У ребенка начинает формироваться положительное отношение к взрослому человеку, который тем самым из средства существования становится и предметом его потребности.

В конце первого полугодия жизни потребность ребенка в общении начинает перестраиваться. У ребенка формируется потребность в общении со взрослым как со старшим партнером по совместной деятельности. Теперь ребенок привлекает взрослого к совместным манипуляциям предметами (сам ребенок до поры до времени самостоятельно этого делать не может). У детей складываются, так сказать, "деловые" мотивы общения со взрослыми.

Итак, первая потребность, возникающая у человека, – это потребность в общении, предмет которой – другой человек. В процессе общения у младенца появляются и формируются такие основные новообразования как психическая общность с другими людьми (и прежде всего с матерью), эмоциональное отношение к ним, хватание предметов, ряд перцептивных действий.

2. ***Предметно-манипуляторная деятельность*** характерна для ребенка от 1 года до 3 лет его жизни. Уже во 2-м полугодии у младенца в сотрудничестве со взрослыми начинают формироваться предметно-манипулятивные действия. С начала 2-го года жизни до 3 лет (преддошкольный возраст, или раннее детство) они становятся ведущей формой деятельности ребенка. Предметные действия ребенок усваивает в основном путем подражания, т.е. прямого воспроизведения демонстрируемых ему

действий. На основе предметно-манипулятивной деятельности у детей преддошкольного возраста появляются и развиваются психологические новообразования, так или иначе связанные с речью. Возникающая в этот период речь становится для ребенка важнейшим средством его общения со взрослыми, средством организации различных видов их совместно выполняемых предметных действий. Благодаря речи у ребенка иное качество приобретает и восприятие: оно становится обобщенным, предметно-категориальным и осмысленным. При выполнении предметных действий (первоначально совместно со взрослыми, а затем самостоятельно) ребенок начинает различать их структурные компоненты: общий смысл, цели, средства, операции. У него возникает наглядно-действенное мышление. Центральное новообразование преддошкольного возраста – сознание в собственном смысле этого слова (исходная и первичная форма сознания появляется у ребенка еще в младенчестве).

С появлением у 3-летнего ребенка подлинного сознания тесно связано противопоставление им своих самостоятельных действий совместным действиям со взрослым. Это известный феномен "Я сам!", который свидетельствует о выделении из единства "ребенок – взрослый" собственного детского "я". Ребенок тем самым становится индивидуальным субъектом своих сознательных действий.

3. ***Игровая деятельность*** наиболее характерна для ребенка от 3 до 6 лет. В игре ребенок желает действовать как взрослый (как он видел или как ему рассказывали). И его игровое действие так или иначе соответствует, хотя своеобразно, действиям взрослых людей. Дети педантично следят за точностью воспроизведения их содержания, за порядком их следования (например, при исполнении роли "врача" малыши стремятся воспроизвести порядок его действий во время прививки). Характерная черта игры состоит в том, что она позволяет ребенку выполнять действие при отсутствии условий реального достижения его результатов, поскольку мотив его заключен не в получении результата, а в самом процессе выполнения действия.

Ребенок выполняет игровое действие в воображаемой ситуации. Игровое действие развивает воображение.

В сюжетной игре ребенок принимает на себя те роли, которые так или иначе соответствуют отдельным общественно-трудовым функциям взрослых людей, и вносит в свою игру некоторые нормы отношений, связанных с этими функциями. В игре происходит воспроизведение этих отношений в совместной деятельности детей. В ролевой игре ребенок начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое.

Попеременно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок уже может различать внешнюю и внутреннюю стороны жизни взрослых и своей собственной жизни. Он открывает у себя

наличие переживаний и пытается осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему у него возникают новые отношения к самому себе. Эти переживания обобщаются (возникают аффективные обобщения), у ребенка появляется даже своеобразная "логика чувств".

Таким образом, на основе игровой деятельности у ребенка формируется ряд психологических новообразований. Это прежде всего воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ребенку осуществлять в своих действиях перенос свойств одних вещей на другие, замещение одного предмета другим. Далее у ребенка возникает ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений. Он выделяет особую роль этих отношений, которая придает определенное значение тому или иному предметному действию отдельного человека или поступку. Он также уже в состоянии осмысленно ориентироваться в собственных переживаниях.

4. ***Учебная деятельность*** формируется у детей от 6 до 10 лет. Поступление в школу знаменует начало нового возрастного периода в жизни ребенка – младшего школьного возраста, ведущей деятельностью для которого становится учебная. В процессе ее осуществления ребенок под руководством учителя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, морали, религии, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Содержание этих форм общественного сознания (научные понятия, художественные образы, моральные и религиозные ценности, правовые нормы) имеет теоретический характер. В процессе овладения содержанием перечисленных форм общественного сознания как продукта организованного мышления многих поколений людей (точнее – их теоретического мышления) у ребенка складывается такое отношение к действительности, которое связано с формированием у него теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования).

Учебная деятельность, выполняемая детьми на протяжении всего школьного возраста, связана с овладением ими указанным содержанием. Однако ведущей учебная деятельность выступает только в младшем школьном возрасте, поэтому именно тогда у детей возникают и формируются лишь основы теоретического сознания и мышления. В последующих школьных возрастах, где учебная деятельность уже не является ведущей, развитие теоретического сознания и мышления школьников происходит в процессе учебной деятельности, находящейся в тесной связи с другими видами их общественно значимой деятельности.

5. ***Общественно полезная деятельность,*** присущая детям от 10 до 15 лет, включает в себя такие ее виды, как трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная и художественная.

Специфические особенности социально значимой деятельности подростков наиболее ярко обнаруживаются в творческом производительном труде. В процессе коллективного его осуществления они осваивают нормы трудовых взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Самоутверждение в труде позволяет подросткам осознать личную ответствен-

ность перед коллективом за выполнение общественно важного дела. Применение в процессе труда знаний, накопленных в учебной деятельности, подводит подростков к пониманию общественной ценности их личных успехов. Участие подростков в художественной самодеятельности, в работе различных организаций, в борьбе за достижение высоких спортивных результатов классного и школьного коллектива способствует формированию у них сознания общественной значимости совершаемых ими дел. Вместе с тем активное осуществление подростками перечисленных видов деятельности способствует удовлетворению их потребности в общении со сверстниками и более старшими людьми, в признании со стороны взрослых, самостоятельности, самоутверждению и самовыражению согласно выбранному идеалу.

В процессе общественно значимой деятельности у подростков формируются творческое отношение к труду, трудолюбие, ответственное отношение к делам коллектива, товарищеская взаимопомощь, общественная активность. Участвуя в совместной деятельности с другими людьми, подростки учатся оценивать их деловые и нравственные качества, а также в сопоставлении с ними оценивать и свои собственные возможности. Общаясь с людьми в разных коллективах (трудовом, учебном и т.д.), подростки овладевают нормами взаимоотношений в них, а главное – умением гибко переходить от одного вида общения к другому с учетом этих норм. Все эти приобретения приводят к возникновению у подростков рефлексии на собственное поведение внутри разных коллективных взаимоотношений, умения оценивать свое поведение и свое "я" по определенным критериям, т.е. к возникновению практического сознания как центрального психологического новообразования этого возраста (чувство взрослости, о котором шла речь выше, – одна сторона такого новообразования).

6. ***Учебно-профессиональную деятельность*** выполняют старшеклассники и учащиеся ПТУ в возрасте от 15 до 17–18 лет. Благодаря ей у них развиваются потребность в труде, профессиональные интересы, формируются элементы исследовательских умений, способность строить свои жизненные планы, идейно-нравственные и гражданские качества личности и устойчивое мировоззрение; в этом возрасте юноши и девушки приобретают первоначальную квалификацию по одной из массовых профессий.

Именно в этом возрасте ученики приобретают первоначальную квалификацию по одной из массовых профессий. Элементы исследования, имеющиеся в ведущей деятельности юношей и девушек, способствуют дальнейшему развитию их познавательных интересов, теоретического сознания и мышления, которые, в свою очередь, становятся основой повышения их профессионального мастерства.

Для юношей и девушек характерны существенное расширение интеллектуального и нравственного кругозора, углубление мира их внутренних переживаний. Общение их, сохраняя коллективный характер, вместе с тем приобретает форму избирательной дружбы. Юноши и девушки стремятся к возвышенным идеалам. Их возраст – возраст сознательного выбора жизненного пути. Они строят жизненные планы, думают о перспективах

своей будущей деятельности. У юношей и девушек формируются нравственные и гражданские качества личности, основы мировоззрения (научные, нравственные, художественные убеждения, соответствующие ценностные ориентации и т.д.).

Общие итоги требуемого социально-психологического развития школьников можно описать следующим образом. Во-первых, у молодого человека должны быть развиты потребность и способность к труду, что позволит ему в дальнейшем овладеть одной из профессий, а затем организовать свой труд и по мере необходимости его совершенствовать. Во-вторых, у него должны быть сформированы основы мировоззрения, нравственные и гражданские качества личности, ориентация в таких формах общественного сознания как научное, художественное, нравственное, правовое и религиозное, умение практически действовать в соответствии с мировоззренческими принципами и требованиями этих форм сознания. В-третьих, молодой человек должен уметь общаться в различных коллективах, соблюдая установленные в них нормы взаимоотношений.

Задание 1

Если Вы считаете, что изучили содержание этой главы, вернитесь к ее началу и проверьте, есть ли у Вас знания и умения, которые нужно было приобрести в результате освоения материала.

Задание 2

Ответьте на вопрос: какое значение для профессиональной деятельности педагога имеет построение теоретической периодизации психического развития?

Рекомендуемая литература

1. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – С. 94–123.
3. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. произведения: в 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
4. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 60–78.

Глава 4

ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ

4.1 Теоретические взгляды на отношение образования и развития психики

4.2 Отношение между образованием и развитием с позиций культурно-исторической психологии

4.3 Требования, которым должна удовлетворять образовательная система, чтобы быть развивающей

После изучения содержания этой главы Вам нужно:

знать:

✓ *структуру деятельности по А.Н. Леонтьеву;*

✓ *что такое опредмеченная потребность, мотив, цель, действие, условия, операции, задача;*

✓ *какое образование Л.С. Выготский считал "правильным";*

уметь:

✓ *содержательно охарактеризовать основные взгляды на отношение между образованием и развитием, показав, в чем состоят их принципиальные отличия;*

✓ *объяснить, как Л.С. Выготский трактовал отношение между образованием и развитием психики;*

✓ *объяснить введенное Л.С. Выготским понятие "зона ближайшего развития";*

✓ *изложить трактовку отношения между образованием и развитием В.В. Давыдова;*

✓ *объяснить, почему учебно-дисциплинарный тип дошкольного образования ограничивает возможности развития детей;*

✓ *объяснить, какая игровая деятельность дошкольников может считаться полноценной;*

✓ *охарактеризовать факторы, ограничивающие формирование у дошкольников полноценной игровой деятельности;*

✓ *содержательно охарактеризовать ассоциативно-репродуктивную модели школьного образования;*

✓ *объяснить, какие факторы ограничивают возможности развития детей в ассоциативно-репродуктивной модели образования;*

✓ *назвать и охарактеризовать требования, которым должна удовлетворять образовательная системы, чтобы быть развивающей.*

Значительную часть своего времени дети заняты образованием. От образования ожидают, что оно обеспечит формирование у детей качеств, необходимых для жизни в современном развивающемся обществе. Проводящиеся регулярно реформы образования свидетельствуют, что оно не в должной мере соответствует предъявляемым к нему требованиям. От педагогов ожидают, что в результате их профессиональной деятельности дети приобретут не только новые знания, но у них будут развиты и новые способности. Но обоснованы ли такие требования и ожидания? Как связано образование с развитием психики? Может ли образование быть развивающим? Если да, то при каких условиях и зависит ли их создание от деятельности педагогов?

4.1 Теоретические взгляды на отношение образования и развития психики

Ответы на поставленные выше вопросы имеют громадное значение для построения эффективных образовательных систем. Как отмечал Д.Б. Эльконин: "Выяснение возможностей обучения и органически с ним связанного психического, в частности умственного, развития детей – важнейшая задача всего комплекса наук, занимающихся изучением человека. Без преувеличения можно сказать, что прогресс человеческой культуры в значительной степени зависит от того, насколько удастся найти средства для сознательного управления процессами психического развития, использования всех возможностей развивающегося человека"[1].

В психологической науке сформировались *три теории об отношении образования и развития психики*, в которых даются принципиально разные ответы на поставленные выше вопросы.

Первая теория полагает, что детское развитие не зависит от процессов обучения. В ней признается односторонняя зависимость между развитием и обучением. Обучение зависит от развития, но развитие никак не изменяется под влиянием обучения. Решающая роль в развитии психики отводится генетическим факторам. "Развитие ребенка, – писал Л.С. Выготский анализируя эту позицию, – представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития"[2]. Образование может только следовать за развитием.

---

[1] Эльконин Д.Б. Связь обучения и психического развития детей // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1989. С. 78.

[2] Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 225.

Чему-то учить детей можно только тогда, когда психика "созреет" для этого естественным путем. Обучение с этой позиции понимается как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии. Из этого следует, что образование не может быть развивающим. Оно, по выражению Л.С. Выготского, плетется в хвосте развития.

Этой теории придерживались такие психологи, как А. Гезелл, 3. Фрейд и Ж. Пиаже. Л.С. Выготский, анализируя позицию Ж. Пиаже, замечал: "Память, внимание и мышление ребенка развились до такого уровня, что ребенок может обучаться грамоте и арифметике; но если мы его обучим грамоте и арифметике, то его память, внимание и мышление изменятся или нет? Старая психология отвечала на этот вопрос так: изменятся в той мере, в какой мы будем их упражнять, т.е. изменятся в результате упражнения, но ничего не изменится в ходе их развития"[1].

Вторая теория, отождествляет обучение и развитие. С этой позиции, обучение сливается с развитием. Каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Естественно, что по этой теории любое образование – развивающее. Ребенок развивается в меру того, как он обучается. Ребенок развит ровно настолько, насколько он обучен. Процесс естественного созревания и процесс развития посредством обучения идут равномерно и параллельно. Л.С. Выготский, характеризуя эту позицию писал: "С первого взгляда может показаться, что эта точка зрения гораздо прогрессивнее предыдущей, ибо если первая в основу кладет полное разъединение процессов обучения и развития, то вторая придает обучению центральное значение в ходе развития. Однако ближайшее ее рассмотрение показывает, что при всей видимой противоположности обеих точек зрения они в основном пункте совпадают и оказываются очень похожими друг на друга... Основа развития здесь мыслится как чисто натуральный процесс. Законы развития являются природными законами, где обучение ничего не может изменить, но они указывают только границы для обучения, которых последнее не должно переступать"[2].

В третьей теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, от обучения независимый. С другой стороны, само обучение, в котором ребенок приобретает новые формы поведения, рассматривается как тождественное развитию. Согласно третьей теории, развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание). Л.С. Выготский писал, что согласно этой теории, "развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операции того типа, на которых этот принцип был усвоен.

---

[1] Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 227.

[2] Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 376–377.

Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают"[1]. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

Каждая из представленных позиций имеет своих сторонников как среди ученых, так и практиков.

4.2 Отношение между образованием и развитием с позиций культурно-исторической психологии

Вопрос об отношении обучения и развития школьников Л.С. Выготский считал, самым центральным и основным "без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены"[2]. Ему наиболее близка третья позиция, но он считал, что, отталкиваясь от нее, нужно найти более правильное решение вопроса об отношении обучения и развития.

Свое решение задачи он строил, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, согласно которому всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка. Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как он делал это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется у ребенка в качестве своеобразного "индивидуального продолжения" ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

Согласно позиции Л.С. Выготского и его последователей, образование не совпадает с развитием, но это и не разные процессы. Психическое развитие осуществляется посредством обучения и воспитания. Образование и развитие соотносятся как форма и содержание, т.е. образование есть способ развития.

Л.С. Выготский, выдвинул гипотезу о том, что при определенных условиях образование может опережать развитие и вести его за собой, т.е. может быть развивающим. Он писал: "Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития... Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход одного в другое..."[3].

---

[1] Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 381–382.

[2] Там же. С. 374.

[3] Там же. С. 389.

И далее: "Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что, хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой"[1].

С позиции Л.С. Выготского педагогика должна ориентироваться не на вчерашний день, а на завтрашний день детского развития. Тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в *зоне ближайшего развития*. Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития.

Понятие "*зона ближайшего развития*", введенное Л.С. Выготским, определяет функции, не созревшие ещё, но находящиеся в процессе созревания. Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, которые ребёнок ещё не может решить самостоятельно, но способен решить в совместной со взрослым деятельности. То есть она есть расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками). То, что изначально доступно для ребёнка под руководством взрослых, становится затем его собственным достоянием (навыками, умениями). Таким образом, зона ближайшего развития ограничена с одной стороны тем, что ребенок способен делать самостоятельно, с другой стороны – тем, что он не может делать даже с помощью взрослого.

Из этого следует, что развитию способствуют сложные задания, с которыми ребенок не может справиться самостоятельно и вынужден обращаться за помощью взрослого. В такой ситуации педагог должен организовать его деятельность так, чтобы ребенок выполнял самостоятельно задания, находящиеся в его зоне актуального развития, оказывая помощь только в сложностях, недоступных для его самостоятельного выполнения. Педагог должен каждому ребенку оказать ту помощь, в которой ребенок больше всего нуждается. Эти особенности протекания учебного процесса, организуемого как помощь взрослого ребенку, превращают совместную деятельность учителя и ребенка в творческую.

Правильно организованное обучение опирается на имеющиеся у ребенка зоны ближайшего развития, на те психические процессы, которые начинают складываться у него в совместной деятельности со взрослыми, а затем функционируют в его самостоятельной деятельности. Развитие с этой точки зрения понимается как процесс перехода от совместного выполнения трудных, но доступных ребенку заданий, к самостоятельному выполнению заданий без помощи взрослого. Это же является мерой эффективности по-

---

[1] Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 390.

мощи взрослого: если ребенок становится способным самостоятельно делать то, что "вчера" делал только в сотрудничестве со взрослым, то помощь оценивается как эффективная.

Гипотеза Л.С. Выготского о возможности образования вести за собой развитие психики получила дальнейшую разработку в исследованиях его учеников и последователей. В этих исследованиях было показано, что, благодаря специальному обучению, в ходе которого дети осваивают знаковые средства выполнения психических функций, каждая функция достигает более высоких уровней развития, чем при "стихийном", неуправляемом развитии.

Наибольший вклад в разработку идеи развивающего обучения был внесен многолетними исследованиями под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В результате этих исследований гипотеза Л.С. Выготского была развернута в теорию развивающего обучения и была создана система развивающего обучения Эльконина-Давыдова (она будет рассмотрена в главе 7).

Таким образом, включение детей в *совместную* со взрослыми и другими детьми образовательную деятельность – необходимое условие их развития. Но, если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь посредством обучения и воспитания, то всегда ли они имеют развивающий характер? С теоретической точки зрения любое обучение и воспитание *можно назвать* развивающим. Но, как отмечает В.В. Давыдов, все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека. Если школа видит свою главную задачу в том, чтобы передать учащимся прочные и глубокие знаний основ наук и подготовить их "к жизни", то развитие учащихся оказывается "побочным" результатом обучения. Более того, некоторые виды обучения и воспитания могут тормозить психическое развитие человека[1].

Известно, что дошкольный возраст имеет важнейшее значение для всего последующего развития человека. В этот возрастной период перестраивается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Исследования показывают, что все важнейшие психологические новообразования этого периода зарождаются и первоначально развиваются в сюжетно-ролевой игре. Игра является ведущей деятельностью в этом возрасте. Если будут существовать условия, ограничивающие полноценное участие ребенка в игровой деятельности, – это будет способствовать торможению его развития. Это происходит, когда в дошкольных учреждениях реализуется т.н. учебно-дисциплинарная модель. Она характеризуется следующими признаками.

Цель – вооружить детей знаниями, умениями и навыками; привить послушание; лозунг в ходе взаимодействия взрослого с детьми – "Делай, как я!".

---

[1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996.

Способы общения – наставления, наказания, нотации, окрик.

Тактика – диктат и опека.

Задача педагога – реализовать программу, удовлетворить требованиям руководства и контролирующих инстанций.

Центром педагогического процесса являются занятия, строящиеся по типу школьного урока. Активность самих детей подавляется в угоду внешнему порядку и формальной дисциплине. Игра как основной вид детской деятельности ущемляется во времени и жестко регламентируется взрослыми.

Результатами такого общения становятся: взаимное отчуждение взрослых и детей; потеря детской инициативы; формирование иллюзорной уверенности взрослых в эффективности воспитательных воздействий; формирование у детей умения жить по двойному стандарту – "для себя" и "для тети". Развитие психических функций у детей не достигает того уровня, который потенциально возможен (см. об этом главу 5).

Хотя учебно-дисциплинарный тип общения взрослого и ребенка в жестком варианте встречается не часто, но во многих случаях педагоги в дошкольных образовательных учреждениях стремятся "сдвинуть" школу раньше на год или даже на два, применяя принудительное "натаскивание" детей, систематическое и все более раннее обучение чтению, письму, счету и т.п. Известные специалисты дошкольного образования Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова отмечали по этому поводу, что существует иллюзия, будто такого рода обучение маленьких детей в дальнейшем обеспечит им успешность в освоении школьной программы. Однако многочисленные отечественные и зарубежные исследования показывают, что, напротив, практика слишком раннего принудительного обучения детей знаниям, умениям и навыкам с неизбежностью приводит к исчезновению учебной мотивации и, как следствие, к возникновению школьной дезадаптации и школьных неврозов. При таком подходе в содержании дошкольного образования появляются фрагменты (порой довольно значительные), заимствованные из школьной программы. Методы обучения в этом случае также носят "школьный" характер: фронтальные занятия по отдельным предметам, вербальные методы обучения, систематический контроль за усвоением знаний и умений и др. Тем самым осуществляется искусственная акселерация развития ребенка, "овзросление" дошкольного образования[1].

Ограничения для полноценного развития детей, создаваемые образовательными программами и технологиями, обнаруживаются и в школе. Традиционное школьное образование со времен Я-А. Коменского строилось по ассоциативно-репродуктивной модели: оно было ориентировано на трансляцию ученикам знаний, и от них требовалось их запомнить и в какой-то момент воспроизвести. Д.Б. Эльконин, характеризуя эту образовательную модель, писал: "Вообще, необходимо подчеркнуть, что обучение, которое

[1] Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. 2-е изд., испр. М.: Изд-во "ГНОМ и Д", 2000.

предполагает возможность прямой передачи знаний от учителя к ученику, прямой "пересадки" знаний в голову ученика, простого привязывания знаний к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, есть самое неэффективное обучение. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными и формальными"[1].

Как показал специальный анализ[2], ассоциативно-репродуктивная модель образования формирует у учащихся рассудочно-эмпирический тип мышления. Это порождает значительные трудности, испытываемые учащимися при усвоении грамматики, математики, истории и других предметов. Учащиеся с этим типом мышления оказываются неспособными самостоятельно ставить и решать познавательные задачи. Они значительно хуже, чем дети с теоретическим типом мышления, обучающиеся по экспериментальным программам, решают креативные задачи.

Пример 1

По методике "игра в пять" обследовались учащиеся двух экспериментальных и двух обычных классов (обучающихся по традиционной программе). Суть методики состояла в следующем. На шести клетках (рис. 4.1) в той или иной последовательности находятся пять фишек, пронумерованных от 1 до 5.

4	**5**	**2**
3		**1**

Рис 4.1

Фишки, находящиеся у свободной клетки справа, слева, снизу или сверху, можно перемещать на нее. В результате перемещений из любой начальной комбинации цифр может быть построена любая заданная комбинация.

Одну и ту же заданную комбинацию можно построить многими способами, которые будут отличаться числом перемещений. Нужно найти наименьшее число ходов.

В самом начале учебного года все первоклассники экспериментальных и обычных классов обследовались. Были выявлены три основных способа действий испытуемых *А, В,* и *С*. Для испытуемых группы *С* характерно было то, что во всех заданиях они делали много лишних перемещений. В последних заданиях количество ходов могло даже превосходить их число в предыдущих случаях. В этой группе вообще не обнаруживалась тенденция к оптимизации решений. В группе *В* число ходов постепенно сокращалось от задания к заданию, хотя могло вдруг неожиданно возрасти. Испытуемые группы *В* все же выделяли принцип решения, но не могли дать

---

[1] Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1989. С. 247.

[2] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996.

о нем словесный отчет. Группа *А* отличалась тем, что ее представители, так или иначе решив одну–две задачи, выявляли и формулировали принцип (порядок) перемещения фишек, а затем могли сразу правильно, быстро и без лишних ходов (без ошибок) выполнить все другие задания.

В группу *А* вошли 9,6% учащихся экспериментальных классов и 14,5% обычных. Почти одинаковым в четырех классах было распределение учащихся по группам *В* и *С* (соответственно в экспериментальных и обычных классах в группу В вошло 26,2 и 23,2% учащихся, в группу С – 64,2 и 62,2%).

В конце второго класса эти же учащиеся экспериментальных и обычных классов были повторно обследованы с помощью той же методики. В данном случае 50% учащихся экспериментальных классов при решении задачи "в пять" вошли в группу *А*; в обычных – лишь 26,3% школьников. Соответственно по этим классам группу *В* составили 31,2 и 13,2% учеников, а группу *С* – 18,8 и 60,5% учеников. Можно видеть, что половина учащихся экспериментальных II классов решала задачу теоретическим способом.

В конце третьего класса учащиеся были обследованы снова. В группу *А* при решении задачи "в пять" вошли 76,6% учащихся экспериментальных классов и 46% – обычных, в группу *В* – 20 и 23% учащихся, в группа *С* – 3,4 и 31% школьников. Таким образом, к концу III класса большинство учащихся экспериментальной школы самостоятельно находили наиболее рациональный способ решения задачи, и только лишь около половины третьеклассников обычной школы могли это сделать.

Пример 2

Учащиеся экспериментальных и обычных классов обследовались на предмет способности планировать действия.

На первом этапе эксперимента учащимся предлагались три монеты, разные по размеру и лист бумаги, на котором начерчены три круглых поля (А, В, С). *Инструкция:* "У нас есть три поля. На первом поле (А) столбиком лежат монеты. Самая большая монета лежит внизу, самая маленькая – наверху. Нужно переставить эти монеты в столбик, в котором они должны быть в том же порядке, на последнее поле (С). Ребенку указывались следующие правила: 1) монеты можно переставлять только по одной, 2) большую по размеру монету нельзя ставить на меньшую, 3) можно пользоваться свободным полем, а также и занятыми полями, но при этом нужно соблюдать второе правило.

Монеты можно передвигать вперед, назад и переносить через поля. Монеты можно брать только сверху: нельзя вытаскивать из-под других монет. Задачу требуется решить за наименьшее количество ходов.

После того как первая задача была решена (любым способом), испытуемому предъявлялась вторая задача.

Ее материал состоял из четырех монет, разных по размеру, и листа бумаги, на котором было четыре круглых поля (А, В, С, D). *Инструкция:* "Реши эту задачу с четырьмя монетами на четырех полях. Правила решения те же самые, что и в первой задаче, – переставить все монеты за наименьшее количество ходов с поля (А) на поле (D). Чтобы решить эту задачу оптимальным путем, необходимо действовать в соответствии с одним из трех вариантов.

Для достижения оптимального варианта решения ребенку необходимо планировать во внутреннем плане такие перемещения монет, которые приводят к требуемому их положению. Если у школьника планирование развито достаточно хорошо, то еще до начала манипуляций с монетами он "проиграет" в уме свои действия, найдет нужный вариант, а затем реализует его. При этом его действия уверенные, безошибочные и осуществляются слитно, отсутствуют повторные и неверные ходы.

Обследования учащихся с помощью описанной методики позволили выделить четыре группы, различающиеся способом действий.

Группа А. У испытуемых этой группы планирование почти полностью отсутствовало. Их решение сводилось к манипуляциям с объектами задачи, воспроизводившим внешнюю схему показанных экспериментатором действий. Оперирование объектами не определялось устойчивой целью. Не учитывались результаты совершаемых' преобразований. Поисково-исследовательская активность была не отделена от исполнительской. Решение задачи становилось возможным только в процессе развернутого диалога экспериментатора с испытуемым, когда функции планирования первый брал на себя.

Группа В. Учащиеся решали задачи путем постепенных, пошаговых изменений ситуации. Поисково-исследовательская активность разворачивалась по отношению к каждой отдельной позиции. Исполнительские и планирующие действия поэтапно перемежались. При этом первые ходы совершались без определенного плана. В свою очередь, заключительные всегда отвечали четкому замыслу. Дети этой группы были способны на простейшее планирование при условии, что количество планируемых ходов невелико и задание выполнялось в материальном плане.

Группа С. Для школьников этой группы характерно предварительное обдумывание плана выполнения каждого конкретного действия при опоре на материальные объекты. В качестве пространства своих действий дети использовали два–три поля. Они были способны учитывать последствия совершаемых действий и связывать между собой результаты нескольких ходов. Их поисково-исследовательская активность неизменно обслуживала комплекс слитных ходов.

Группа D. Существенной характеристикой данной группы выступали ориентация испытуемых на построение оптимального варианта выполнения задания, поиск условий его достижения. При этом учащиеся использовали все поля, а план их действий строился без предметных преобразований. При выполнении действий испытуемые создавали несколько вариантов плана и выбирали из них наилучший. Их поисково-исследовательская активность протекала полностью во внутреннем плане. Исполнительская активность осуществлялась, не прерываясь паузами, как бы одномоментно вплоть до окончательного решения.

Группу *D* составляли:

в первом экспериментальном классе – 10% учащихся; в обычном классе – 4%;

во втором экспериментальном классе – 72% учащихся; в обычном классе – 18%;

в третьем экспериментальном классе – 88% учащихся; в обычном классе – 32%.

Приведенные и множество других исследований показывают, что в ассоциативно-репродуктивной системе не создаются условия для полноценного развития мышления учащихся.

Еще один крупный недостаток ассоциативно-репродуктивной модели образования состоит в том, что она не только не учит детей познавать этот мир, но не учит и действовать в этом мире. Выпускникам школы предстоит определять свой жизненный путь, принимать много разных важных решений, т.е. им предстоит стать субъектами своей жизнедеятельности. Но традиционное образование их этому не учит. Этого не обеспечивают ни содержание образовательных программ, ни образовательные технологии.

4.3 Требования, которым должна удовлетворять образовательная система, чтобы быть развивающей

Процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию соответствующих типов деятельности (в дошкольном возрасте – игровой, в младшем школьном – учебной и т.д.). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность. Развитие учащихся происходит не тогда, когда они осваивают предметные знания или у них формируются частные умения, а когда они *осваивают саму деятельность*, т.е. когда они становятся способными быть субъектом соответствующей деятельности (познавательной, художественной и др.). Это очень важное положение. Развивающим может быть только такое образование, содержание, формы организации и методы которого прямо ориентированы на закономерности развития. Главные психические новообразования в каждом возрасте формируются в ведущей деятельности этого возраста. Поэтому, чтобы обеспечивать полноценное развитие детей, нужно создавать условия для освоения ими соответствующей деятельности.

А.Н. Леонтьев определил строение индивидуальной предметной человеческой деятельности, выделив в ней следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели, действия, операции (см. рис. 4.2).

Человек осуществляет деятельность, потому что посредством этого он удовлетворяет ту или иную потребность. Потребность – это состояние испытываемой субъектом нужды в чем-то, недостатка чего-то. Человек, испытывающий чувство голода, имеет нужду в пище. Это не опредмеченная потребность. Опредмеченной она станет тогда, когда будет определен предмет, потребление которого приведет к снятию чувства голода. Опредмеченная потребность является мотивом деятельности. Без мотива не бывает деятельности. Всякая деятельность реализуется через действия. Они – основные

образующие отдельных деятельностей. Действие – это процесс, подчиненный достижению определенного результата, существующего в форме цели. Действия различаются прежде всего своими целями. Если деятельность направлена на мотив, то действие – на цель. Развернутая деятельность осуществляется как сложная структура действий, она предполагает выполнение множества связанных между собой действий, а значит и достижение множества целей. Помимо цели, определяющей что должно быть сделано, действию соответствуют и определенные способы его выполнения – операции. Если цель состоит в том, чтобы добраться до пункта А, то сделать это можно разными способами. Выбор операции определяется существующими условиями. Если у вас есть автомобиль, и есть дорога, ведущая в пункт А, по которой можно проехать, то это одни условия, а если автомобиля или дороги нет, то это другие условия и цель будет достигаться разными операциями. При изменении условий цель остается, но способы ее достижения меняются. Цель в единстве с условиями ее достижения образуют задачу.

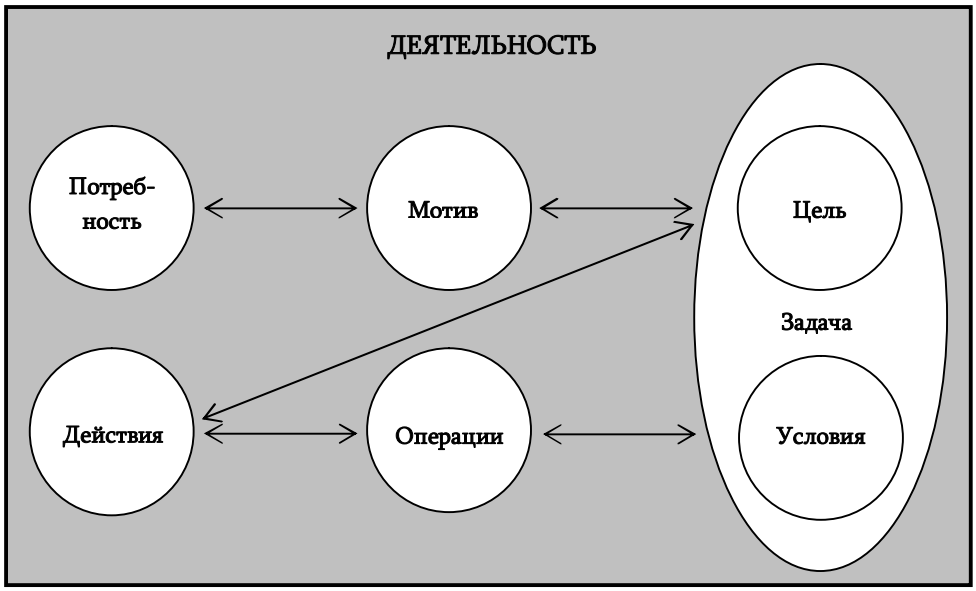

Рис. 4.2 **Общая структура деятельности по А.Н. Леонтьеву**

Деятельность есть тогда, когда сформированы все ее компоненты. Быть субъектом деятельности – значит иметь соответствующий ей мотив, ставить цели, планировать их достижение, решать поставленные задачи.

На каждом возрастном этапе развития детей ведущая деятельность имеет специфическое содержание своих составляющих. Потребности и мотивы дошкольника, учащегося начальной школы, подростка – разные. В каждый возрастной период решаются свои задачи, соответствующими им методами.

Всякая система образования, претендующая на роль развивающей для того или иного возраста должна обеспечивать освоение детьми ведущей деятельности этого возрастного периода: в дошкольном – игровой, в начальной школе – учебной, в подростковом возрасте – общественно значимой (по В.В. Давыдову) или общение (по Д.Б. Эльконину). Пока вопрос о ведущей деятельности в подростковом возрасте остается открытым.

В.В. Давыдов в своей теории развивающего обучения определил, что всякая система образования, чтобы быть "развивающей", должна отвечать на следующие вопросы:

1) каковы главные психологические новообразования, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте;

2) какова ведущая деятельность данного возрастного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;

3) каковы содержание и способы осуществления этой деятельности (осуществляется она стихийно или целенаправленно);

4) каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности;

5) с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований;

6) каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности[1].

Исследования и разработки, проведенные разными группами ученых и специалистов, экспериментально доказали верность гипотезы Л.С. Выготского, о том, что при определенной организации совместной деятельности детей и взрослых образование может вести за собой развитие.

Задание 1

Если Вы считаете, что изучили содержание этой главы, вернитесь к ее началу и проверьте, есть ли у Вас знания и умения, которые нужно было приобрести в результате освоения материала.

Задание 2

Ответьте на вопрос: как зависит педагогическая деятельность от того, как понимается связь между образованием и развитием человека?

Рекомендуемая литература

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.

[1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. С. 389.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2015. – 448 с.
4. Исаев, Е.И. Педагогическая психология: Учебник / Е.И. Исаев. – М.: Юрайт, 2014. – 348 с.
5. Исаев, Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах: Учеб. пособие: моногр. / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. – 432 с.
6. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во "ГНОМ и Д", 2000. – 96 с.
7. Педагогическая психология: Учебник для бакалавров / В.А. Гуружапов [и др.]; под ред. В.А. Гуружапова. – М.: Изд-во Юрайт, 2016. – 493 с.
8. Эльконин, Д.Б. Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 460–469.
9. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 220–258.
10. Эльконин, Д.Б. Связь обучения и психического развития детей // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 78–94.

Глава 5

РАЗВИВАЮЩЕЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

5.1 Основные новообразования в психике дошкольников

5.2 Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте

5.3 Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы дошкольника

5.4 Игра и развитие произвольности поведения

5.5 Игра и развитие самооценки

5.6 Игра и развитие мышления дошкольников

5.7 Игра и развитие воображения

5.8 Игра и развитие произвольной памяти дошкольников

5.9 Другие формы развивающего дошкольного образования

После изучения содержания этой главы Вам нужно:

знать:

✓ *основные новообразования дошкольного возраста;*

✓ *стадии развития в дошкольном возрасте: соподчиненности мотивов, произвольности поведения, речевого мышления, произвольной память, воображения, самосознания;*

✓ *основные виды игр дошкольников;*

✓ *четыре уровня развития игры по Д.Б. Эльконину;*

✓ *требования, которым должна удовлетворять игра, чтобы быть развивающей;*

уметь:

✓ *содержательно охарактеризовать основные новообразования дошкольного возраста;*

✓ *содержательно охарактеризовать игру как деятельность;*

✓ *объяснить, как развивается игра в дошкольном возрасте;*

✓ *объяснить, как и при каких условиях в игре развиваются: соподчиненность мотивов, произвольность поведения, речевое мышление, произвольная память, воображение, самосознание;*

✓ *назвать и охарактеризовать другие формы развивающего дошкольного образования.*

В предыдущей главе мы установили, что образование может быть развивающим, но для этого оно должно быть ориентировано на закономерности изменений в психике в соответствующий возрастной период и создавать условия для формирования основных новообразований этого возрастного периода. Главным условием полноценного развития ребенка является включение его в ведущую на данном возрастном этапе деятельность в качестве ее субъекта.

5.1 Основные новообразования в психике дошкольников

С позиций современного варианта культурно-исторической теории к основным новообразованиям в психике дошкольника при его полноценном развитии относят:

- соподчиненность мотивов в деятельности;
- произвольность поведения;
- речевое мышление;
- произвольная память;
- воображение;
- самосознание.

Соподчиненность мотивов. Под соподчиненностью мотивов понимается такое отношение между мотивами деятельности, когда одни мотивы для человека имеют смысл главных, ведущих, а другие – смысл подчиненных, обеспечивающих реализацию главных мотивов. Иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению.

В преддошкольном возрасте у детей нет иерархии мотивов, они рядоположены, и поведение подчиняется более сильному мотиву. Младший дошкольник большей частью действует, как и ребенок в раннем детстве, под влиянием возникших в данный момент ситуативных чувств и желаний, и при этом не отдает себе ясного отчета в том, что заставляет его совершать тот или иной поступок.

По мере взросления мотивы дошкольника становятся не только разнообразнее, они осознаются детьми и приобретают разную побудительную силу. А.Н. Леонтьев, опираясь на результаты исследований, отмечал, что, начиная приблизительно с трехлетнего возраста, у детей начинает формироваться более сложная внутренняя организация поведения, более сложное строение их деятельности в целом. Оно характеризуется тем, что деятельность ребенка все более побуждается и направляется уже не отдельными мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают в конфликт между собой, но известным соподчинением мотивов отдельных действий. Теперь ребенок мо-

жет стремиться к достижению цели, которая сама по себе не привлекательна для него, ради чего-нибудь другого, или, наоборот, отказаться от чего-нибудь непосредственно приятного для того, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного. В результате, его отдельные действия могут приобретать для него более сложный, как бы отраженный смысл, в зависимости от того, в подчинение к какому мотиву они вступают[1].

В зависимости от конкретных условий воспитания и отношений, складывающихся у ребенка со взрослыми, на первый план могут выступать любые мотивы, подчиняя себе остальные.

Произвольность поведения. Произвольное поведение – сознательно контролируемое целенаправленное поведение, осуществляемое в соответствии с определенной целью, или образованным самим человеком намерением. Основная черта произвольного поведения – его осознанность.

В дошкольном возрасте поведение ребенка из импульсивного и непосредственного *становится опосредствованным нормами и правилами поведения.* Здесь впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, то есть создается предварительный образ своего поведения, который выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с образцом. Это сравнение с образцом есть осознание своего поведения и отношение к нему с точки зрения этого образца.

Исследования показали, что к четырём годам ребёнок способен к подчинению инструкции взрослого, требующей преодоления непосредственного импульса к действию. Он выделяет объект деятельности и цель его преобразования. К 5 годам ребенок понимает взаимообусловленность разных компонентов деятельности. Ребенок выделяет не только цели и объекты, но и способы действия с ними. В 6–7 лет дети способны строя свое поведение, вместе с тем осознанно выполнять установленные в семье и в детском саду нормы и правила[2].

Мышление. Основная линия развития мышления – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и затем к словестно-логическому мышлению.

В среднем дошкольном возрасте основной формой мышления является наглядно-образное мышление. В этом возрасте ребенок уже может решать задачи не только в процессе практических действий с предметами, но и в уме, опираясь на свои образные представления о предметах.

В среднем и старшем дошкольном возрасте благодаря развитию речи у детей формируется речевое мышление и т.н. *внутренний план действий*, иначе – "мышление в уме". Ребенок становится способным планировать свои действия прежде, чем их выполнять.

---

[1] Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Сб. ст. "Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста" / Под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. М.: Междунар. образоват. и психол. колледж, 1995.

[2] Бугрименко Е.А. К вопросу о развитии произвольности поведения в дошкольном возрасте / Е.А. Бугрименко // Новые исследования в психологии. М., 1978. № 1. С. 32–37. № 2. С. 69–75.

Процесс развития словесно-логической формы мышления связан с овладением ребенком понятиями, т.е. знаниями об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности. Понятия, которыми оперирует дошкольник – это житейские (эмпирические) понятия. Дети рано заучивают слова, обозначающие предметы, явления, признаки, действия, однако понятия, обозначаемые этими словами, они усваивают лишь постепенно. Лишь в старшем дошкольном возрасте дети научаются выделять в предмете те существенные признаки, по которым единичный предмет может быть отнесен к определенной категории или группе. Наряду с изменением значений понятий в мышлении дошкольника формируются простейшие умственные операции: ребенок научается анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать свои наблюдения.

Память. В преддошкольном возрасте память ребенка непроизвольна. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Запоминание материала происходит попутно с выполнением каких-либо действий с предметами. У младших дошкольников непроизвольное запоминание и непроизвольное воспроизведение – также единственная форма работы памяти. Но в дальнейшем структура мнемической деятельности усложняется, и наряду с непроизвольной памятью формируется произвольная память. Формирование произвольной памяти начинается примерно с четырехлетнего возраста. Произвольная память имеет место тогда, когда ребенок сознательно ставит и решает мнемическую задачу, он хочет что-то припомнить или запомнить и предпринимает для этого специальные действия.

Воображение. Воображение – это психический процесс создания образов предметов, ситуаций, обстоятельств путем приведения имеющихся у человека знаний в новое сочетание. Этот процесс имеет много общего с памятью – в обоих случаях ребенок действует в плане образов и представлений. Память тоже можно рассматривать как "воспроизводящее воображение". Но, помимо воспроизведения образов прошлого опыта, в воображении отражается и то, что было, но свидетелем чего человек не мог быть, и то, что есть, но недоступно по каким-либо причинам, и то, чего нет, но что может быть. В фантазии человек выходит за пределы реального мира во времени и пространстве: он может соединять и разъединять неразложимое и несоединимое, перемещать вещи, события, процессы из настоящего в будущее, в прошлое, из одного пространства в другое. Воображение, как и всякая другая психическая деятельность, проходит в онтогенезе человека определенный путь развития. Так же как восприятие, память и внимание, воображение из непроизвольного (пассивного) становится произвольным (активным), постепенно превращается из непосредственного в опосредствованное. В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает пассивное, воссоздающее (репродуктивное) воображение, механически воспроизводящее полученные впечатления в виде образов, описываемых в стихах, сказках, рассказах взрослого. Старший дошкольник перестает путать действительное и вымышленное, реальное и

фантастичное. В старшем дошкольном возрасте опорой для создания образов теперь служит не только реальный объект, но и представления, выраженные в слове, т.е. в этот период развитие воображения тесно связано с развитием речи и мышления.

Самосознание и самооценка. Самосознание – это знание о себе, своих качествах и одновременно отношение к себе – самооценка. Самосознание предполагает выделение и отличение человеком самого себя, своего Я от всего, что его окружает. Возникновение и развитие самосознания ребенка на протяжении первых семи лет жизни неразрывно связано с развитием межличностных отношений с другими. Зачатки самосознания появляются уже на первом году жизни ребенка. В раннем возрасте для развития самосознания важное значение имеют встречи и отношения ребенка со сверстниками. Вглядываясь в них, он начинает познавать себя. Отношение ребенка к другому еще аффективно, непосредственно и безоценочно. Дети еще не выделяют отдельных свойств и качеств (как своих, так и другого ребенка). Но они узнают себя в другом. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от "Я сам", от отделения себя от взрослого к открытию своей внутренней жизни, которая и составляет суть личного самосознания. В середине дошкольного возраста происходит серьезный перелом в отношении ребенка не только к сверстнику, но и к самому себе. "Я" ребенка дифференцируется и обогащается, в нем выделяются и оцениваются отдельные качества, умения, способности и пр. Происходит это прежде всего благодаря активному общению с другими детьми. Ребенок постоянно сравнивает себя с другими детьми. Появляется оценка себя глазами другого.

Ребенок 4–5 лет склонен преувеличивать свои достоинства и возможности и отстаивать их через сравнение с другими.

К старшему дошкольному возрасту (к шести-семи годам) дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы (Я хочу, Я люблю, Я стремлюсь и пр.). На седьмом году жизни у ребенка происходит важное преобразование самооценки. Она из общей становится дифференцированной. Ребенок делает выводы о своих достижениях: он замечает, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то хуже. В этом возрасте большинство детей правильно себя оценивают и осознают свои умения и успехи в разных видах деятельности.

5.2 Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте

Культурно-историческая теория в качестве ведущей деятельности дошкольного периода определяет игру. По определению Д.Б. Эльконина, много сделавшего для изучения детской игры, человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются реальные отношения между людьми

вне условий непосредственной утилитарной деятельности[1]. Особенность игры как деятельности в том, что ее мотив лежит в самой деятельности. Мотив игры – сама игра, играть, чтобы играть. В игре воссоздаются социальные отношения между людьми. Игра любого вида протекает как деятельность осмысленная и целенаправленная. В каждой игре есть значимая для ребенка цель. Цели не являются постоянными. По мере развития ребенка меняется характер целей, которые он ставит себе в игре: от подражательных дети постепенно переходят к обдуманным, мотивированным целям.

Существует целый ряд разных видов игр.

Основная форма игры в детском возрасте – *сюжетно ролевая игра*.

Сюжетно-ролевая игра есть форма деятельности, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними.

Свободная сюжетная игра – самая привлекательная для детей дошкольного возраста деятельность. Ее привлекательность объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное ощущение свободы, подвластности ему вещей, действий, отношений. Сюжетная игра не требует от ребенка реального, ощутимого продукта, в ней все условно, все "как будто", "понарошку".

Наряду сюжетно-ролевой игрой выделяют "режиссерские игры", "игры с правилами" (подвижные и настольные), "игры-драматизации".

Режиссерская игра очень близка к сюжетно-ролевой, но отличается от нее тем, что ребенок действует не с другими людьми (взрослыми или сверстниками), а с игрушками, изображающими различные персонажи. Куклы, игрушечные мишки, зайчики или солдатики становятся действующими лицами игры ребенка, а он сам выступает как режиссер, управляющий и руководящий действиями своих "актеров". Поэтому такая игра и получила название режиссерской.

Игры с правилами не предполагают какой-либо определенной роли. Действия ребенка и его отношения с другими участниками игры определяются здесь правилами, которые должны выполняться всеми. Типичными примерами подвижных игр с правилами являются хорошо всем известные прятки, салочки, классики, скакалки и пр. Настольно-печатные игры также являются играми с правилами. Все эти игры обычно имеют соревновательный характер: в отличие от игр с ролью в них есть выигравшие и проигравшие. Главная задача таких игр – неукоснительно соблюдать правила. Поэтому *они требуют высокой степени произвольного поведения* и, в свою очередь, формируют его. Такие игры характерны в основном для старших дошкольников.

В *игре-драматизации*, в отличие от режиссерских игр, актерами являются сами дети, которые берут на себя роли каких-либо литературных или театральных персонажей. Сценарий и сюжет такой игры дети не придумывают сами, а заимствуют из сказок, фильмов или спектаклей.

---

[1] Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. М.: Владос, 1999. С. 11.

В дошкольном возрасте игра проходит существенный путь своего развития.

До 3-х лет ребенок может осуществлять условные действия с игрушками и предметами-заместителями, выстраивая их в простейшую смысловую цепочку, вступая в кратковременное взаимодействие со сверстником.

В 3–5 лет ребенок может принимать и последовательно менять игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником. В 5–7 лет дети способны развертывать в игре разнообразные последовательности событий, комбинируя их согласно своему замыслу и замыслам 2–3 партнеров-сверстников, реализовывать сюжетные события через ролевые взаимодействия и предметные действия.

Главным содержанием игры младших дошкольников является выполнение определенных действий с игрушками. Они многократно повторяют одни и те же действия: "трут морковку", "режут хлеб", возят машинки. При этом результат действия не используется детьми – нарезанный хлеб никто не ест, а машинки ничего не привозят.

Та же по сюжету игра в середине дошкольного детства проходит иначе. Основным содержанием игры становятся отношения между людьми, роли которых дети на себя взяли. Дети называют их до начала игры.

Содержанием игры старших дошкольников становится выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. Дети 6–7 лет чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил. Исполняя ту или иную роль, они внимательно следят, насколько соответствуют их действия и действия их партнеров общепринятым правилам поведения – бывает так или не бывает.

Д.Б. Эльконин, он выделил и охарактеризовал четыре уровня развития игры[1].

Первый уровень.

1. Центральным содержанием игры являются главным образом действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Это действия "матери" или "воспитательницы", направленные на "детей".

2. Роли фактически есть, но они определяются характером действий, а не определяют действие. Как правило, роли не называются, и дети не называют себя именами лиц, роли которых они на себя взяли. Даже в том случае, если в игре имеется ролевое разделение функций и роли называются, дети фактически не становятся друг к другу в типичные для реальной жизни отношения.

3. Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций.

Второй уровень.

1. Основным содержанием игры, как и на предыдущем уровне, является действие с предметом. Но в нем на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному действию.

---

[1] Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. М.: Владос, 1999.

2. Роли называются детьми. Намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью.

3. Логика действий определяется жизненной последовательностью, т.е. их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного типа действий.

4. Нарушение последовательности действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется.

Третий уровень.

1. Основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из нее действий, среди которых начинают выделяться специальные действия, передающие характер отношений к другим участникам игры.

2. Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка.

3. Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразными. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем, но иногда прорываются и обычные внеигровые отношения.

4. Нарушение логики действий опротестовывается. Протест сводится обычно к ссылке на то, что "так не бывает". Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия.

Четвертый уровень.

1. Основным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети. Эти действия явно выступают на фоне всех действий, связанных с выполнением роли.

2. Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении всей игры ребенок ясно ведет одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит явно ролевой характер, определяемый и ролью говорящего и ролью того, к кому она обращена.

3. Действия развертываются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают разнообразие действий того лица, которое изображает ребенок. Ясно вычленены правила, которым следует ребенок, со ссылками на реальную жизнь и правила, в ней существующие. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры.

4. Нарушение логики действий и правил отвергается, отказ от нарушений мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность, но и указанием на рациональность правил.

Согласно Д.Б. Эльконину уровни развития игры одновременно являются и стадиями развития.

Как показывают исследования, свои развивающие функции игра выполняет в полной мере, если с возрастом ребенка она все более усложняется как по тематическому содержанию, так и способам построения игры.

Чтобы игр была способна быть развивающей, она должна удовлетворять ряду требований[1].

Игра должна быть свободной от навязанной взрослыми темы, и реализации действий – ребенок должен иметь возможность овладевать все более сложным языком игры – общими способами ее осуществления, увеличивающими свободу творческой реализации его собственных замыслов.

Игра должна быть совместной деятельностью педагога и детей, где педагог есть играющий партнер, чтобы игра на всех возрастных этапах была самостоятельной деятельностью детей. Детям разных возрастных групп на игру, в течение дня, отводится от 3.15 до 3.30 мин. Главная цель педагогов – правильно использовать это время, всячески поощряя детей к самостоятельным играм, участвуя в них и помогая детям освоить новые способы игры.

Свои развивающие функции игра выполняет в полной мере, если с возрастом ребенка она все более усложняется и не только по своему тематическому содержанию (хотя именно этот момент до сих пор принято считать наиболее важным в практической педагогике). Само по себе тематическое содержание не может служить критерием уровня игры.

Основным критерием оценки уровня игровой деятельности детей должны быть игровые умения – преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальная возможность использовать различные способы (умение ребенка в зависимости от собственного замысла включать в игру и условные действия с предметом, и ролевые диалоги, комбинировать разнообразные события).

5.3 Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы дошкольника

Дошкольный возраст – время интенсивного развития мотивационно-потребностной сферы ребенка. В этот период мотивы поведения ребенка изменяются как по содержанию, так и по структуре.

В 3–5 лет наиболее сильны мотивы поощрения и порицания. Мотивы морального характера начинают оказывать свое влияние на исход борьбы мотивов, но они еще слабее мотивов поощрения и порицания.

В 5–7 лет уже отмечается преобладание обдуманных действий над импульсивными. Уменьшается число аффективных действий.

В дошкольном детстве развиваются мотивы самолюбия, самоутверждения. Одно из проявлений стремления к самоутверждению – притязания детей на исполнение главных ролей в играх. Показательно, что дети, как правило, очень не любят брать на себя роли детей. Для них гораздо привле-

[1] Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко. 2-е изд., испр. М.: Изд-во "ГНОМ и Д", 2000.

кательнее роль взрослого. Развитие совместной деятельности со сверстниками способствует тому, что на основе стремления к самоутверждению возникает новая форма мотивов – стремление выиграть, быть первым.

На протяжении дошкольного возраста в связи с развитием морального сознания, становлением моральной саморегуляции поведения, развитием нравственных чувств формируются нравственные мотивы. Особое значение в развитии мотивов поведения имеют нравственные мотивы, выражающие отношения ребенка к другим людям. Как показывают исследования, эти мотивы изменяются и развиваются на протяжении всего дошкольного детства. Среди нравственных мотивов поведения все большее место начинают занимать общественные мотивы – желание сделать что-то для других людей, принести им пользу. К концу дошкольного детства ребенок понимает значение выполнения нравственных норм как в собственном поведении, так и в оценке им поступков литературных персонажей.

Изменения в мотивах поведения на протяжении дошкольного детства состоят не только в том, что меняется их содержание, появляются новые виды мотивов. Между разными видами мотивов складывается соподчинение, иерархия, мотивов: одни из них приобретают более важное значение для ребенка, чем другие.

Формирование мотивационной сферы у детей дошкольного возраста неразрывно связано с игровой деятельностью. Рассматривая роль игры в развитии мотивационно-потребностной сферы дошкольника, Д.Б. Эльконин отмечал, что игра выступает как деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностной сфере ребенка. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым. Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов: в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности. Как отмечал Д.Б. Эльконин, ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности как в игре[1].

В коллективной ролевой игре происходит усвоение ребенком социальных норм, формирование у него моральных суждений, развитие кооперации и сотрудничества, совокупно способствуют формированию просоциальных мотивов – мотивов, направленных на положительную, конструктивную, социально полезное поведение (альтруизм и взаимопомощь).

Во время игры происходит подчинение мотивов (подчинение ситуативных мотивов значимым), а также формирования мотивов, связанных с выполнением ребенком взятых на себя обязательств.

---

[1] Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. М.: Владос, 1999.

5.4 Игра и развитие произвольности поведения

Л.С. Выготский называл игру школой произвольного поведения. Развитие произвольности предполагает формирование направленности ребенка на собственные внешние или внутренние действия, в результате чего рождается способность управлять собой. Сюжетно-ролевая игра является как раз той деятельностью, которая является наиболее эффективным средством формирования и волевого и произвольного поведения. При выполнении роли образец поведения, содержащийся в роли, становится одновременно эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение, контролирует его. Ребенок в игре выполняет одновременно как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой – контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца.

Большое значение для развития произвольности у детей имеют подвижные игры с правилами. Правила в этих играх создают для ребёнка известные нормы действия, определяют, что надо делать и что делать нельзя. Правила игры являются внешним требованием. Дети должны научиться пользоваться этими правилами, подчиняться им – только при этих условиях может состояться игра.

Одна из ведущих отечественных исследователей детства Е.О. Смирнова описывает интересное экспериментальное исследование влияния игр с правилом на развитие произвольности поведения дошкольников[1]. Исследование включало три этапа.

Первый констатирующий этап был направлен на диагностику исходного уровня развития произвольности у дошкольников 3–5 лет.

Второй формирующий этап представлял собой серию игр с правилами, которые регулярно проводились с испытуемыми экспериментальной группы.

Третий контрольный этап был направлен на выяснение тех изменений в произвольном поведении детей, которые произошли в результате формирующего этапа.

Испытуемыми в исследовании были дошкольники в возрасте от 3 до 5 лет. 40 детей составило контрольную группу и 40 – экспериментальную.

В качестве показателей произвольного поведения в исследовании использовались:

1. Поведение ребёнка на обязательных занятиях.
2. Способность сдерживать непосредственные импульсивные движения.
3. Способность управлять своими познавательными процессами (восприятием и вниманием) в условиях выполнения задания.

---

[1] Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998.

На формирующем этапе в экспериментальной группе в течение двух месяцев систематически проводились игры с правилами ежедневно по 5–10 игр в день. Использовались игры, направленные на развитие целенаправленного восприятия (звука, цвета, величины), и подвижные игры с правилами. Все игры имели совместный характер и проходили при активном участии воспитателя группы. Воспитатели при этом выполняли две роли – участника и организатора игры. С каждым воспитателем, участвовавшим в эксперименте, предварительно проводились беседы и обучение игре.

а) Поведение на занятиях

По характеру поведения на занятиях во время констатирующего замера все наши испытуемые разделились на 4 группы:

1. *Активные и дисциплинированные дети*. Эти дети стараются хорошо работать на всех занятиях, активно демонстрируют свои знания, в то же время они мало отвлекаются и внимательны к указаниям воспитателя. Показатели и активности, и дисциплинированности, у них достаточно высокие. На констатирующем замере такие дети составили всего 10% испытуемых.

2. *Активные недисциплинированные дети*. Дошкольники этой группы часто поднимают руку и всегда готовы ответить, если же их не вызывают – кричат с места. Вместе с тем, они постоянно нарушают дисциплину, часто отвлекаются, ведут себя "непредсказуемо": могут запеть или завизжать посреди занятия, залезть под стол или раскрашивать красками руки соседа. Среди испытуемых 20% детей демонстрировали такой тип поведения.

3. *Пассивные дисциплинированные дети*. Этих детей совсем не слышно на занятии. Они никогда не проявляют желания ответить и не поднимают руку. Когда воспитатель обращается к ним, – напряжённо молчат, а если и отвечают, то очень коротко и шепотом. В то же время они никогда не нарушают дисциплину, ведут себя спокойно. У них мало отвлечений и практически нет проявлений активности. Таких детей было 30%.

4. *Пассивные недисциплинированные дети*. Эти дети практически не слушают воспитателя и не работают на занятиях. При этом они систематически мешают их проводить – вскакивают с места, кидаются бумажками и карандашами, отнимают друг у друга предметы, громко жалуются на соседа и пр. У них практически отсутствует активность, связанная с темой занятия. Такие дети на констатирующем этапе эксперимента составили 40%.

Систематическое проведение игр по-разному отразилось на поведении на занятиях в разных подгруппах испытуемых.

Экспериментальная группа.

Подгруппа 1. Изменения в поведении незначительны. Дети вели себя столь же активно и дисциплинированно, как и на констатирующем этапе.

Подгруппа 2. Дети стали значительно серьёзнее, сосредоточеннее и спокойнее. Количество отвлечений снизилось у них почти в 3 раза.

Подгруппа 3. Пассивные и дисциплинированные дети после проведённых игр стали значительно более смелыми, решительными и раскованными. Показатели их активности возросли в 10 раз.

Подгруппа 4. Здесь произошли самые значительные изменения. Дети стали более открытыми для воздействий взрослого, внимательнее слушали его, учитывали его замечания. Они стали поднимать руку и стремились ответить на вопросы воспитателя. Они стали в 3 раза реже отвлекаться и в 10 раз активнее работать на занятии.

У детей *контрольной группы* никаких изменений в поведении на занятиях не произошло; показатели дисциплинированности и активности во всех подгруппах КГ остались примерно на том же уровне. Этот факт может свидетельствовать о том, что наблюдаемые в ЭГ позитивные изменения явились следствием проведённых с детьми игр.

б) Способность сдерживать импульсивные движения

На этой части эксперимента дети должны были не подглядывать, пока взрослый готовит для них интересную игру.

По характеру поведения на констатирующей части эксперимента всех испытуемых можно условно разделить на 3 подгруппы.

К *первой подгруппе* относятся нетерпеливые дети. Они не приняли предложенной взрослым задачи и не стремились выполнить её вообще. Они охотно соглашались подождать, пока взрослый приготовит для них игру, но лишь на секунду закрыв глаза (во время объяснения), сразу открывали их и уже не могли отвести взгляда от действий взрослого. Они не только с интересом следили за ним, но и подходили к его столу, заглядывали в коробку и стремились скорее заполучить новую игру в руки. Просьбы взрослого немного подождать и посидеть с закрытыми глазами не оказывали никакого действия: дети на секунду закрывали глаза и тут же открывали их снова. Поэтому время ожидания у этой группы детей практически было равно нулю. Эти дети составили 25% испытуемых.

Дети *второй подгруппы* также охотно соглашались подождать и в течение первых 15–20 сек. старательно щурили глаза, но при первом громком звуке они открывали их, потом закрывали снова. Иногда они подглядывали сквозь пальцы или щёлочки глаз, иногда отворачивались, чтобы избежать соблазна подсмотреть, и как могли боролись со своим желанием увидеть новую игру. Однако они никогда не вставали с места и не требовали игру, пока взрослый не предложит её, как это часто делали дети предыдущей группы. Таких детей в выборке было большинство (50%). Среднее время ожидания у них составило 25 сек.

Дети *третьей подгруппы* старались не подглядывать в среднем около 1 мин. Они сами изобретали действия, помогающие им выполнить просьбу взрослого – завязывали глаза платком, как при игре в жмурки, отворачивались от привлекательной игрушки, рисовали пальцем по столу, бормотали что-то про себя. Иногда при громком звуке их глаза как бы непроизвольно открывались, но после этого, как бы поняв свою оплошность, они сами, без дополнительных напоминаний взрослого, закрывали их снова. Таких детей было 25%.

После формирующей части эксперимента время терпеливого ожидания у всех детей экспериментальной группы существенно увеличилось.

Первая подгруппа. Если на констатирующем замере они вообще не могли и не хотели сидеть спокойно с закрытыми глазами, то в контрольном замере большинство из них старались выполнить просьбу взрослого и, если и открывали глаза (через 20–25 сек.), то после напоминания всегда закрывали их снова.

Вторая подгруппа. У детей этой группы время ожидания увеличилось в 2 раза (с 25 до 50 сек.) Изменилось и поведение этих детей в процессе ожидания. Многие из их, открыв на секунду глаза, сами закрывали их, не дожидаясь замечаний и напоминаний взрослого.

Третья подгруппа. У детей этой подгруппы значительных изменений ни во времени ожидания, ни в поведении в экспериментальной ситуации не произошло.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют, что у детей сформировались зачатки самоконтроля.

У детей контрольной группы существенных различий между результатами констатирующих и контрольных замеров не произошло.

в) Произвольность познавательных процессов

На этой части эксперимента детям предлагалось найти различия между картинками. Таких различий было 10.

Это задание оказалось малодоступным для большинства испытуемых. По характеру поведения и успешности выполнения задания дети были разделены на 3 подгруппы.

Первую, наиболее многочисленную подгруппу (50% испытуемых) составили дети, которые не приняли задачу и вовсе не пытались сравнивать предложенные картинки. Они рассматривали всё, что нарисовано на страницах журнала, показывали пальчиком и называли знакомые предметы, вспоминали, где они это видели. Подсказки и указательные жесты взрослого, который пытался привлечь внимание ребёнка к экспериментальным картинкам, не имели желанного результата. Результат их деятельности в данном случае равен нулю.

Дети *второй подгруппы* (40%) значительно лучше понимали и принимали задачу взрослого. Они старательно искали различия в предложенных картинках, но найдя одно из них, считали свою задачу выполненной и прекращали поиск. Предложения взрослого посмотреть внимательнее и поискать, чем ещё отличаются картинки, ни к чему не приводили. Эти дети постоянно нуждались в организующих и направляющих воздействиях взрослого и только с их помощью могли управлять своим вниманием.

Дети *третьей подгруппы* (10%) охотно принимали задачу взрослого и старались отыскать различия в картинках самостоятельно. Найдя одно из них, они не останавливались и продолжали сравнивать картинки. Однако никто из них на констатирующем эксперименте не смог найти более 4 различий, за исключением одной девочки, которая смогла отыскать 6 различий.

После формирующей части эксперимента в экспериментальной группе у всех детей поведение изменилось и стало более продуктивным.

Дети *первой подгруппы* более или менее внимательно рассматривали предложенные картинки, почти не отвлекаясь на другие изображения в журнале. В большинстве случаев, они самостоятельно находили 1 или 2 отличия, называя при этом не только различия, но и сходство картинок. Большинство детей этой подгруппы стали адекватно реагировать на подсказки взрослого и после каждой из них отмечали следующие отличия двух картинок.

Дети *второй подгруппы* меньше отвлекались и действовали более самостоятельно и целенаправленно, чем на первом, констатирующем. В результате они в среднем по подгруппе обнаружили в 4 раза больше различий в картинках

Поведение детей *третьей подгруппы* практически не изменилось. Однако они стали более внимательными и дольше (по времени) выполняли задачу. Количество найденных различий возросло у них в 2 раза.

Поведение и показатели выполнения методики на контрольном эксперименте у испытуемых КГ практически не изменились.

Описанное исследование в целом подтвердило гипотезу о том, что игра с правилом является эффективным средством формирования произвольности в дошкольном возрасте. Сравнение результатов выполнения диагностических методик до и после проведения серии игр с правилами убедительно свидетельствует о том, что у детей экспериментальной группы произошли существенные позитивные сдвиги в развитии не только произвольного, но и волевого поведения.

5.5 Игра и развитие самооценки

Как показывают исследования, дошкольники обнаруживают тенденцию к высокой самооценке достоинств своей личности. В оценке дети проявляют необъективность, часто игнорируя свои недостатки, тщательно находя повод себя похвалить. Своих товарищей оценивают более критично, давая им значительно более низкие оценки, чем себе. Ситуация меняется, когда дети оценивают себя в конкретном виде деятельности. При создании определенных условий посредством ролевой игры у детей может формироваться способность к рациональной самооценке и оценке других.

В экспериментальном исследовании[1] детям вначале предлагалось выбрать для себя роль по картинке, где были изображены играющие дети, а затем они участвовали в специально организованных сюжетно-ролевых играх и там тоже выбирали себе роль. Полученные в исследовании материалы показали, что существуют большие различия при выборе ролей по кар-

[1] Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. / Р.Б. Стеркина. М., 1977.

тинке и возможностями, обнаруживаемыми ребенком в реальной игровой ситуации

В таблице 5.1 представлены данные (в процентах) детей, выбравших для себя роли по картинке и в реальной игровой ситуации.

Таблица 5.1

Характеристика роли	*Доли детей, выбравших роли в разных условиях выбора*	
	Выбор по картинке	*Выбор в реальной игровой ситуации*
Главные роли	31	15
Средние роли	31,5	23
Второстепенные роли	37,5	62

Самооценка собственно игровых качеств испытуемыми оказалась почти адекватной их реальным возможностям.

Анализ причин этого расхождения показывает, что различия между самооценкой детей при выборе ролей по картинке и их возможностями в конкретной игровой ситуации обусловлены расхождением в оценке детьми своих игровых и организаторских способностей.

Полученные в экспериментах данные показали, что реалистическая оценка дошкольниками качеств своей личности и своих возможностей при выполнении различных видов деятельности складывается неравномерно. В первую очередь ребенок начинает адекватно оценивать свои возможности в самом процессе выполнения деятельности, под влиянием оцениваемых им самим и взрослым результатов отдельных действий. Впоследствии на этой основе складывается обобщенная оценка в конкретных видах деятельности, которая оказывается наиболее реалистической в тех случаях, когда результат деятельности выражен в виде материального продукта, поддающегося объективному анализу. Обобщение опыта самооценки в конкретных видах деятельности является одним из путей формирования реалистической общей самооценки – самооценки качеств личности, которая только зарождается на ступени дошкольного детства.

К условиям деятельности ребенка, способствующим становлению реалистической самооценки, относятся:

– активность и самостоятельность в определении результатов каждого действия;

– совпадение оценок взрослых с объективными результатами действий;

– наличие у детей положительного отношения к деятельности и стремления к достижению в ней высоких результатов.

Было установлено, что хотя формирование реалистической самооценки происходит в процессе деятельности, не всякая, а только определенным образом организованная деятельность ребенка способствует такому формированию. Эта деятельность должна быть такой, чтобы:

– в ней существовала определенная иерархия задач различной трудности;

– результаты их достижения легко могут быть определены самим ребенком;

– деятельность детей активизировалась взрослым;

– оценки педагога не лишали детей самостоятельности и активности при выполнении той или иной конкретной деятельности;

– оценка взрослого должна основываться на объективных результатах деятельности ребенка.

В другом экспериментальном исследовании[1] ставилась задача оптимизации оценочных отношений детей в их игровой деятельности. Формирующий эксперимент состоял из трех серий.

Общим для всех серий было то, что благодаря различному содержанию экспериментальных игр дети получали возможность проявить в них свои индивидуальные умения, знания, способности (физические, интеллектуальные, творческие) и тем самым заслуживали высокую положительную оценку сверстников и воспитателей. В то же время каждый участник игры мог сравнивать свои конкретные достижения в том или ином виде игровой деятельности с достижениями других детей и при соответствующем руководстве со стороны воспитателя правильно оценивать себя и товарищей по игре.

Особенностью первой серии было то, что для усвоения детьми критериев правильной оценки использовались игры с правилами, в которых каждый участник должен был достигать личного результата (победы), а затем оценивать свой результат и результаты сверстников. При этом как самооценка, так и взаимооценки касались в основном конкретных игровых достижений отдельных исполнителей.

Во время второй серии эксперимента обучение детей критериям взаимооценивания усложнялось тем, что в тех же играх с правилами ставилась цель коллективного выигрыша небольшой команды. Дети были разделены на несколько команд, между которыми проходило соревнование. Самооценка и оценка других здесь уже приобретали не прямой, а опосредствованный характер и выступали регуляторами игровых взаимоотношений детей. При этом объектом само- и взаимооценивания становились не только конкретные игровые результаты отдельных детей, но и характер их игрового общения в процессе достижения коллективного выигрыша.

В третьей серии эксперимента усвоение детьми критериев нравственной самооценки и упражнения в нравственных взаимоотношениях осуществлялись в условиях творческих игр, позволяющих детям проявлять самостоятельность. Роль воспитателя заключалась в том, что он предоставлял возможность каждому из ребят поочередно быть организатором творческой игры. Самооценка и оценка других детей как партнеров по совместной игре

---

[1] Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников / Л.И. Уманец // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 61–67.

имели сложный характер и включали: а) выбор игры для проведения в группе; б) предваряющую оценку, заключающуюся в распределении ролей, отборе игроков; в) оценку выполнения ролевых функций; г) оценку игры в целом.

Успех игры в третьей серии зависел прежде всего от того, насколько ребенок как организатор мог увидеть и оценить достоинства других детей в качестве исполнителей игровых ролей.

Количественные и качественные результаты эксперимента свидетельствовали о формировании таких свойств самооценки, как реалистичность, рефлексивность, а также о том, что содержание самооценки обогатилось опытом игрового взаимодействия на нравственной основе. Изменилось оценочное отношение детей к сверстникам на основе осознания их личностных достижений и к себе на основе адекватного рефлексирования оценочного отношения сверстников.

5.6 Игра и развитие мышления дошкольников

В дошкольном возрасте доминирует наглядно-образное мышление, и оно развивается в этот период. Существует множество разнообразных игр для развития наглядно-образного мышления дошкольников. Но важнейшее новообразование в мышлении дошкольников – это формирование внутреннего плана действий (способности действовать в уме).

Н.Н. Поддьяков, изучавший формирование внутреннего плана действий у детей дошкольного возраста, выделил шесть этапов в этом процессе.

Первый – ребёнок ещё не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.

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

Третий – задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь, вероятно, осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на преобразование ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане конечной и промежуточных целей действия.

Четвертый – задача решается ребёнком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану. В его основе – память

и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

Пятый – задача решается в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.

Шестой – задача решается только во внутреннем плане (в уме) с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Л.А. Венгер на основе анализа характерных для дошкольного детства видов деятельности, предположил, что основой формирования общих умственных способностей дошкольников является овладение наглядным моделированием[1]. Все основные формы деятельности дошкольника: сюжетно-ролевая игра, рисование, конструирование, лепка, аппликация, – имеют моделирующий характер. Разыгрывая тот или иной сюжет в игре, дети моделируют взаимоотношения взрослых людей, а при помощи предметов, используемых в качестве игровых заместителей, создают модели, отображающие взаимосвязи реальных предметов. Рисунок дошкольника, – наглядная модель изображаемого объекта или ситуации, и не случайно многие исследователи детского рисования называют его схематическим, имея в виду сходство между рисунком ребенка и схематическими (т.е. модельными) изображениями, которые используются в деятельности взрослых. Еще более явно выступает момент наглядного моделирования в детской конструктивной деятельности. Создаваемые детьми конструкции из строительного материала и различных конструкторов представляют собой объемные модели предметов и ситуаций и затем используются в качестве таковых в процессе сюжетно-ролевых игр.

В соответствии с гипотезой об овладении наглядным моделированием как основой формирования общих умственных способностей в дошкольном возрасте был проведен цикл исследований. На основании их результатов Л.А. Венгером были выдвинуты следующие положения.

1. Наглядное моделирование – специфическая форма опосредствования мыслительной деятельности в дошкольном детстве.

2. Сформировавшись, оно выступает как одна из общих интеллектуальных способностей, которая обнаруживается при решении широкого круга задач.

3. В обычных условиях дошкольного воспитания источник формирования наглядного моделирования – моделирующий характер детской деятельности.

4. Формирование наглядного моделирования включает в себя овладение действиями замещения, построения модели путем придания заместителям отношений, отображающих отношения замещаемых объектов, и использования модели для решения основной задачи.

---

[1] Венгер Л.А. Развитие мышления дошкольника / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. М.: Дошкольное воспитание. 1974. № 7. С. 30–37.

5. Овладение указанными действиями и их превращение в операции целостного акта моделирования происходит в процессе интериоризации – перехода от построения и использования внешних материальных моделей к построению и использованию функционально эквивалентных им модельных представлений.

6. В дошкольном детстве возможно формирование действий с тремя видами моделей и соответственно овладение тремя видами модельных представлений: конкретными, отображающими структуру отдельного объекта; обобщенными, отображающими общую структуру класса объектов; условно-символическими, передающими наглядно ненаглядные отношения.

7. Целенаправленное руководство формированием у детей действий наглядного моделирования приводит к существенным сдвигам в овладении этими действиями и образовании модельных представлений.

8. Основной путь такого руководства – обучение детей действиям замещения, построения и использования материальных моделей с созданием условий для последующей интериоризации усвоенных действий.

На основе результатов своих исследований Л.А. Венгером и его сотрудниками была разработана программа развивающего дошкольного образования "Развитие" (см. ее описание в главе 6).

5.7 Игра и развитие воображения

Воображение рождается в игре. Зарождаясь в игре, оно развивается вместе с ней и, в свою очередь, детерминирует развитие игровой деятельности. Начало формирования воображения связано с использованием детьми в предметно-манипулятивной игре предметов-заместителей.

При переходе к сюжетно-ролевой игре (в 3–4 года) у детей открываются новые возможности для развития воображения. Первоначально дети строят замысел игры, в ходе игры придумывают сюжет. Но со временем построение замысла игры начинает ей предшествовать. Большое значение в овладении умением строить замысел игры имеет его совместное обсуждение несколькими детьми, когда они дополняют друг друга, то, что придумал один ребенок, служит толчком для воображения другого.

В игре зарождаются и развиваются наиболее значимые стороны продуктивного воображения: его направленность на решение самых различных открытых задач, возможность в специфической форме (через соединение в одном образе предметных содержаний двух объектов, их символизацию) раскрывать существенные характеристики реальности.

На определенном этапе игровой деятельности воображение ребенка, зародившееся в игре, приобретает способность, в свою очередь, определять ее развитие и протекание. В старшем дошкольном возрасте ролевое поведение ограничивает возможности дальнейшего развития игровой деятельно-

сти. У ребенка появляется потребность не просто выполнить определенную роль, но и создать и воплотить в игре целостный сюжет.

В ряде исследований было показано, что посредством специальных обучающих игр вполне возможно активизировать продуктивное воображение детей. Одно из наиболее интересных и результативных было проведено О.М. Дьяченко. Оно представляло собой лонгитюдное экспериментальное исследование, направленное на выявление возможностей активизации развития воображения и на углубленный анализ становления его механизмов. Исследование продолжалось четыре года и носило характер систематического обучения детей двух групп детского сада на занятиях по экспериментальной программе.

В основу программы исследования было положено предположение, что развитие способности выстраивать некоторую последовательность образов воображения (создавать план) может осуществляться в онтогенезе постепенно, в процессе перехода от действий с реально представленными заместителями и моделями предметов и ситуаций (у младших дошкольников) к действиям целиком в плане воображения, в плане представлений (у детей старшего дошкольного возраста).

При построении экспериментального обучения исследователь исходила из того, что активизация воображения дошкольников может осуществляться по двум направлениям: овладение детьми как специфическими средствами порождения идеи, так и средствами составления плана ее реализации.

Для экспериментальной работы с дошкольниками были выбраны сказки.

На *первом этапе* экспериментально обучались дети младшей группы. Он включал задания по формированию наиболее рано возникающего средства воображения – "опредмечивающего" образа на материале овладения действиями замещения. Ребенку давались задания использовать определенный условный заместитель предмета или подобрать его самостоятельно к предмету. На этом этапе решались следующие задачи.

Развитие у детей принятия замещения персонажей сказки и отдельных предметов: подбор заместителей по определенному признаку. Развитие построения и использования "опредмечивающего" образа.

Развитие двигательного моделирования: при помощи действий с заместителями воспроизведение основных эпизодов сказки.

Второй этап экспериментального обучения проходил с детьми средней группы. На этом этапе решались следующие задачи.

Обучение детей предметному наглядному моделированию – размещение заместителей в соответствии с сюжетом разыгрываемой сказки.

Развитие у детей возможности использовать готовую модели при пересказе сказки.

"Разворачивание" схемы отдельного предмета или ситуации в детализированное повествование.

В средней группе разыгрывались более сложные сказки со значительным количеством персонажей и эпизодов. Детей учили подбирать за-

местители и разыгрывать с ними основные действия сказки, также размещать в пространстве как сами заместители, так и схематические изображения предметов, нужных по ходу действия ("декорации"), с учетом последующих событий, т.е. развивалось построение простейших предметных моделей.

Третий этап экспериментального обучения проходил в старшей группе. Он был ориентирован на развитие у детей умение пользоваться 1) предметной моделью при пересказе сказки и 2) готовой предметной моделью при создании собственных произведений. Здесь осуществлялся переход от двигательного моделирования к действиям с моделью, воспроизводящей полностью смысловую структуру сказки. В результате обучения на этом этапе дошкольники перешли от изобразительного замещения к смысловому и от двигательного моделирования к предметному. Они научились пользоваться наглядными моделями как при пересказе знакомой сказки, так и при сочинении собственной. Модель в этих случаях выступала в качестве плана некоторого конкретного содержания.

Четвертый этап обучения проходил с детьми подготовительной группы. На этом этапе ставились две задачи:

1) самостоятельное построение наглядных моделей услышанного текста и их использование при пересказе;

2) развитие у детей возможности представлять замысел собственного сочинения в виде наглядной модели и разворачивать ее в полное сюжетное произведение.

В результате проведенной на всех четырех этапа эксперимента работы была доказана возможность активизировать продуктивное воображение детей путем специального обучения, направленного на освоение и использование детьми специфических для каждого возрастного этапа средств воображения.

На основе обучающих занятий был разработан комплекс развивающих игр и заданий для детей всех дошкольных возрастных групп.

5.8 Игра и развитие произвольной памяти дошкольников

В дошкольном возрасте преобладает непроизвольная память, и она в этом возрасте интенсивно развивается. Но главное новообразование в памяти дошкольников – формирование произвольного запоминания и припоминания.

Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте начинается с выделения ребенком специальных мнемических задач на запоминание и припоминание. Ребенок осознает и выделяет мнемические цели лишь тогда, когда сталкивается с такими условиями, которые требуют от него активного

припоминания и запоминания. Однако само по себе наличие такого требования еще не может привести к осознанию данной цели. Важен также мотив, побуждающий ребенка к деятельности, важно, чтобы цель была принята ребенком. Так память все больше становится подконтрольной самому ребенку.

Существуют исследования, показывающие важную роль игры в развитии произвольной памяти. В исследовании З.М. Истоминой[1] изучалась способность запоминания у одних и тех же детей в лабораторных условиях и в игре. В лаборатории детям предлагался на слух запомнить 8 слов и воспроизвести по заданию экспериментатора.

После лабораторных экспериментов дети включались в сюжетно-ролевую игру. Экспериментатор принимал на себя роль заведующего магазином, а другой заведующего детским садом.

"Заведующий" детским садом приглашал к себе одного из детей – участников игры и давал ему поручение пойти в магазин за покупками для детского сада. После этого ребенку вручался пропуск, "деньги" и корзинка для покупок.

В "магазине" "заведующая" спрашивала испытуемого: "Что тебе поручено купить?". Если ребенок забывал что-либо из поручения, ставился дополнительный вопрос: "Что еще нужно"? Затем испытуемый платил деньги в "кассу", получал у продавца "товары" и возвращался с покупками в "детский сад".

Опыты с игровым поручением отличались лабораторных опытов только в одном отношении. Запоминание в лабораторных опытах было совершенно иначе мотивировано, и цель запомнить, припомнить выделялась для ребенка экспериментатором, в то время как в опытах с игровым поручением ребенок должен был выделить эту цель сам.

Исследование показало, что в игровой деятельности у детей возникал мотив выполнить поручение, и запоминание было существенно более эффективным, чем в ситуации лабораторного эксперимента. Наиболее значительными эти различия были у младших дошкольников. Оказывается, что выделение в сознании цели запомнить, припомнить и превращение процессов памяти в целенаправленные процессы, т.е. в особого рода действия, происходит у младшего дошкольника легче в игре, чем в лабораторных опытах.

После получения этих результатов лабораторные и игровые опыты с теми же детьми были повторены (слова при этом заменялись).

В результате этой части исследования обнаружилось, что показатели запоминания в лабораторных опытах улучшились, но незначительно.

Гораздо более резко выраженный сдвиг в запоминании наблюдается при повторении игры.

---

[1] Истомина З.М. Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте // Сб. ст. "Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста" / З.М. Истомина; под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. М.: Междунар. образоват. и психол. колледж, 1995. С. 70–88.

Материалы опытов показывают, что если сначала большинство детей пользуется самым простым способом запоминания (повторение вслух), то, по мере повторения опытов способ, с помощью которого осуществляется запоминание, принимает как бы двойную форму. Повторение ребенком "вслух" запоминаемых слов продолжает существовать, но наряду с ним имеет место и повторение "про себя". Изменяется способ запоминания, т.е. у детей происходит формирование новых операций запоминания.

Анализ результатов экспериментов позволяет сделать вывод, что изменение характера процессов памяти у детей, заключающееся в том, что эти процессы превращаются в целенаправленное действие, зависит от мотивации деятельности в целом. Первоначально осознание цели запомнить, припомнить наступает быстрее, когда смысл этой цели для ребенка прямо вытекает из внутреннего мотива, побуждающего его деятельность, как это имеет место в условиях игровой роли. Другой вывод состоит в том, что мнемические действия запоминания и припоминания у детей дошкольного возраста раньше формируются в условиях содержательных для ребенка задач, в частности, в условиях игры.

5.9 Другие формы развивающего дошкольного образования

Игра не единственная форма деятельности, в которой происходит развитие дошкольников. Наряду с ней в дошкольном образовании используются продуктивные виды деятельности (изобразительные и конструктивные), а также экспериментирование. Эти виды деятельности дошкольника, как и игра, имеют моделирующий характер. Во всех этих видах деятельности дети не просто "символизируют" или обозначают предметы и ситуации, но создают их наглядные модели, устанавливая между отдельными заместителями те же отношения, которые они воспринимают у замещаемых объектов. При этом суть детского моделирования состоит не в построении индивидуальных символов, а в усвоении знаков особого рода, каковыми и являются наглядные модели (Е.О. Смирнова).

Продуктивная деятельность, моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении. Замысел продуктивной деятельности воплощается с помощью разных изобразительных средств. Ребенок, осваивая эту деятельность, учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены в том или ином ее виде. Таким образом, признаки и качества изображаемых предметов выступают опорными точками ребенка в познании действительности. У дошкольника складывается умение вариативно использовать выразительные средства и орудия, возникают обобщенные способы изображения объектов окружающего мира (Д.Б. Эльконин).

В ходе обучения художественной деятельности ребенок, овладевая языком различных видов искусства, научается понимать, создавать и отображать разные виды художественных образов. Включение ребенка в художественное творчество позволяет не только отражать уже имеющиеся знания и представления о мире, но и познавать мир, выражать свое видение мира.

Особое место в жизни ребенка занимает изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация). Включаясь в мир изобразительного искусства, ребенок выражает свои эмоциональные состояния, настроения, переживания, передаёт свои знания о мире (то, каким он видит этот мир) и свое отношение к нему. Он учится выражать свои чувства в художественной форме, на языке живописи и графики. С одной стороны, ребенок, рисуя, как бы моделирует окружающее; с другой – эмоционально проживает различные ситуации. Изобразительная деятельность является важным средством эстетического воспитания детей.

Этому же способствует и художественное конструирование детей. Дети создают художественные композиции и поделки из разных по форме, цвету, величине природных и бумажных заместителей. Они конструируют предметные, сюжетные, пейзажные и декоративные работы на разнообразных по цвету, форме, величине фоновых поверхностях – материале, принятом за фон (плотная бумага, ткань). Художественное конструирование детей в процессе своего развития проходит путь от манипулирования с предметами к функциональному применению их в творческой деятельности. Дети переходят к намеренному построению сначала обобщенных изображений, схематически передающих структуру определенного класса объектов (человек, животное, растение, здание и др.), затем – к построению все более выразительных художественных композиций и поделок.

Ознакомление в процессе художественной деятельности с произведениями и художественным "языком" разных видов изобразительного и декоративно-прикладного искусства обогащает художественный опыт детей, способствует развитию художественного восприятия и творческого освоения цвета, формы, ритма, композиции как "языка" изобразительного искусства.

Развитию художественных способностей детей помогает создание условий для экспериментирования с художественными материалами, инструментами, изобразительно-выразительными средствами, самостоятельного интегрирования разных видов художественного творчества с целью обогащения выразительности образа.

Включение детей в конструирование создает благоприятные условия для развития их познавательных и творческих способностей. Оно позволяет ставить перед детьми целый ряд проблемных задач, в процессе решения которых будут осваиваться средства и способы познавательных и творческих действий. К числу таких средств относятся сенсорные эталоны, наглядные пространственные модели предметов, символы, отражающие отношение человека к миру. Конструирование способствует расширению знаний и представлений детей о предметном мире, ознакомление со свойствами строительного материала и правилами его использования при сооружении

построек, а также формирование у детей навыков практического конструирования (соединение деталей, расположение их в пространстве).

Конструирование из строительного материала хорошо сочетается со многими другими видами детской деятельности и может быть включено в сюжетную игру и игру-драматизацию, в проведение аттракционов на вечерах досуга и оформление различных помещений и игровых уголков, в проведение комплексных занятий, объединяющих эту деятельность со слушанием музыки или литературных произведений, изготовлением аппликаций, поделок из природного и бросового материала и др.

Расширению представлений детей об окружающей действительности и освоению способов ее познания способствует опытно-экспериментальная работа детей. Уже в преддошкольном возрасте дети ставят элементарные опыты над предметами: роняют их на пол, попытаются разломить, извлечь звук и др. Таким образом они узнают об их свойствах.

От 2 до 7 лет характер исследовательских действий и соответственно материал для них существенно меняется. До 4–5 лет экспериментирование буквально слито с предметными действиями, выявление свойств предметов неразрывно связано с действием, в потоке которого находится ребенок. Постепенно экспериментирование становится целенаправленным, т.е. сознательно направленным на выявление свойств предметов. Ребенок приобретает возможность обобщать свои наблюдения, облекать их в слова, добиваться вариативных результатов. Детское экспериментирование не задается взрослым, а строится самим ребенком. Как и экспериментирование у взрослых, оно направлено на познание свойств и связей объектов и осуществляется как управление тем или иным явлением: человек приобретает возможность вызывать или прекращать его, изменять в том или ином направлении.

В процессе экспериментирования ребенок получает новую, порой неожиданную для него информацию, что часто ведет к перестройке как самих действий, так и представлений ребенка об объекте. В данной деятельности четко представлен момент саморазвития: преобразования объекта раскрывают перед ребенком его новые свойства, которые в свою очередь позволяют строить новые, более сложные преобразования (Е.О. Смирнова).

Проведение опытов на занятиях в дошкольном учреждении позволяет в наглядной форме объяснить детям физические явления. Дошкольники ставят опыты с водой, воздухом, различными видами почвы, магнитами. Разные виды опытов в детском саду направлены на расширение представлений о свойствах почвы, воды, воздуха, которые недоступны непосредственному наблюдению.

Расширять знания о свойствах реально существующих объектов, которые нельзя изучить в непосредственном контакте, дети могут посредством работы с их моделями. Объектами моделирования могут быть: вулкан, вихрь, айсберг, движение земли вокруг солнца и др.

В ходе экспериментирования дети приобретают самостоятельные исследовательские умения, учатся ставить проблему, планировать познавательные действия, строить гипотезы, собирать и обрабатывать информацию.

В ситуациях, когда эксперименты проводятся группой дети учатся планировать совместную работу, высказывать и обосновывать свои суждения, учатся слушать других.

Роль взрослого в процессе детского экспериментирования сводится к тому, чтобы создавать специальные объекты или ситуации, стимулирующие познавательную активность ребенка и способствующие детскому экспериментированию.

Продуктивная и опытно-экспериментальная деятельности дошкольников могут быть развивающими, но могут и не быть таковыми. Сами по себе занятия рисованием или конструированием могут быть мало полезными. Эти виды продуктивной деятельности будут способствовать развитию, когда дети будут осваивать доступные их возрасту культурные средства их осуществления.

Задание 1

Если Вы считаете, что изучили содержание этой главы, вернитесь к ее началу и проверьте, есть ли у Вас знания и умения, которые нужно было приобрести в результате освоения материала.

Задание 2

Ответьте на вопрос: почему именно эти психические новообразования считаются основными в дошкольном возрасте?

Задание 3

Рассмотрите каждое требование, предъявляемое к игре и объясните, какие последствия будет иметь не выполнение каждого из них.

Задание 4

Ответьте на вопрос: как в логике работы с детьми дошкольного возраста реализуется принцип "от коллективного к индивидуальному"?

Задание 5

Ответьте на вопрос: что для развития дошкольника дает общение с другими детьми, чего не может дать общение со взрослым?

Рекомендуемая литература

1. Бугрименко, Е.А. К вопросу о развитии произвольности поведения в дошкольном возрасте / Е.А. Бугрименко // Новые исследования в психологии. – М., 1978. – № 1. – С. 32–37. – № 2. – С. 69–75.
2. Венгер, Л.А. Развитие мышления дошкольника / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Дошкольное воспитание, 1974. – № 7. – С. 30–37.
3. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А.Н Леонтьева и А.В. Запорожца. – М.: Междунар. образоват. и психол. колледж, 1995.
4. Давидчук, А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. – М., 1976. – 79 с.

5. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника / О.М. Дьяченко // Вопросы психол. – 1988. – № 1. – С. 52–60.
6. Дьяченко, О.М. Пути активизации воображения дошкольников / О.М. Дьяченко // Вопросы психол. – 1987. – № 1. – С. 44–51.
7. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Междунар. образоват. и психол. колледж, 1996. – 197 с.
8. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Р.И. Говорова, Л.И. Цеханская. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
9. Истомина, З.М. Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте // Сб. ст. "Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста" / З.М. Истомина; под ред. А.Н Леонтьева и А.В. Запорожца. – М.: Междунар. образоват. и психол. колледж, 1995. – С. 70–88.
10. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Сб. ст. "Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста" / А.Н. Леонтьев; под ред. А.Н Леонтьева и А.В. Запорожца. – М.: Междунар. образоват. и психол. колледж, 1995. – С. 11–24.
11. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во "ГНОМ и Д", 2000. – 96 с.
12. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981. – 239 с.
13. Поддъяков, Н.Н. Умственное воспитание дошкольника / Н.Н. Поддъяков. – М.: Просвещение, 1988. – 197 с.
14. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / [Н.Я. Михайленко, Н.Н. Поддьяков, Н.А. Короткова и др.]; под ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987.
15. Прохорова, Л.Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Метод. рекомендации / Л.Н. Прохорова. – М.: АРКТИ, 2005. – 64 с.
16. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика 1985. – 200 с.
17. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учебник / Е.О. Смирнова. – М.: КНОРУС, 2016. – 280 с.
18. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
19. Смирнова, Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998. – 256 с.
20. Стеркина, Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. / Р.Б. Стеркина. – М., 1977. – 24 с.
21. Уманец, Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников / Л.И. Уманец // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 61–67.

22. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учебник для студ. высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 336 с.
23. Эльконин, Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 384 с.
24. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Глава 6

ПРОГРАММЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1 Программа дошкольного образования "Радуга"

6.2 Программа дошкольного образования "Развитие"

6.3 Программа дошкольного образования "Истоки"

6.4 Программа дошкольного образования "Золотой ключик"

После изучения содержания этой главы Вам нужно:

знать:

✓ *цели образовательных программ "Радуга", "Развитие", "Истоки", "Золотой ключик";*

✓ *на каких теоретических основаниях построены эти программы;*

✓ *как структурируется содержание образования в этих программах;*

✓ *каковы различия между этими программами в том, как они структурированы по возрастам;*

✓ *каковы особенности организации детских групп в этих программах;*

✓ *в чем особенность работы с детьми в программе "Золотой ключик" по сравнению с программами;*

уметь:

✓ *дать обобщенную содержательную характеристику программам "Радуга", "Развитие", "Истоки", "Золотой ключик";*

✓ *сравнивать цели этих образовательных программ;*

✓ *сравнивать теоретические основания, на которых построены эти программы;*

✓ *выделить в содержании образовательных программ "Радуга", "Развитие", "Истоки", "Золотой ключик" общее и различное;*

✓ *выделять общее и различное в технологиях реализации содержания этих образовательных программ;*

✓ *выделять общее и различное в итоговых результатах реализации этих программ;*

✓ *объяснить, как в программах "Радуга", "Развитие", "Истоки", "Золотой ключик" предполагается формировать основные новообразования дошкольного возраста.*

Чтобы психика дошкольника развивалась как единое целое, образовательные программы, реализуемые в дошкольных организациях, должны создавать необходимые и достаточные для этого условия.

Программы дошкольного образования делятся на *комплексные* и *специализированные (парциальные)*. Все комплексные программы, по своим целевым установкам, ориентированы на разностороннее развитие детей. Специализированные программы включают одно или несколько направлений развития ребенка. Однако не все комплексные программы по своим основаниям, содержанию и технологиям соответствуют критериям развивающего образования (см. главы 4 и 5). В этой главе представлены четыре комплексные программы, в наибольшей степени соответствующие этим критериям: "Радуга", "Развитие", "Истоки", "Золотой ключик". С точки зрения общей целевой ориентации эти программы практически не отличаются друг от друга, у них во многом общие основания, на которых они строятся, но они отличаются в постановке конкретных задач развития дошкольника в разные годы его жизни, в содержании, способах и формах организации образовательной деятельности.

6.1 Программа дошкольного образования "Радуга"

Программа "Радуга" ставит целями:

– сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, формирование у них привычки к здоровому образу жизни;

– содействие своевременному и полноценному психическому развитию каждого ребёнка;

– обеспечение каждому ребёнку возможность радостно и содержательно прожить период дошкольного детства.

Теоретической основой Программы "Радуга" служат общепсихологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и культурно-исторический подход к пониманию психики и ее развития Л.С. Выготского.

Психическое развитие рассматривается создателями Программы в русле теории А.Н. Леонтьева как становление деятельности, сознания и личности. Эти структурные единицы положены в основу формулирования целей деятельности педагогов.

В качестве специальной в Программе ставится задача поддержания у детей базовых мотиваций – познания, общения, созидания, а в старшем дошкольном возрасте – формирования мотивации учения.

Авторы Программы полагают, что организованные различным образом виды деятельности имеют большое значение для формирования способности детей к волевому контролю своего поведения в целом и становления произвольности основных психических функций – внимания и памяти, что является важным компонентом школьной готовности.

Программа построена по возрастному принципу. Для каждого возраста (от 2 месяцев до 1 года, 1–2 года, 2–3 года, 3–4 года, 4–5 лет, 5–6 лет, 6–8 лет) определены главные психологические новообразования, на формирование и развитие которых направлена конкретная педагогическая работа.

Содержание образования разделено в Программе в соответствии с требованием ФГОС на пять образовательных областей: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Содержание образовательной области "*Социально-коммуникативное развитие*" призвано обеспечивать: усвоение норм и ценностей, принятых в обществе; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в дошкольной образовательной организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Содержание образовательной области "*Познавательное развитие*" ориентировано на: развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, о многообразии стран и народов мира.

Содержание образовательной области "*Речевое развитие*" ориентировано на: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Содержание образовательной области "*Художественно-эстетическое развитие*" ориентировано на развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Содержание образовательной области "*Физическое развитие*" ориентировано на: приобретение опыта двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств как координация и гибкость, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны); формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Для каждой образовательной области и каждого возраста определены целевые ориентиры и технологии реализации содержания программы в соответствующей образовательной области. В программе описывается что и в какой форме должен делать педагог для достижения целевых ориентиров развития ребенка применительно к разным возрастам. Все действия педагога структурированы по трем группам:

1) необходимые, чтобы содействовать своевременному и полноценному психическому развитию каждого ребёнка, способствуя становлению деятельности;

2) необходимые, чтобы содействовать своевременному и полноценному психическому развитию каждого ребёнка, способствуя становлению сознания;

3) необходимые, чтобы содействовать своевременному и полноценному психическому развитию каждого ребёнка, способствуя становлению личности.

Программа также определяет действия педагогов, необходимые для создания атмосферы радостного проживания дошкольного детства.

Требуемые программой от педагогов действия и формы их реализации ориентированы на создание тех условий психического развития детей, о которых говорилось в главе 5.

Большое внимание в программе уделено поддержке *детской инициативы*. В ней определено что должны для этого делать педагоги применительно к каждому возрасту.

Важное значение в программе придается правильной *организации жизни групп.* Одним из существенных условий психологического комфорта авторы Программы считают наличие понятных и единых для всех правил жизни группы. Важен факт последовательности поведения педагогов. Дети должны быть уверены, что поощрения и порицания определяются их поступками, а не настроением воспитателя в данный момент. За одинаковые проступки должны следовать всегда и по отношению ко всем детям одинаковые негативные санкции. Модель коллективного поведения в группе оп-

ределяется и формируется взрослыми. Важно заложить традиции взаимного уважения, терпимости и доброжелательности, сочувствия и поддержки друг друга.

Программа придает важное значение формированию групповых традиций: традиция "Утро радостных встреч", когда в понедельник воспитатель и дети рассказывают друг другу о том, как они провели выходные дни в семье, делятся своими переживаниями и впечатлениями; традиция "Сладкий вечер" ("Сладкий час"), когда во время чаепития ведется беседа детей с педагогами и друг с другом по поводу проблемы, которая волнует детей в данный момент, традиции-ритуалы, праздники и др.

В качестве итоговых результатов в Программе "Радуга" определено, что освоивший ее ребёнок:

– имеет физическое развитие, соответствующее возрастным нормативным показателям; у него сформированы основные физические качества, потребность в физической активности, движении; проявляет индивидуальный интерес к какой-то форме двигательной активности (спорт, хореография);

– владеет основными культурно-гигиеническими навыками; самостоятельно и осознанно их реализует в своей жизнедеятельности;

– понимает и разделяет ценность здорового образа жизни, умеет соблюдать элементарные правила охраны своего здоровья и здоровья окружающих, имеет соответствующее возрастным возможностям представление о безопасном поведении в быту, в природе, среди незнакомых людей;

– познавательно активен, любознателен, способен самостоятельно исследовать, экспериментировать, находить разнообразную информацию в различных источниках – книгах, энциклопедиях, фильмах, а также умеет задавать взрослым интересующие вопросы; имеет собственную сферу интересов;

– самостоятелен и одновременно умеет обращаться ко взрослым за помощью;

– заинтересован в учении и совершенствовании собственной компетенции в разных областях деятельности, владеет универсальными предпосылками учебной деятельности: умением работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции;

– эмоционально отзывчив, способен к сопереживанию и сочувствию, откликается на эмоции близких людей, сопереживает персонажам при восприятии произведений художественной литературы, театра, кино, изобразительной деятельности, музыки, а также красоты окружающего мира, природы;

– общителен, умеет адекватно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации, способен вести диалог и выражать свои мысли с помощью монологической речи; умеет договариваться со сверстниками, планировать совместную деятельность, владеет навыками сотрудничества; владеет стилем коммуникации со взрослыми и сверстниками и произвольно может изменять его;

– способен произвольно управлять своим поведением и планировать действия;

– соблюдает общепринятые нормы и правила поведения – в том числе на улице (дорожные правила), правила поведения в общественных местах (театр, магазин, поликлиника, транспорт и т.п.);

– имеет базовые ценностные представления и руководствуется ими в собственном социальном поведении;

– интеллектуально развит в соответствии с возрастными возможностями, способен решать интеллектуальные задачи;

– инициативен в деятельности, способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.;

– имеет первичную целостную картину мира, представления о себе, семье, обществе (ближайшем социуме), государстве (стране), мире и природе; принадлежности других людей к определённому полу; культурных ценностях;

– обладает сформированными умениями и навыками (речевыми, изобразительными, музыкальными, конструктивными и др.), необходимыми для осуществления различных видов детской деятельности;

– доброжелателен и спокоен, дружелюбен к другим людям и живым существам;

– осознаёт себя гражданином России;

– психологически устойчив к неуспеху и умеет конструктивно преодолевать возникающие трудности;

– хочет учиться и стать школьником, рассматривая это как новую желаемую и привлекательную ступень собственной взрослости;

– имеет чувство собственного достоинства и способен уважать других;

– обладает живым воображением, способен к фантазии и творчеству в разных формах.

6.2 Программа дошкольного образования "Развитие"

Общими целями программы "Развитие" определены:

– развитие общих способностей дошкольников: умственных, коммуникативных, регуляторных в процессе специфических дошкольных видов деятельности, их коммуникации с взрослыми и другими детьми, познавательно-исследовательской деятельности и других форм активности, обеспечивающих позитивную социализацию, мотивацию детей, способствующих формированию общей культуры личности, их позитивной социализации в обществе;

– охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, обеспечение равных

возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

– обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного общего и начального общего образования.

Важнейшая особенность программы – это перенос основного внимания с содержания образования (знаний, конкретных навыков и умений), на его средства.

Программа "Развитие" базируется на следующих теоретических основаниях.

Первое – концепция самоценности дошкольного периода развития, разработанная А.В. Запорожцем. Согласно данной концепции, основной путь развития ребенка – это амплификация, т.е. обогащение, наполнение процесса развития наиболее значимыми именно для дошкольника формами и способами деятельности, изменяющими и перестраивающими его психику.

Второе – теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и др. Согласно их теории, развитие ребенка осуществляется в процессе различных деятельностей. Для ребенка-дошкольника это, прежде всего, игра, а также конструирование, изобразительная деятельность, литературно-художественная. Развитие способностей ребенка делает его подлинным субъектом деятельности, прежде всего игровой, становление развитых форм которой происходит к концу дошкольного возраста.

Третье – концепция развития способностей, разработанная Л.А. Венгером и его сотрудниками. Способности понимаются как ориентировочные действия, которые осуществляются путем использования существующих в культуре средств. Для дошкольников такие средства носят, прежде всего, образный характер. Это разного рода эталоны, схемы, модели, символы, в то же время – это могут быть словесно задаваемые правила и инструкции.

Программа состоит из 6 разделов: игра, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие. В содержательном разделе программы для четырех возрастных групп: младшей, средней, старшей, подготовительной, – детально описаны задачи и способы совместной деятельности детей и взрослых в каждой из образовательных областей.

В образовательной области "*Игра*" решается задача освоения детьми игровой деятельности в различных ее формах. Воспитатель развивает игровую деятельность у детей, формируя у них умения, необходимые для сюжетной игры и игры с правилами. Воспитатель создает условия для реализации интересов детей в разных видах игры, в совместной и индивидуальной формах, развивает самостоятельность, инициативу в выборе вида игры, активность при создании и реализации игровых замыслов. Развивает у детей умения широко использовать игровую роль для развертывания разнообразных сюжетов, для включения в согласованную со сверстниками игру; совершенствует умения детей регулировать поведение на основе игровых пра-

вил. Воспитатель способствует становлению игры как формы организации жизни детского общества, укреплению детских игровых объединений.

В образовательной области "*Социально-коммуникативное развитие*" решается центральная задача – развитие коммуникативных способностей детей. Коммуникативные способности рассматриваются авторами программы как обобщенные способы ориентировки участников коммуникации в ситуации коммуникации с помощью специальных коммуникативных средств. В качестве основных средств развития способности коммуникации в Программе рассматриваются: представления о себе, представления о других, представления о способах (правилах) действия в различных социальных ситуациях, чувства человека и представления о чувствах другого.

В образовательной области "*Познавательное развитие*" ставится задача, чтобы дети не только получали знания о различных областях действительности, но осваивали способы познавательной деятельности. Программа познавательного развития дошкольников направлена на создание образовательных ситуаций, постановку перед детьми таких задач, которые предполагают для своего решения использование различных наглядно-образных средств, т.е. опосредованное мышление. Программа ориентирована на то, чтобы ввести в обучение такие действия детей, которые в максимальной степени развивают их умственные способности.

В образовательной области "*Речевое развитие*" решаются задачи овладения детьми различными сторонами речи: фонетикой, грамматикой, лексикой. Развитие речи в Программе рассматривается как важнейшая задача развивающего образования. Обучение языку, развитие речи рассматривается не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками: фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в контексте развития общения детей друг с другом и с взрослыми (как одно из средств развития коммуникативных способностей).

Образовательная область "*Художественно-эстетическое развитие*" ориентирована на развитие эмоциональной отзывчивости детей на средства художественной выразительности в разных областях искусства, а также в овладении ими этими средствами при передаче собственного отношения к действительности – т.е. освоение языка различных видов искусства. В рамках этой образовательной области обеспечивается развитие различных видов деятельности (изобразительной, музыкальной, словесной, конструктивной), знакомство с мировым культурным наследием (изобразительным искусством, музыкой, художественной литературой, фольклором, архитектурой, декоративно-прикладным искусством, народными ремеслами, дизайном и др.

Образовательная область "*Физическое развитие*" ориентирована на поддержание здоровья и жизнедеятельности детей. Полноценное физическое развитие человека будет происходить при создании условий для оптимального развития как собственно организма, так и адекватного функционирования двигательной системы, движений человека. Особое внимание в Программе уделяется развитию двигательной системы детей – мелкой и крупной моторики.

Образовательная работа воспитателя с детьми происходит в процессе различных образовательных ситуаций. Образовательные ситуации могут специально создаваться для решения какой-то образовательной задачи. Такие ситуации специально организуются, планируются, для них готовится материал, продумывается место и время. Такие ситуации в Программе называются "прямыми образовательными" (например, ситуации, которые раньше организовывались как занятия). Задача педагога в таких ситуациях – образовательная: развитие у детей познавательных и творческих способностей, психических качеств, сообщение им знаний, создание условий для овладения детьми определенными действиями. Взаимодействие педагога с детьми часто также происходит в ситуациях, которые в Программе называются "бытовыми". Это ситуации еды и подготовки к еде, сбора на прогулку (одевание) и возвращение с нее (раздевание), свободное взаимодействие детей друг с другом (игра, перемещение по группе, помещениям детского сада). Для педагога задача в таких ситуациях – обеспечение здоровья детей, разрешение конфликтов между детьми. Ситуации, преследующие одну цель, но используемые в то же время для решения других образовательных задач, в Программе называются "косвенными". Деятельность детей в образовательной ситуации может происходить в виде свободной игры, дидактических игр за столиками, бесед и слушания чтения и др.

Взаимодействие воспитателя с детьми, детей друг с другом во всех ситуациях носит характер диалога и активного сотрудничества. Программа предусматривает организацию большинства прямых образовательных ситуаций по подгруппам (8–10 детей). Сами подгруппы составляются на разных основаниях: это могут быть "сильная" и "слабая" подгруппы по разным образовательным областям; смешанные подгруппы, где "слабые" дети имеют возможность видеть особенности выполнения заданий "сильными" детьми; переменные подгруппы, когда дети объединяются в разных образовательных ситуациях по разным признакам.

В Программе для каждого возраста и каждой образовательной области соответствующего возраста определены действия, которые должен совершать педагог, чтобы обеспечить решение образовательных задач. В программе также дана характеристика каждого возраста, которая, по сути, представляет собой описательную модель нормы развития. Наряду с этим в Программе детально определено что должны демонстрировать дети в результате ее освоения по каждому году.

В качестве примера приведем планируемые результаты освоения образовательных областей "Игра" и "Социально-коммуникативное развитие" для подготовительной группы.

В игре:

– В сюжетно-ролевой игре развертывает разнообразные сюжеты (индивидуально и со сверстниками), свободно комбинируя события и персонажей из разных смысловых сфер; с одинаковой легкостью развертывает сюжет через роли (ролевые взаимодействия) и через режиссерскую игру, часто проигрывает эпизоды сюжета в чисто речевом повествовательном плане; может быть инициатором игры-фантазирования со сверстником.

– Легко находит смысловое место в игре сверстников, подхватывает и развивает их замыслы, подключается к их форме игры.

– Часто бывает инициатором игры с 3–4 сверстниками, умеет внятно изложить им свой замысел, предложить всем подходящие роли.

– Владеет большим арсеналом игр с правилами разного типа: на удачу, на ловкость, на умственную компетенцию. Легко вербализует критерии выигрыша, в новой игре устанавливает их по аналогии со знакомыми играми. Стремится к выигрышу, но умеет контролировать свои эмоции при выигрыше и проигрыше. Контролирует свои действия и действия партнеров, чувствителен к нарушениям правил, порицает нарушителей, апеллируя к правилам игры, к договору. Легко организует сверстников для игры, инициирует договор о варианте правил перед началом игры. Часто использует разные виды жребия (считалка, предметный) при разрешении конфликтов.

В области социально-коммуникативного развития:

– Принимает и свободно владеет основными нормами и правилами, принятыми в детском саду. Может самостоятельно следить за собственным выполнением правил. Умеет гибко применять правила в различные моменты общения, выражая их в формах, подходящих для ситуации.

– Позитивно настроен на общение с другими людьми. Может свободно обращаться к другим детям и взрослым, если у него есть такая потребность. Умеет говорить о своих чувствах и понимать чувства другого человека. Стремится к совместному взаимодействию с другими (играм и занятиям), и ради сохранения этого взаимодействия может пойти на компромисс, договариваться, уступать.

– Способен предвидеть возникновение возможных опасных ситуаций знакомых типов: какая опасность может возникнуть, кому и чем угрожать, по какой причине, как ее предотвратить; знает, что и как предпринять, если опасность все же возникла. При необходимости может воспользоваться телефоном, вызвать экстренные службы.

– Различает смысловые характеристики труда как общечеловеческой ценности ("Без труда не проживешь").

– Может самостоятельно ставить цель труда с учетом своих возможностей ("Это я умею", "А это я еще не научился делать" и т.п.).

– Знает как подготовить рабочее место и умеет обращаться с материалами и оборудованием для соответствующей работы (владеет культурой деятельности).

– Может раскрыть последовательность предстоящей работы, т.е. владеет навыками планирования, как в интеллектуальном, так и в практическом плане.

– Способен дать развернутую оценку проделанной работе и достаточно объективно оценить качество результата.

Вариантом программы "Развитие" является программа "Одаренный ребенок", предназначенная для работы с детьми шестого и седьмого года жизни. Обе программы имеют общую концептуальную основу и базируются на теоретических положениях научной школы Л.А. Венгера о развитии детских способностей.

6.3 Программа дошкольного образования "Истоки"

Как следует из описания программы "Истоки" ее авторами, она ориентирована на обеспечение полноценного, разностороннего развития дошкольников, формирование у них базового доверия к миру и универсальных, в том числе, творческих способностей до уровня, соответствующего возрастной специфике и требованиям современного общества; создание равных условий для развития детей, имеющих разные возможности.

Программа базируется на достижениях отечественной психологической и педагогической науки. В ее основе лежат:

1. Деятельностный подход к развитию ребенка и организации образовательного процесса (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.).
2. Теория А.В. Запорожца об амплификации (обогащении) развития ребенка в специфически детских видах деятельности в противовес акселерации, связанной с интенсификацией обучения с целью подготовки детей к школе.
3. Фундаментальное положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии.
4. Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина.

Лейтмотив программы состоит в отказе от монологической педагогики к диалогу взрослого и ребёнка, детей между собой, педагогов и родителей.

Программа построена с ориентацией на возрастные различия детей. В ней различается хронологический и психологический возраст. Психологический возраст понимается как стадия детского развития, характеризующегося своей структурой и динамикой. Каждый психологический возраст включает в себя качественно особые, специфические отношения между ребенком и взрослым (социальная ситуация развития); определенную иерархию видов деятельности и ведущий ее тип; основные психологические достижения ребенка, свидетельствующие о развитии его психики, сознания, личности.

В Программе выделены четыре психологических возраста: раннее детство, состоящее из двух стадий – младенчество (от рождения до года) и ранний возраст (от одного года до трех лет); дошкольное детство, также состоящее из двух стадий – младший дошкольный возраст (от трех до пяти лет) и старший дошкольный возраст (от пяти до семи лет).

Содержание программы представлено по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно- эстетическое и физическое развитие.

В содержании образовательной области "*Социально-коммуникативное развитие*" центральные темы – общение ребенка с взрослыми (родителями и воспитателями в детском саду и семье) и сверстниками, приобретающее на каждом возрастном этапе своеобразные формы.

В содержании образовательной области "*Познавательно развитие*" решаются задачи развития интересов, любознательности и познавательной мотивации детей; формирования средств и способов познавательных действий; формирования способности видеть общее в единичном явлении и находить самостоятельное решение возникающих проблем; развития воображения, образного мышления и творческой активности; формирования первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях, о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира. Особое внимание уделяется практической деятельности по познанию разных свойств объектов и конструированию, в процессе которого у детей формируется универсальная умственная способность по построению разных целостностей (конструкций, текстов, сюжетов и пр.). Детское экспериментирование представлено практически во всех областях как одно из важнейших средств самостоятельного познания.

Содержание области "*Речевое развитие*" связано с владением речью как средством общения и овладения речевой культурной нормой через знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров и развитие речевого творчества. Особо выделены задачи элементарного осознания языковой действительности, которые важны для освоения как устной, так и предпосылок письменной речи и обучения грамоте.

Образовательная область "*Художественно-эстетическое развитие*" направлена на становление эстетического отношения к окружающему миру и создание условий для формирования предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; а также развития образного мышления, творческого воображения и эмоциональной сферы детей. Особое внимание уделяется формированию элементарных представлений о видах искусства (фольклор, литература, музыка, живопись, графика, декоративно-прикладное искусство) и реализации самостоятельной творческой деятельности детей.

В содержание образовательной области "*Физическое развитие*" входит: совершенствование функциональных возможностей детского организма; приобретение опыта в двигательной деятельности, способствующего правильному формированию опорно-двигательной системы организма – выполнение упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость, развитие равновесия, развитие крупной и мелкой моторики обеих рук, выполнение основных движений; приобщение к некоторым доступным видам спорта; овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Для каждого года жизни ребенка и каждой образовательной области в Программе определены:

а) образовательные задачи;

б) содержание образовательной работы (действия, педагога);

в) показатели развития детей.

Организация образовательного процесса строится так, что в центре внимания стоит совместная деятельность детей и взрослых, смысл которой заключается в том, что педагог не передает детям готовые образцы действий, поведения, нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с воспитанниками. Предусматриваются разные формы взаимодействия педагога с воспитанниками:

– прямое обучение, в котором педагог занимает активную позицию, решая обучающие задачи;

– партнерская деятельность взрослых с детьми и детей между собой, в которой замыслы, идеи, способы действия выбираются детьми, а воспитатель оказывает помощь в их осуществлении, помогает организовать взаимодействие между детьми;

– опосредованное обучение, в котором через специально созданную развивающую предметно-пространственную среду стимулируются процессы саморазвития ребенка, его самостоятельные творческие проявления.

Программа "Истоки" рассчитана на реализацию в течение 12-часового пребывания ребенка в детском саду. В условиях более короткого времени пребывания детей необходимо определить, какие образовательные задачи будут решаться в образовательной организации педагогами-профессионалами, а какие могут быть корреспондированы родителям для реализации в домашних условиях.

Особо важное значение в Программе придается организации предметно-пространственной среды взаимодействия детей и взрослых. К ней предъявляются следующие требования:

Предметная среда должна быть системной, отвечающей целям воспитания и обучения и требованиям проектной культуры.

Предметная среда должна инициировать деятельность ребенка: ее объекты, средства, цели и способы их достижения задаются предметной средой.

Предметная среда должна учитывать специфику возрастных этапов развития ребенка, т.е. специфику как ведущей деятельности (общения, предметной деятельности, игры), так и других, возникающих рано и развивающихся к старшему дошкольному возрасту, т.е. обеспечивать переход ребенка к следующему этапу развития. Иначе говоря, способствовать решению задачи создания зоны ближайшего развития.

Предметная среда наряду с консервативными компонентами должна иметь часто меняющиеся составляющие, которые проблематизируют взаимодействие с ней, побуждают детей к познанию через практическое экспериментирование с этими компонентами, а также в связи с этим и к наделению как их, так и консервативных компонентов новыми смыслами.

Предметная среда должна обеспечивать возможность ребенка жить в разномасштабном пространстве: сомасштабном действиям его рук (масштаб "глаз – рука"), сомасштабном его росту и сомасштабном предметному миру взрослых.

В Программе предлагается примерный перечень структурных компонентов развивающей предметно-пространственной среды для каждого возраста.

Планируемые результаты освоения Программы "Истоки" определены в двух видах: в виде базисных характеристик личности ребенка к 6–7 годам и в виде перечня показателей развития ребенка к семи годам.

Базисные характеристики личности ребенка к 6–7 годам включают следующие.

Компетентность. К концу дошкольного возраста социальная компетентность ребенка позволяет ему понимать разный характер отношения к нему окружающих взрослых и сверстников, свое отношение к ним и выбирать соответствующую линию поведения. Он умеет заметить изменения настроения взрослого и сверстника, учесть желания других людей, способен к установлению устойчивых контактов со сверстниками.

Коммуникативная компетентность проявляется в свободном диалоге со сверстниками и взрослыми, выражении своих чувств и намерений с помощью речевых и неречевых (жестовых, мимических, пантомимических) средств.

У ребенка проявляется уверенность в себе и чувство собственного достоинства, умение отстаивать свою позицию в совместной деятельности.

Интеллектуальная компетентность проявляется в способности к практическому и умственному экспериментированию, обобщению, установлению причинно-следственных связей и речевому планированию. Ребенок группирует предметы на основе их общих признаков, проявляет осведомленность в разных сферах жизни. Ребенок свободно владеет родным языком (его словарным составом, грамматическим строем, фонетической системой) и имеет элементарные представления о языковой действительности (звуке, слове, предложении и др.).

Компетентность в плане физического развития выражается в более совершенном владении своим телом, различными видами движений. Он имеет представления о своем физическом облике (высокий, толстый, худой, маленький и др.) и здоровье, заботится о нем.

Владеет культурно-гигиеническими навыками и понимает их необходимость.

Эмоциональность. Ребенок 6–7 лет проявляет богатство и глубину переживаний, и в то же время способен сдерживать эмоции. Ему свойственно "эмоциональное предвосхищение" – предчувствие собственных переживаний и переживаний других людей, связанных с результатами тех или иных действий и поступков.

Эмпатия проявляется не только в сочувствии и сопереживании другому человеку, но и в содействии ему.

Креативность. Ребенок способен к созданию нового рисунка, конструкции, образа фантазии, движения, отличающихся оригинальностью, вариативностью, гибкостью и подвижностью. Ребенок проявляет готовность к спонтанным решениям, любопытство, способность к речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности, стойкую мотивацию достижений, развитое воображение. Процесс создания продукта носит творческий поисковый характер: ребенок ищет разные способы решения одной и той же задачи.

Произвольность. Ребенок проявляет способность к волевой регуляции поведения, преодолению непосредственных желаний, если они противоречат установленным нормам, данному слову, обещанию. Ребенок способен совершать волевые усилия в ситуациях выбора между "можно" и "нельзя", "хочу" и "должен", а также настойчивость, терпение, умение преодолевать трудности. Может сдерживать себя, высказывать просьбы, предложения, несогласие в социально приемлемой форме.

Инициативность проявляется во всех видах деятельности ребенка – общении, предметной деятельности, игре, экспериментировании и др. Он может выбирать занятие по своему желанию, включиться в разговор, предложить интересное занятие. Ребенок легко включается в игровые ситуации и инициирует их сам, творчески развивает игровой сюжет, используя для этого разнообразные знания, полученные из разных источников.

Самостоятельность и ответственность. Самостоятельность проявляется в способности без помощи взрослого решать различные задачи, возникающие в повседневной жизни (самообслуживание, уход за растениями и животными, создание среды для самодеятельной игры, пользование простыми безопасными приборами – включение освещения, телевизора и т.д.). В продуктивных видах деятельности – изобразительной, конструировании и др. сам находит способы и средства для реализации своего замысла.

Ребенок не боится взять на себя ответственность, может исправить допущенную ошибку. Стремится хорошо выполнить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других, испытывает при этом чувство удовлетворения.

Самооценка. Ребенок адекватно оценивает результаты своей деятельности, хотя у него может быть завышенная общая самооценка, влияющая на его положительное отношение к себе.

Свобода поведения. Поведение ребенка характеризуется внутренней раскованностью, открытостью в общении, искренностью в выражении чувств, правдивостью. Вместе с тем он осторожен и предусмотрителен, избегает травм, проявляет разумную осторожность в незнакомой обстановке, при встречах с чужими людьми. Ребенок может выполнять выработанные обществом правила поведения (нельзя идти куда-то с незнакомым человеком, нужно соблюдать правила перехода улицы, использовать предметы по назначению, учитывать непредсказуемость поведения животных и т.д.).

Приведем фрагмент представленного в Программе перечня показателей развития ребенка к семи годам.

Символико-моделирующие виды деятельности.

Сюжетно-ролевые игры:

– стремится стать участником коллективной сюжетно-ролевой игры;

– самостоятельно организует предметно-игровую среду;

– в сюжетах игр отражает и преломляет окружающую действительность, содержание прочитанных книг, телевизионных передач;

– действия в игре все больше замещает словом ("Уже поели, а теперь отправляемся в путешествие");

– использует высказывания и ролевую беседу с другими детьми;

– индивидуальные желания соотносит с содержанием общей игры и взятой на себя ролью.

Режиссерские игры:

– берет на себя роль организатора и исполнителя всех действующих лиц в игре;

– создает и проигрывает целостные сюжеты;

– удерживает разные позиции и планирует действия за различных героев, используя развернутую речь.

Народные игры:

– четко соблюдает правила игры и получает удовольствие от их выполнения;

– испытывает чувство радости от принадлежности к группе сверстников, принятия его другими детьми (выбрали в пару, в качестве ведущего и т.д.).

Дидактические игры:

– стремится к достижению заданного игрой результата (правильно сложил картинку, нашел выход из лабиринта);

– умеет следовать логике действий в игре (последовательность ходов, ориентация на условия действия).

Изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация):

– в рисунке отражает людей, бытовые сюжеты, картины природы из городской и сельской жизни, сказочные образы;

– речь (замысел) предвосхищает создание рисунка;

– использует выразительные средства (цвет, форма, композиция, ритм и др.);

– создает оригинальные рисунки (не повторяющие рисунки других).

Конструирование:

– создает конструкции из разных материалов по собственному замыслу;

– применяет разные средства для достижения результата (схемы, модели, рисунки, образцы и др.);

– пользуется обобщенными способами конструирования (комбинаторика, изменение пространственного положения, дополнение и извлечение лишнего для получения новой целостности);

– проявляет интерес и участвует в подборе материалов и создании разных поделок художественного характера в соответствии с их функциональным назначением (для праздника, карнавала, спектакля, украшения интерьера, игры и др.).

Аналогично представлены показатели развития по другим аспектам: здоровье, самообслуживание и элементы труда, общение, познавательное развитие, эмоциональные проявления.

6.4 Программа дошкольного образования "Золотой ключик"

Цель Программы – создать оптимальные условия для личностного и психического развития детей, в том числе, их эмоционального благополучия, обеспечить преемственность между дошкольным и начальным общим образованием.

Общая цель Программы, конкретизирована в целевых ориентирах.

1. Позитивная, просоциальная установка по отношению к окружающему миру, происходящим событиям и другим людям. Высокая, не очень дифференцированная самооценка. Активная жизненная позиция, заинтересованность, готовность участвовать в разных делах и начинаниях.

2. Компетентность в общении и взаимодействии с другими людьми: близкими, знакомыми, мало знакомыми, незнакомыми, сверстниками, младшими, старшими. Способность чувствовать и соблюдать дистанцию при общении, принимая на себя роли младшего, старшего и равного. Умение, с одной стороны, брать инициативу на себя, и, с другой стороны, "подстраиваться" к другому при совместной деятельности. Умение слышать другого, соглашаться, возражать, приводить аргументы. Умение формулировать свое мнение, вопросы, ответы, просьбы. Умение принять помощь и попросить о помощи, отозваться на чужую просьбу о помощи.

3. Любознательность и любопытство, склонность задавать вопросы на уяснение причинно-следственных связей различных явлений и объектов окружающего мира. Наличие общего (несистематизированного) представления о мироздании: космос, звезды и планеты, спутники, Солнечная система, планета Земля, материки и океаны, моря, озера и реки, горы и равнины, разные страны, города и деревни, природные зоны, животный и растительный мир, жизнь и труд людей, живущих в разных условиях.

4. Овладение соответствующим возрасту репертуаром инструментальных действий: столовые приборы и салфетки, зубная щетка, расческа, носовой платок, мыло и мочалка, тряпка для стола, посудное полотенце, карандаши, фломастеры, водные краски и кисточки к ним, ножницы и клей, шнурки, молнии, завязки и т.д. Умение знакомиться с новыми предметами, не ломая их, а исследуя их устройство и возможности.

5. Овладение (на уровне возраста) продуктивной и творческой деятельностью: рисунок, лепка, конструирование из материалов разного типа, свободное конструирование из бумаги и картона с помощью клея и ножниц, поделки из подручных и природных материалов. Способность к порождению замысла творческой работы или поделки и его осуществлению, хотя бы в общих чертах.

6. Владение разными видами игровой деятельности: игры режиссерские, образные, сюжетно-ролевые, с правилами (настольные, подвижные, словесные и др.), игры-театрализации и драматизации. Игры с правилами с элементами сюжета. Умение организовать игру, а также включиться в игру, организованную другими.

7. Готовность и умение петь хором знакомые песни, танцевать под музыку, используя изученные движения, а также спонтанно, наличие нескольких любимых музыкальных произведений и удовольствие от слушания доступной по возрасту музыки и музицирования.

8. Владение (на уровне возраста) крупной и средней моторикой, а также тонкой моторикой рук, в том числе пальцевой. Координация движений на уровне возраста. Готовность руки к письму.

9. Умение ориентироваться в пространстве. Понимание значения слов "направо", "налево", "над", "под", "поблизости", "вдали", "впереди", "позади" и т.д. Хорошая ориентировка в знакомых помещениях и внешних пространствах: в здании и на участке детского сада, в своем дворе, в знакомом сквере, в ближайшем к детскому саду или к дому квартале. Умение пользоваться пространством листа при рисовании или письме печатными буквами, способность строить пространственные макеты и схемы (план комнаты, макет сцены для спектакля, схема пути в нужное место по знакомой местности или помещению).

10. Ориентировка во времени: знание текущего, следующего и недавно прошедшего времени года, месяца, числа, дня недели, времени дня. Приблизительное представление о временных интервалах, остающихся до лета, Нового года, выходных, своего или маминого дня рождения. Общее (несистематизированное) представление о давно прошедших исторических и доисторических временах, о жизни пещерного человека и разных людей во времена, когда не было электричества, машин и телефонов. Представления о великих открытиях и изобретениях, путешествиях и великих цивилизациях прошлого.

11. Ориентировка (без системности) в природных явлениях и объектах, в жизни растений и животных, в сезонных изменениях природы, в поведении и деятельности людей, связанных с погодой и климатом.

12. Ориентировка (без системности) в мире человеческих профессий, занятий и отношений разного характера: семейных, профессиональных, социальных.

13. Психологическая готовность к началу школьного обучения: психофизиологическая, эмоционально-волевая, интеллектуальная, личностная.

14. Оптимальный уровень развития психических функций и процессов в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями каждого ребенка.

Для достижения общей цели и целевых ориентиров Программа предполагает решение следующих *задач*:

– обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в дошкольном учреждении и реализации творческого потенциала личности;

– обеспечение эмоционального благополучия детей как главное условие для сохранения и укрепления их физического и психического здоровья;

– создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

– создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей единство обучения и развития;

– создание единого образовательного пространства – становление общности "дети – родители – педагоги";

– формирование общей культуры личности детей, приобщение их к общечеловеческим ценностям, в том числе ценностям здорового образа жизни, развитие социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;

– развитие коммуникативных навыков и умения действовать в группе и индивидуально, в совместной деятельности с взрослыми и сверстниками.

Научную основу программы составляет культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Исходя из нее, Программа "Золотой ключик" предусматривает, что педагогический процесс должен строиться так, чтобы в нем реализовались следующие *принципы*:

1. Центральной фигурой в педагогическом процессе должен стать ребенок. Взрослому нужно не столько учить и воспитывать детей, сколько жить совместной с ними содержательной и интересной жизнью, а внутри этой жизни решать педагогические задачи. Это обеспечит неотчужденную трансляцию ценностей, целей, решений, способов действия, оценок, взаимоотношений.

2. Образовательное пространство должно быть единым, что способствует преодолению отчуждения, существующего между семьей и детским учреждением. Для этого необходимо практически осуществить примат семейного воспитания по отношению к общественному и сделать жизнь в детском саду и школе открытой для семьи, отвечающей ее потребностям. Система отношений взрослых и детей в образовательном учреждении должна строиться по образцу большой общественной семьи, являющейся, как бы продолжением собственной семьи ребенка.

3. Организация жизнедеятельности детей в дошкольном учреждении осуществляется в разновозрастных группах. Это является необходимым условием развития полноценного общения, являющегося самым главным условием нормального развития психики и личности каждого ребенка. В таких группах происходит естественное саморазвитие игры и других детских деятельностей, взаимное обучение старших и младших, формируется особый микроклимат общей заботы, любви и поддержки. Это ведет к естественной психологической коррекции трудностей в развитии и поведении многих детей.

4. На первое место ставятся воспитательно-развивающие цели, а не учебные. В дошкольном возрасте интеллектуальное развитие должно быть подчинено развитию эмоциональной сферы, а младший школьный возраст во многом продолжает эту линию. Полноценное развитие личности является необходимым условием для успешного обучения, а не наоборот.

5. Педагогическая деятельность осуществляется на основе парной педагогики. В группе-семье одновременно работают два воспитателя, которые выстраивают с разновозрастным коллективом детей многопозиционное общение, воспитательно-развивающую деятельность. Всего же в каждой группе предполагается работа четырех воспитателей по определенному графику, предусматривающему согласованность и преемственность в работе педагогов.

6. Разновозрастное общение и взаимодействие детей организуется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка. Это находит выражение в адекватных для детей видах и формах игры, в соответствующем месте и мере участия в ней каждого ребенка, в познавательных и продуктивных видах детских деятельностей, в различных формах творческой активности, обеспечивающих художественно-эстетическое развитие ребенка.

Программа "Золотой ключик", будучи нацелена на развитие личности и реализацию творческого потенциала каждого ребенка в различных видах деятельности, охватывает те же области развития и образования детей, что и описанные выше программы: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Содержание образования организовано по четырем основным направлениям: ориентировка в пространстве; ориентировка во времени; умение действовать с разными материалами; развитие рефлексивных способностей. На протяжении дошкольного возраста (от трех до семи лет) каждое из четырех направлений поочередно становится преобладающим. Так, на первом году обучения развивается способность ребенка действовать в окружающем пространстве, формируется умение организовать пространство своей деятельности в зависимости от ее целей. На втором году обучения главной задачей является организация действий ребенка во времени: дети учатся выстраивать свои действия, планировать их, прогнозировать результаты своей деятельности, соотносить прошлые и будущие события своей жизни. На третьем году обучения главная задача – научить детей действовать с разными материалами; дети учатся пользоваться их свойствами и особенностями в зависимости от задач своей деятельности. Задача заключительного этапа до-

школьного возраста (шесть–семь лет) – развивать у детей способность к анализу собственной деятельности, дети учатся анализировать свои достижения, рефлексировать цели и средства собственных действий, в результате чего начинают осмыслять себя субъектом своей деятельности.

Работа с детьми в Программе "Золотой ключик" строится существенно иначе, чем в описанных выше программах. Ее авторы считают, что самое важное условие для нормального развития – система взаимоотношений и общения людей, которая существует в хорошей семье. Однако современная семья не в состоянии обеспечить ребенку содержательной полноты общения. Жизнь взрослых членов современной семьи такова, что они не могут органично включить в нее своих детей, не могут дать детям ежедневную разностороннюю наполненность совместной деятельности и общения. Главная задача педагогов – создание большой общественной семьи детей и взрослых, что является продолжением и расширением собственной семьи каждого ребенка.

Программа "Золотой ключик" предусматривает, что в работающих по ней организациях комплектуются разновозрастные группы. Оптимальным считается состав группы примерно из 16 детей, где имеется по 4 ребенка 3, 4, 5 и 6 лет. Состав разновозрастной группы меняется постепенно: на второй год работы в группу приходят маленькие трехлетние новички, и так происходит каждый год.

По мнению авторов программы, разновозрастные группы имеют важные преимущества:

– дети учатся занимать друг по отношению к другу различные позиции общения;

– между старшими и младшими детьми складываются отношения привязанности, доверия и любви в большей мере, чем это происходит со сверстниками, с которыми у дошкольников нередки соревновательные, конкурентные отношения;

– старшие дети заботятся о младших, чувствуют известную ответственность за них, что является важной основой нравственного воспитания;

– младшие дети ценят внимание старших и стремятся им подражать; они видят в старших смысл своего роста и развития (стать, как старший друг), многому учатся у старших, чувствуют себя защищенными;

– происходит естественная трансляция от старших к младшим игровой и других видов детской субкультуры;

– старшие дети, обучая младших, лучше осознают собственные знания и умения и существенно их совершенствуют;

– старшие дети, чувствуя свое старшинство, осознают его преимущества и возможности, что облегчает воспитательную работу с ними;

– старшие дети, общаясь с младшими, вспоминают себя в таком же возрасте, и у них лучше выстраивается психологическое прошлое (основы биографической памяти и воображения), что способствует становлению личностной рефлексии;

– старшие дети недирективно задают младшим нормы поведения, реакций на разные ситуации, адекватных действий;

– каждый из младших детей имеет много "больших" (взрослых и старших детей), к кому он может обратиться за помощью, с вопросом или просьбой;

– взрослым (воспитателям и их помощнику) легче управлять разновозрастной группой, она более мобильна, чем одновозрастная.

С каждой группой в течение дня работают два воспитателя-педагога, прошедшие специальную подготовку по этой программе.

Жизнь группы строится по событийному принципу. "Событие" – ключевое слово для организации жизни детей в организациях, работающих по программе "Золотой ключик". События связаны с общими обучающими играми, в которые включаются все дети группы.

События бывают трех видов: запланированные в конспектах, календарные и спонтанно случающиеся. Первый вид событий известен заранее и содержит программный материал. Второй вид событий (это, например, дни рождения или другие важные для детей и взрослых даты) тоже планируется заранее, но не предусмотрен конспектами. И, наконец, третий вид событий случается неожиданно. Разные виды событий составляют определенную иерархию. Преимущество имеют спонтанные, внезапно случившиеся события: их нельзя перенести, а нужно переживать тогда, когда они происходят. Поэтому они, при возможности, ассимилируются событиями из конспектов, но если такой возможности нет – то запланированное событие откладывается, а проживается то, что происходит прямо сейчас. Календарные события заблаговременно комбинируются с событиями из конспектов (например, чей-то день рождения празднуется на Северном полюсе).

Традиционных обучающих занятий в "Золотом ключике" практически нет. По мнению авторов программы, решение большинства воспитательных задач, а также освоение основного объема знаний, практических навыков и умений происходит в разновозрастном общении детей друг с другом и с воспитателем, в сбалансированных коллективных, микрогрупповых и индивидуальных деятельностях, в многообразных играх и театрализациях, в запланированных и неожиданных "событиях".

Задание 1

Если Вы считаете, что изучили содержание этой главы, вернитесь к ее началу и проверьте, есть ли у Вас знания и умения, которые нужно было приобрести в результате освоения материала.

Задание 2

Рассмотрите, как в планируемых итоговых результатах реализации каждой из изученных Вами Программ отражаются основные новообразования дошкольного возраста.

Задание 3

Ответьте на вопрос: если целью всех изученных Вами программ является развитие детей, и все они строятся на фактически одних и тех же основаниях, то в чем состоят их различия?

Рекомендуемая литература

1. Образовательная программа дошкольного образования "Развитие" / Под ред. А.И. Булычевой. – М.: НОУ "УЦ им. Л.А. Венгера "Развитие", 2016. – 173 с.
2. Вариативная примерная основная образовательная программа дошкольного образования "Золотой ключик" / Под ред. Г.Г. Кравцова. – М.: Левъ, 2015. – 217 с.
3. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. – 5-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 161 с.
4. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования "Радуга". – М.: Просвещение, 2014. – 232 с.
5. Смирнова, Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: Учеб. пособие для студентов / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 119 с.

Глава 7

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ: СИСТЕМА ЭЛЬКОНИНА-ДАВЫДОВА

7.1 История создания

7.2 Теоретические основания системы

7.3 Принципы и цели образования

7.4 Содержание и строение учебной деятельности

7.5 Технология и формы организации учебного процесса

7.6 Контроль и оценка в системе Эльконина-Давыдова

7.7 Деятельность учителя в системе Эльконина-Давыдова

7.8 Результаты образования по системе Эльконина-Давыдова в сравнении с традиционным образованием

После изучения содержания этой главы Вам нужно:

знать:

- ✓ *историю создания системы;*
- ✓ *принципы, на которых строится система и ее образовательные цели;*
- ✓ *какая задача называется учебной;*
- ✓ *состав учебных действий в системе Эльконина-Давыдова;*
- ✓ *требования, предъявляемые в системе Эльконина-Давыдова к контролю;*
- ✓ *достоинства безотметочного оценивания;*
- ✓ *результаты эмпирической проверки системы Эльконина-Давыдова;*
- ✓ *основные нерешенные проблемы в системе Эльконина-Давыдова;*

уметь:

- ✓ *охарактеризовать теоретические основания, на которых построена система, показать ее связь с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского и теорией деятельности А.Н. Леонтьева;*
- ✓ *объяснить, чем цели образования в системе Эльконина-Давыдова отличаются от целей ЗУНовской системы;*
- ✓ *охарактеризовать особенности содержания образования в системе Эльконина-Давыдова и объяснить, чем они обусловлены;*
- ✓ *охарактеризовать особенности строения учебной деятельности образования в системе Эльконина-Давыдова и объяснить, чем они обусловлены;*
- ✓ *охарактеризовать особенности технологии обучения в системе Эльконина-Давыдова и объяснить, чем они обусловлены;*

✓ *охарактеризовать формы проведения учебных занятий и объяснить, почему они такие;*

✓ *охарактеризовать способы контроля и оценки, предпочитаемые в системе Эльконина-Давыдова и объяснить, почему они такие;*

✓ *охарактеризовать особенности деятельности учителя в системе Эльконина-Давыдова и предъявляемых к ней требований;*

✓ *объяснить, как происходит становление учащихся в качестве субъектов учебной деятельности.*

7.1 История создания

Разработка этой системы началась в 1958 году, когда Д.Б. Эльконин открыл на базе московской школы № 91 экспериментально-исследовательскую лабораторию под названием "Психология младшего школьника".

Ведущей идеей для Д.Б. Эльконина и его сотрудников стала гипотеза Л.С. Выготского о возможности образования опережать развитие и вести его за собой, т.е. быть развивающим. Задача состояла в том, чтобы экспериментально доказать эту гипотезу. Для этого недостаточно было показать, что посредством обучения какая-то психическая функция может развиваться лучше, чем при "стихийном" развитии. Нужно было построить такую образовательную систему, которая бы обеспечивала опережающее развитие учащихся в соответствии с закономерностями психического развития.

Сотрудники лаборатории "Психология младшего школьника" начали разрабатывать экспериментальные программы по математике, русскому языку и труду для начальных классов, а также создавать соответствующие методы обучения младших школьников по этим программам. В ходе задуманного Д.Б. Элькониным формирующего эксперимента предполагалось:

во-первых, подвести детей к предметному обучению в логике научных знаний, раскрыть перед ними те основные и фундаментальные свойства изучаемой области действительности, которые и составляют содержание данной науки;

во-вторых, сформировать у детей учебную деятельность, имеющую свои задачи и способы;

в-третьих, использовать все возможности периода начального обучения для формирования мотивов учения и для интеллектуального развития детей.

С середины 1960 гг. соруководителем эксперимента стал В.В. Давыдов, привнесший в него новые идеи. В результате первых лет исследований сотрудников лаборатории "Психология младшего школьника" была показана принципиальная возможность создания новой, не имеющей аналогов в мире, системы начального школьного образования. Такая система начала

создаваться с 1976 года по заказу Министерства просвещения РСФСР. Разработка и практическая апробация новой системы велась несколько последующих лет.

В начале 1980-х годов ее разработка была остановлена, но в 1991 г. система Эльконина-Давыдова была введена в России в широкую педагогическую практику, а в 1996 году получила статус государственной системы.

7.2 Теоретические основания системы

В основе системы Эльконина-Давыдова лежат:

– культурно-историческая теория психики и ее развития (см. главы 1 и 2);

– гипотеза о ведущей роли образования в развитии психики (см. главу 4);

– психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева (см. гл. 4 п. 4.3);

– деятельностная теория мышления В.В. Давыдова (см. главу 2 п. 2.6).

Исходя из общих положений и принципов культурно-исторической теории и теории деятельности, в системе Эльконина-Давыдова ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учебной деятельности. Индивид развивается в деятельности и через деятельность. Деятельность – движущая сила развития. Развиваться он может только осваивая культуру, в совместной деятельности со взрослыми и другими детьми.

Процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию определенных типов деятельности. Из этого следует, что полноценное развитие ребенка может происходить только тогда, когда он будет включен в учебную деятельность в качестве ее субъекта. Именно этого не обеспечивает обучение, ориентированное на трансляцию знаний от учителя к ученикам. Обучение в такой системе есть, а учебной деятельности нет. Нет деятельности – нет и полноценного развития. Возможности для развития ребенка используются лишь частично.

Учебная деятельность есть тогда, когда сформированы все ее компоненты в единстве. Учебной деятельности нет, если у ребенка не сформированы мотивы освоения научных знаний и саморазвития через учение. Учебной деятельности нет, если ребенок не умеет ставить и решать учебные задачи, контролировать и оценивать свои действия, если он способен мыслить только эмпирически.

Согласно культурно-исторической теории, исходной формой является коллективная деятельность. Индивидуальная учебная деятельность может

возникнуть только из коллективной деятельности. Поэтому образование в начальной школе необходимо строить как совместную деятельность детей и взрослых. Дети должны учиться не рядом, автономно друг от друга, а вместе.

Учебная деятельность – это познавательная деятельность. Ее формирование требует развития мышления учащихся. Согласно теории мышления В.В. Давыдова, в начальной школе должен осуществляться переход от словесно-логического мышления эмпирического типа, которое формируется в дошкольном возрасте, к словесно-логическому мышлению теоретического типа (см. п. 2.6). Формирование теоретического мышления предполагает освоение детьми содержательных теоретических понятий. Не все понятия, имеющиеся в науке, В.В. Давыдов относит к теоретическим. Он различает формально-логические понятия и содержательные. Освоение формально-логических понятий ведет к формированию рассудочно-эмпирического типа мышления. Как и теоретическое, рассудочное мышление осуществляется посредством действий *анализа, планирования и рефлексии.* Но способы их выполнения принципиально отличаются от способов выполнения тех же действий в теоретическом мышлении. Формирование учебной деятельности требует формирования у детей *содержательных* действий анализа, планирования и рефлексии. Вместе с тем, сформироваться эти действия могут только в самой учебной деятельности.

7.3 Принципы и цели образования в системе Эльконина-Давыдова

Принципы, на которых строится образование в системе Эльконина-Давыдова, существенно отличаются от тех, на которых строится образование в системе, ориентированной на трансляцию знаний. Прежняя дидактика провозглашала в качестве основных принципы *преемственности, доступности, сознательности и наглядности обучения.*

Учебная деятельность в системе Эльконина-Давыдова также строится на принципе *преемственности*, но смысл в него вкладывается иной.

Ранее принцип преемственности выражал тот факт, что при построении учебных предметов, например, для начальной школы, сохраняется их связь с тем типом житейских и эмпирических знаний, которые ребенок получает еще до школы. В системе Эльконина-Давыдова признается, что связь и преемственность межу разными стадиями обучения должна сохраняться, но *это должна быть связь качественно различных стадий обучения* – как по содержанию, так и по способам. Необходимо, чтобы с приходом в школу ребенок отчетливо ощущал новизну и своеобразие тех понятий, которые он теперь получает в отличие от дошкольного опыта. Это теоретические понятия, и обращаться с ними нужно иначе, чем со значениями слов "дом" или "улица".

Принцип *доступности,* согласно которому на каждой ступени образования детям дается лишь то, что им посильно в данном возрасте, преобразуется в системе Эльконина-Давыдова в принцип *развивающего обучения*, т.е. в такое построение обучения, при котором можно управлять темпами и содержанием психического развития школьников.

Принцип *сознательности* в этой системе заменяется на принцип *деятельности*. Сознательность может быть реализована лишь в том случае, если школьники получают знания не в готовом виде, а выясняют условия их происхождения.

Принципу *наглядности* противопоставляется принцип *предметности.* Он требует точного определения тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, вычленить содержание будущего понятия, с другой – изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей. Если принцип наглядности в обучении диктует при формировании у детей понятий переход от *частного к общему*, то принцип предметности диктует обратное движение – *от общего к частному*.

Для представителей научной школы Эльконина-Давыдова стратегическая цель развивающего образования вообще – формирование личности ребенка как *субъекта жизнедеятельности.* Полноценная деятельность выполняется субъектом, обладающим такими качествами как сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность и др. На этапе начального школьного образования целью является формирование *субъекта учебной деятельности.* Как отмечал В.В. Давыдов, "...начальное обучение может быть подлинно развивающим только тогда, когда его прямая цель – формирование субъекта учения или учащегося, т.е. ребенка, желающего и умеющего учиться"[1]. Он полагал, что умение учиться резко выделяется среди других общекультурных умений (читать, писать, считать и пр.). "В широком смысле "умение учить себя" означает способность человека преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности – в отношениях с самим собой как человеком неумелым и ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, делать себя другим"[2].

Чтобы ребенок мог стать субъектом учебной деятельности у него необходимо сформировать:

– потребность в теоретическом познании действительности;

– потребность в саморазвитии;

– умение ставить учебные задачи;

– умение содержательно анализировать условия учебной задачи и планировать ее решение;

– умение строить модели изучаемой действительности и работать с ними;

---

[1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. С. 390.

[2] Там же. С. 238.

– умение контролировать ход решения учебной задачи и оценивать результаты решения;

– умение работать в группе: умение слушать, понимать чужую точку зрения, обосновывать свои суждения.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, мотивов учебных действий способствует формированию у него желания учиться. Овладение способами постановки и решения учебных задач формирует умение учиться.

Формирование у ребенка способности быть субъектом учебной деятельности – главная, но не единственная цель системы Эльконина-Давыдова. Другие цели связаны с освоением детьми теоретических знаний о действительности и формирование у учащихся основ теоретического сознания и мышления. Формирование субъекта учебной деятельности – ближайшая и прямая предпосылка воспитания личности младшего школьника. Перестройка мышления с неизбежностью влечет за собой перестройку остальных познавательных процессов – восприятия, воображения, памяти.

7.4 Содержание и строение учебной деятельности

Основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы организации обучения. Содержание учебной деятельности по системе Эльконина-Давыдова имеет важные особенности. Ключ к развитию психики младших школьников создатели этой системы видели в усвоении детьми системы теоретических понятий. Знания и умения, осваиваемые детьми в дошкольном возрасте, имеют эмпирический характер. Они позволяют детям ориентироваться и действовать в повседневной жизни, в простых формах искусства, в различных практических ситуациях общения со взрослыми и сверстниками. Дети достигают определенного уровня восприятия отдельных внешних свойств вещей и решения практических и познавательных задач, заданных в наглядно-образной форме. Однако ребенок еще не проникает за видимость вещей. Его мышление к этому еще не способно. Чтобы сделать новый шаг в развитии мышления ребенка, нужно коренным образом изменить содержание, которым оперирует мысль. Как отмечал В.В. Давыдов, "…не всякий процесс усвоения (учения) можно отнести к учебной деятельности, к получению "образования", – образование, реализуемое через учебную деятельность, изначально связано с усвоением теоретических знаний, имеющихся в науке, искусстве, морали, праве, религии. Образование, вводя учащихся во все перечисленные сферы, вместе с тем осуществляет их умственное, художественное, нравственное, правовое воспитание, развивая надлежащие способности"[1].

---

[1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. С. 149.

То, что в качестве предмета усвоения детям с самого начала задается система понятий, воспроизводящая изучаемый объект как целостную систему в ее существенных свойствах и отношениях – *главная особенность содержания развивающего образования в системе Эльконина-Давыдова.*

Следующая особенность содержания в этой системе определяется тем обстоятельством, что понятия задаются не как способ *описания* объекта, а как способ его *преобразования*. Этим создаются предпосылки для преодоления разрыва между теоретическим знанием и практическим умением. Словесное определение понятия оказывается не исходным моментом, а завершением процесса его усвоения. Согласно В.В. Давыдову: "Понятие одновременно выступает и как форма отражения материального объекта и как средство его мысленного воспроизведения, построения, т.е. как особое мыслительное действие. При этом именно отражение объекта позволяет человеку сознавать в процессе мышления независимое от него существование объекта, который дан как предпосылка деятельности…

И вместе с тем иметь понятие о данном объекте – это значит мысленно воспроизводить, строить его"[1].

И в другом месте.

"Понятие – это средство мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы. Иметь понятие о таком предмете – значит владеть общим способом мысленного построения этого предмета...

За каждым понятием скрыто особое действие (или система таких действий), без выявления которого нельзя раскрыть механизмы возникновения и функционирования данного понятия"[2].

Для того чтобы понятие могло стать средством регулирования преобразующих действий учащихся, им необходимо выявить, проанализировать и обобщить отраженную в понятии связь между объективными свойствами предмета и способами его преобразования. Способы такого анализа понятий, входящие в структуру учебных действий, *являются таким же необходимым компонентом содержания развивающего обучения, как теоретические знания и опирающиеся на них практические умения.*

Таким образом содержание обучения в системе Эльконина-Давыдова состоит из двух частей: первая – теоретические знания о действительности, вторая – способы исследовательской деятельности, которые должны освоить учащиеся. При этом следует иметь в виду, что усвоение теоретических знаний и само по себе лишь расширяет сознание и мышление школьника, но не развивает их. Их развитие происходит в процессе формирования и развития самой учебной деятельности, когда при усвоении теоретических знаний возникают и оформляются учебные и мыслительные действия.

Учебная деятельность, в которой осваиваются теоретические понятия и способы их построения, – сложное по своей структуре образование.

---

[1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. С. 63.

[2] Там же. С. 67.

Она включает потребности и мотивы учебной деятельности, учебные задачи, учебные действия и способы их выполнения (операции). Развернутую характеристику структуры учебной деятельности дал В.В. Давыдов[1].

В самом начале школьной жизни у ребенка еще нет потребности в теоретических знаниях как психологической основы учебной деятельности. При правильном обучении эта потребность возникает в процессе реального усвоения ребенком элементарных теоретических знаний при совместном с учителем и сверстниками выполнении простейших учебных действий.

В процессе формирования у школьников потребности в учебной деятельности происходит ее конкретизация в многообразии мотивов, требующих от детей выполнения учебных действий.

Мотивы учебных действий побуждают школьников к усвоению способов воспроизводства теоретических знаний.

Содержание образовательных программ осваивается посредством постановки и решения учебных задач. Учебная задача существенно отличается от многообразных частных задач, входящих в тот или иной класс. Имея дело с частными задачами, школьники овладевают столь же частными способами их решения. Учебной называется такая задача, которая требует от учеников искать общий способ решения всех частных задач какого-то типа. Решение учебной задачи направлено на усвоение школьниками обобщенных способов предметных действий. Результатом решения учебной задачи становятся *изменения в самом субъекте.*

Учебные задачи решаются путем выполнения определенных учебных действий. В.В. Давыдов предложил следующую структуру учебных действий постановки и решения учебных задач:

– *принятие* от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;

– *преобразование* условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

– *моделирование* выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;

– *преобразование* модели отношения для изучения его свойств в "чистом виде";

– *построение системы частных задач*, решаемых общим способом;

– *контроль* за выполнением предыдущих действий;

– *оценка* усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Каждое учебное действие состоит из операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий решения той или иной учебной задачи.

---

[1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. С. 145–170.

В учебной деятельности большую роль играют действия контроля и оценки. Контроль заключается в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Он помогает ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Именно оценка "сообщает" школьникам о том, решена или не решена ими данная учебная задача.

Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче. Такое отношение школьников к собственным действиям (или рефлексия) служит существенным условием правильности их построения и изменения.

7.5 Технология и формы организации учебного процесса в системе Эльконина-Давыдова

Учебный процесс в системе Эльконина-Давыдова строится в форме *квазиисследования*. В этом процессе дети должны осваивать содержание образования, строя совместно с учителем теоретические понятия изучаемых объектов. Важнейшей особенностью усвоения понятий является то, что их нельзя заучить, нельзя просто привязать знание к предмету. Понятие надо построить, и построить его должен ученик под руководством учителя.

В.В. Давыдов разработал общую последовательность учебных действий, результатом которых должно стать какое-либо теоретическое понятие.

Первое и исходное действие – это принятие школьниками учебной задачи или ее самостоятельная постановка. Школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени им помогает в этом учитель, но постепенно соответствующие умения приобретают сами ученики (именно в этом процессе у них формируется самостоятельно осуществляемая учебная деятельность, умение учиться).

Следующее учебное действие состоит в преобразовании условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен быть отражен в соответствующем теоретическом понятии. Данное учебное действие, в основе которого лежит анализ, вначале имеет форму преобразования предметных условий учебной задачи.

Следующее учебное действие – это моделирование выделенного всеобщего отношения в предметной, графической и буквенной форме. Учебные модели составляют необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия. Учебная модель, выступая как продукт мыслительного анализа, затем сама делается особым средством мышления учащихся.

Преобразование модели с целью изучения свойств выделенного всеобщего отношения объекта – еще одно учебное действие. Преобразовывая и переконструируя учебную модель, школьники получают возможность изучать свойства всеобщего отношения в чистом виде, без его "затемнения" привходящими обстоятельствами.

Ориентация школьников на всеобщее отношение изучаемого целостного объекта служит основой формирования у них общего способа решения учебной задачи и тем самым формирования понятия об исходной "клеточке" этого объекта. Однако адекватность "клеточки" своему объекту обнаруживается тогда, когда на ее основе выводятся системы различных частных задач, при решении которых школьники конкретизируют ранее найденный общий способ, а тем самым конкретизируют и соответствующее ему понятие ("клеточку"). Поэтому следующее учебное действие состоит в выведении и построении определенной системы частных задач.

Благодаря этому действию школьники конкретизируют исходную учебную задачу, превращая ее в многообразие частных задач, которые могут быть решены единым (общим) способом.

Все вместе описанные учебные действия направлены на то, чтобы при их выполнении школьники раскрывали условия происхождения усваиваемого ими понятия (зачем и как выделяется его содержание, почему и в чем оно фиксируется, в каких частных ситуациях оно затем проявляется). Это понятие как бы строится самими школьниками, правда, при систематическом руководстве учителя (вместе с тем характер этого руководства постепенно меняется, а степень самостоятельности школьников шаг за шагом растет).

Рассмотрим реализацию, описанной схемы учебных действий, на примере формирования понятия числа у учащихся первого класса.

Предварительно на занятиях дети учатся сравнивать величины предметов (длину), прикладывая один к другому, и записывать результаты сравнения в виде буквенных формул: $a = б$, $a < б$, $a > б$.

На очередном занятии учитель предлагает детям определить: что больше по ширине окно или дверь? На глаз это сделать трудно и нельзя использовать прежний способ сравнения, прикладывая один предмет к другому. Дети размышляют, и появляется идея использовать для сравнения третий предмет, например, веревку. Она у учителя есть, но прежде чем пустить ее в дело, учитель предлагает детям подумать, как она будет использована, и записать свои действия в математических знаках.

Дети работают следующим образом. Пусть *а* – ширина двери. Пусть *б* – ширина окна. Отрежем ровно столько веревки, чтобы ее длина была равна ширине двери. Обозначим длину веревки через букву *в*. Запишем это действие: *а* = *в*. Сравним длину веревки *(в)* и ширину окна *(б*). Возможны три варианта. Первый: если *б* = *в*, значит и *б* = *а*. Второй: если *б* > *в*, то и *б* > *а*. Третий: если *б* < *в*, то *б* < *а*.

Не приступая к практическим действиям, учащиеся фактически решили задачу в общем виде, то есть теоретически. Осталось только проверить, какой из трех вариантов действительно соответствует данному конкретному случаю. Дети это делают. После идет обсуждение, способа решения задачи. Дети приходят к выводу, что данный тип задачи всегда можно решить, не прибегая к непосредственному сравнению предметов, а используя третью величину и действуя со знаково-символическими обозначениями.

На следующем шаге учитель предлагает детям определить, что больше по высоте дверь или шкаф, стоящий в противоположном от двери углу. Дети сразу просят веревку. Но учитель заявляет, что есть только маленький кусок веревки. Учащиеся опять вынуждены думать. Предлагается идея использовать обрывок, прикладывая его несколько раз. Учитель предлагает сначала записать необходимые действия в знаках. Получается следующая картина. Пусть *а* – высота двери. Пусть *б* – высота шкафа. Обозначим длину веревки через букву *в*.

Определили, столько раз длина веревки уложится в высоту двери. Обозначили это количество через *г*. Записали это действие измерения как *а* / *в* = *г*.

Определили, столько раз длина веревки уложится в высоту шкафа. Обозначили это количество мерок через д. Записали это действие измерения как *б/в=д*.

Возможны три варианта. Первый: если *д* = *г*, значит и *а* = *б*. Второй: если *г* > *д*, то и *а* > *б*. Третий: если *г* < *д*, то *а* < *б*. Осталось только выполнить конкретные действия. Но дети еще не знают чисел. Как быть? Выход такой, они могут каждое измерение помечать черточкой /. Тогда результат измерения можно записать в виде последовательности этих черточек так, как это делали древние люди, когда еще не знали чисел. *а:* ////////// *б:* /////// И так оказалось, что а больше б. Значит дверь выше шкафа. Задача решена! Учитель предлагает детям *г* и *д* называть числами.

Далее он задает вопрос: "А если бы у меня веревочки не было, могли бы мы решить эту задачу?" Дети предлагают использовать ручку, пенал и т.д. Использовали ручку. *а:* ////////////////// *б:* //////////////. Получилось, что количество черточек другое, но все равно *а* больше *б*. Получается, любые два предмета можно сравнить с помощью любого третьего – мерки. Числа *г* и *д* будут разные, а результат сравнения будет всегда один. Так в череде поисков, дискуссий и открытий у детей формируется понимание числа как *отношения величины предмета к величине мерки.*

В системе Эльконина-Давыдова учебная деятельность строится как совместная деятельность, сотрудничество детей и взрослых. Дети могут работать в парах, в группах по 4–7 человек, может быть общеклассная дискуссия. В этой системе важнейшее значение придается созданию условий для возникновения и укрепления отношений "ученик-ученик". В психологии признано, что общение и совместная деятельность со сверстниками – один из основных факторов психического развития ребенка, его необходимое условие.

Чтобы обеспечить условия для эффективного делового сотрудничества между участниками учебного процесса нужна адекватная форма организации этого процесса. В классно-урочной системе доминирует фронтальная форма организации занятий (см. рис. 7.1)[1]. Она строится на отношениях "учитель-ученик".

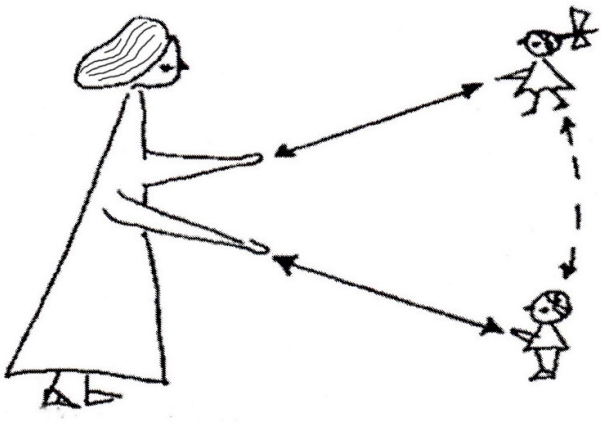

Рис. 7.1 **Фронтальная форма обучения**

В такой форме дети учатся рядом, но не вместе, не сотрудничая друг с другом. Ученикам нет необходимости взаимодействовать друг с другом. Процесс усвоения знаний, передаваемых учителем, индивидуален.

Для развивающего обучения такая форма организации учебного процесса неприемлема. В системе Эльконина-Давыдова ведущими являются групповая (рис. 7.2) и дискуссионная формы организации учебной деятельности (рис. 7.3).

[1] Рисунки 7.1, 7.2 и 7.3 заимствованы из работы Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? М.: Рига: ПЦ "Эксперимент", 2000.

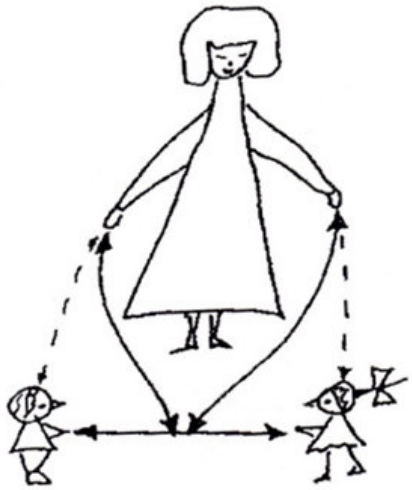

Рис. 7.2 **Групповая форма обучения**

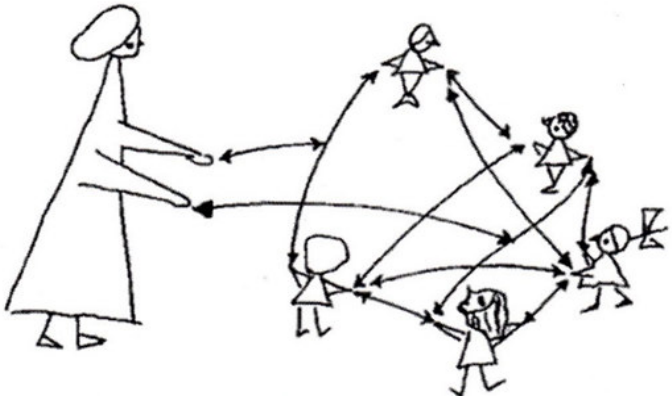

Рис. 7.3 **Дискуссионная форма обучения**

Основной формой уроков, на которых строится совместная учебная деятельность класса, является дискуссия, направленная на то, чтобы обнаружить разные точки зрения на обсуждаемую проблему, выявить их логические основания, скоординировать разные мнения участников совместного действия так, чтобы общее действие оказалось возможным. В дискуссии дети учатся мыслить. Дискуссия предполагает наличие разных точек зрения, понимание точек зрения оппонентов, обоснование своей точки зрения. Но шести–семилетний ребенок мало способен стать на точку зрения другого. У него нет установки на обоснование своей позиции, и он не умеет этого

делать, он не видит разницу своей и чужой логики. Новым учебным формам взаимодействия первоклассников учат специально в сотрудничестве не только с учителем, но и с другими детьми[1]. Правила и навыки работы в малых группах осваиваются с начала первого класса на дошкольном материале. Когда дети впервые входят, в класс столики могут быть расставлены так, чтобы дети рассаживались по группам 4–6 чел. Но могут быть и микрогруппы из 2-х чел. Но нужно, чтобы они не просто сидели рядом, а регулярно совместно что-то делали, взаимодействовали. Первый шаг группостроительства, занимающий от двух недель до двух месяцев, направлен на создание атмосферы доверия и на выработку норм дискуссии. Для установления доверительных эмоциональных связей между детьми используются различные (в основном – невербальные) игры и упражнения, выполняя которые дети привыкают устанавливать зрительный и тактильный контакт, приобретают средства и привычку выражения удовольствия от совместных занятий, поощрения, благодарности, восхищения своим партнером.

Задания для групповой работы строятся так, чтобы с неизбежностью разделить, поляризовать мнения детей и чтобы разница мнений с очевидностью выступила даже для самого эгоцентричного сознания.

На уроках, построенных по принципам учебной деятельности, дискуссия должна существовать в двух своих обязательных вариантах. Во-первых, это микродискуссии в небольших группах совместно работающих детей, которым для решения общей задачи необходимо договориться об общем способе действия, согласовать свои точки зрения и тем самым впервые обнаружить их. Во-вторых, это общеклассная дискуссия. Ее строит учитель, ставя перед классом учебную задачу, условия которой противоречат имеющимся у детей способам действия и требуют поиска новых способов. Фиксируя попытки детей применить старые способы действия в условиях новой задачи и анализируя причины неудач, учитель помогает детям увидеть с очевидностью разрыв между их собственным знанием и незнанием. С этой фиксации противоречия между известным и неизвестным и начинается умение учиться, то есть умение обнаруживать границы своих возможностей и преодолевать их.

Как показали экспериментальные исследования, лучшим инкубатором для выращивания умения вести дискуссию является не общеклассная дискуссия, а *дискуссия в малых группах*. В общеклассной дискуссии основной труд поляризации точек зрения детей и их последующей координации ложится на учителя. Но при организации учебного сотрудничества в малых группах дети учатся самостоятельно организовывать дискуссию, т.е. удерживать искомое целое, которое частично представлено каждому участнику совместной работы, но не принадлежит никому из них персонально. Исследования также показали, что для организации полноценного совместного учебного действия очень важны такие формы учебной работы как взаимная

[1] Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. М., Рига: ПЦ "Эксперимент", 2000.

проверка заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждение участниками способов своего действия.

При правильной организации групповой работы:

– возрастает объем усваиваемого материала и глубина его понимания;

– ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе;

– возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;

– меняется характер взаимоотношений между детьми: исчезает безразличие, прибавляется теплота, человечность;

– дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя, они относятся к другим и к себе с большим уважением;

– дети, помогавшие в учебе своим товарищам, менее потребительски относятся к труду учителя;

– учитель получает возможность реально осуществлять индивидуальный подход к учащимся: учитывать их взаимные склонности, способности, темп работы, уделять больше личного внимания "слабым" и "трудным" детям [Цук].

По мере того как учащиеся осваивают учебные действия, учитель передает им все больше самостоятельности. В конце концов ученик должен стать субъектом учебной деятельности и начать ставить перед собой учебные задачи.

7.6 Контроль и оценка в системе Эльконина-Давыдова

Как уже отмечалось ранее, контролю и оценке в системе Эльконина-Давыдова придается важное значение в формировании учащихся как субъектов учебной деятельности.

Контроль заключается в определении соответствия выполняемых учащимися учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Действие *оценки* позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Оценка "сообщает" школьникам о том, решена или не решена ими данная учебная задача.

Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче.

Таким образом, если традиционная система обучения оценивает результаты, то в системе Эльконина-Давыдова оцениваются и результаты и способы их достижения.

Оценочно-контрольные действия в системе Эльконина-Давыдова должны отвечать следующим требованиям:

1) контроль и оценка должны соответствовать целям и задачам, этапам обучения, соблюдая преемственность в содержании, методах и формах контроля и оценки между этапами обучения;

2) преимущество должно отдаваться действиям самоконтроля и самооценки учащихся и контролю учителя за формированием этих действий у учащихся;

3) контроль и оценка должны стать для ребенка осмысленным действием по своему самоизменению и самосовершенствованию;

4) контроль и оценка должны быть предельно индивидуализированы, направлены на отслеживание динамики роста учащегося относительно его личных достижений;

5) контроль и оценка должны проводиться исключительно в целях диагностики и выявления уровня развития знаний, способностей, мышления, установления трудностей ребенка, прогноза и коррекционно-педагогических мероприятий;

6) должен преобладать процессуальный контроль над результативным.

Оценка эффективности занятий – это средство учительского самоконтроля.

Результаты уроков анализируются учителем *по двум основным показателям*:

1) творческой активности детей на этом занятии;

2) уровню освоенности учениками того или иного общего способа деятельности.

Как считал Д.Б. Эльконин, в процессе формирования учащихся как субъектов учебной деятельности им нужно передавать самостоятельное выполнение учебных действий и рациональнее всего начинать с формирования *самостоятельного контроля*.

В системе Эльконина-Давыдова отдается предпочтение безотметочному способу оценивания и разработаны разнообразные способы такого оценивания. Безотметочное обучение представляет собой обучение, в котором отсутствует пятерка или какая-то другая балльная отметка как форма количественного выражения результата оценочной деятельности.

Работая в рамках безотметочного обучения, учитель при оценивании достижений ученика не должен употреблять "заменителей" отметочной системы. При безотметочном обучении используются такие средства оценивания, которые, с одной стороны, позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка, с другой стороны, не провоцируют учителя на сравнение детей между собой, ранжирование учеников по их успеваемости.

Принципы безотметочного оценивания (по Г.А. Цукерман)[1]:

1. Самооценка ребенка должна предшествовать оценке учителя, лишь тогда оценочные отношения перестанут быть односторонними, своеобразной игрой в одни ворота.

2. Самооценка учащегося должна постепенно дифференцироваться.

3. Оцениваться должны только достижения учащихся, предъявляемые самими детьми для оценки, опираясь на правило "Добавлять, а не вычитать".

4. Содержательное (само)оценивание должно быть неотрывно от умения себя контролировать.

5. Учащиеся должны иметь право на самостоятельный выбор сложности контролируемых заданий.

6. Оцениваться прежде всего должна динамика успешности учащихся относительно самих себя.

7. Учащиеся должны иметь право на сомнение и незнание, которое оформляется в классе и дома особым образом.

8. Для итоговой аттестации учащихся должна использоваться накопительная система оценок.

Экспериментальная проверка безотметочного оценивания позволила сделать следующие *выводы*:

1. Учащиеся чувствуют себя эмоционально комфортней при безотметочном обучении.

2. Большее эмоциональное благополучие детей в условиях безотметочного обучения ощущают все дети, вне зависимости от того, как учителя оценивают их умственные способности.

3. При безотметочном обучении эмоциональное благополучие детей выше вне зависимости от того, как они сами оценивают свои умственные способности.

4. Безотметочное обучение создает более здоровые тенденции для развития детских самооценок, чем обучение с отметками, заостряющее крайние тенденции, связанные с риском для психического здоровья детей.

5. Безотметочная система оценивания является более щадящей для всех детей, но, прежде всего, для школьников, чьи учебные достижения существенно ниже среднего в их классе.

Было установлено, что контроль со стороны педагога при выполнении заданий недостаточен для формирования у детей действия контроля. В общении с учителем способность представлять себе точку зрения другого человека формировалась у детей плохо, поскольку взгляд учителя на вещи они принимали безоговорочно или не принимали целиком. Поэтому какие-либо контраргументы были невозможны, а, следовательно, не возникали диалог и дискуссия. Напротив, общение со сверстником происходило "на равных". Ему можно было возразить или согласиться, принять его оценку или отвергнуть, но непременно находя основания для своего суждения.

---

[1] Цукерман Г.А. Оценка без отметки / Г.А. Цукерман. М., Рига: ПЦ "Эксперимент", 1999.

7.7 Деятельность учителя в системе Эльконина-Давыдова

Успешность выращивания учебной деятельности в решающей степени зависит от того, что и как *делает учитель*.

Центральным элементом обучения по системе Эльконина-Давыдова является постановка учебной задачи, когда дети обнаруживают, что имеющихся у них способов действия недостаточно для решения новой задачи. В этот трудный для детей момент учитель не дает ученикам никаких определений, образцов, готовых способов действия, которые нужно воспроизвести, но организует поиск этих недостающих способов действий. Учителю предстоит организовать деятельность детей, направленную на поиск способа решения возникающей перед ними задачи, т.е. поискового (творческого) типа. Это исключает из арсенала его методических средств показ такого способа. Как только искомый способ показан, зафиксирован, искать ученикам больше нечего.

Решение учебной задачи осуществляется в форме коллективного учебного диалога. Организовать, направлять, поддерживать этот диалог – одна из важнейших задач учителя, осуществляющего развивающее обучение. Но решить ее он может только "изнутри", как равноправный участник диалога. Его предложения, мнения, оценки и т.п. должны быть открыты для критики в той же мере, что действия и высказывания других участников диалога.

Учитель и ученики осуществляют совместный поиск т.е. ведут совместно – распределенную деятельность. Совместная деятельность будет в том случае успешной, если она хорошо организована, усилия ее участников четко скоординированы. А сделать это может только учитель.

Умение организовать и поддержать коллективный учебный диалог является наиболее сложным компонентом методического мастерства учителя, осуществляющего развивающее обучение. Сложность этой задачи состоит в том, что она не имеет каких-то определенных решений. В каждой ситуации учителю предстоит найти уникальные по содержанию и форме способы своего участия в диалоге.

Сотрудничество учителя с учеником несовместимо ни с какими формами педагогического авторитаризма (что, разумеется, не только не исключает, но и предполагает требовательность к ученику со стороны учителя, но требовательность по делу, а не по чину). Стиль учебного сотрудничества может варьировать в достаточно широких пределах – от мягкодоверительного до жесткотребовательного, но суть его всегда остается одной и той же: учитель не ведет ученика за собой, а лишь помогает ему определить очередную цель и отыскать оптимальный путь к ней.

Чтобы оценить уровень работы учителя, В.В. Давыдов дает следующую схему наблюдения за ходом учебного процесса[1].

---

[1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. С. 184–185.

1. Сталкивает ли учитель своих учеников с необходимостью овладения определенным умением.

2. Как он это делает: путем демонстрации решения новой практической задачи либо прямо требует ее решения от учеников, еще не обладающих соответствующим способом, но при этом сталкивающихся с необходимостью его усвоения.

3. В чем обнаруживается умение учащихся "почувствовать" необходимость особого умения при решении новой задачи (попытки найти собственное решение, рассмотрение причин неудачи, обращение за способом к учителю и т.д.).

4. Какими приемами и на каком материале учитель расчленяет общий способ действия и само действие, как обосновывает схему этого способа (т.е. как задает его образец).

5. Какими приемами учитель указывает на этот способ как на предмет усвоения (словесные указания, прямые требования делать подобным же образом и т.п.).

6. В чем обнаруживается умение учащихся отделить общий способ выполнения действия от самого действия (попытки его применения, развернутое выполнение операций с указанием на их последовательность, "понимание" различия самого действия, дающего результат, и способов, обосновывающих достижение результата).

7. В каком моменте овладения образцом учитель выдвигает требование обосновать достижение результата путем сопоставления операций развернутого действия с соответствующими качествами объекта преобразования; каким образом выдвигается это требование (наличие готового ответа, требование обоснования *самих* операций по логике объекта – т.е. *почему* делаешь так, а не иначе).

8. В чем проявляются попытки школьников удовлетворить требования учителя по обоснованию имеющегося результата (в каком виде выделяется сам процесс обоснования как средство достижения результата).

9. Как ученики соотносят овладение общим способом с практическим результатом в плане "понимания" того, для чего это делается.

10. В чем обнаруживается различение школьниками самого процесса учения и практического выполнения заданий (отношение к ошибкам; самостоятельность выполнения задания; обращение к проверке как средству исправления ошибки).

7.8 Результаты образования по системе Эльконина-Давыдова в сравнении с традиционным образованием

В ходе многочисленных экспериментальных исследований было показано, что доля детей, у которых формируется теоретический тип мышления и соответствующие ему действия содержательного анализа, планирования и рефлексии, в экспериментальных классах, занимающихся по программе развивающего образования, значительно выше, чем в классах, обучающихся по традиционной системе. Было также показано, что развернутая учебная деятельность, интенсивно формируя у младших школьников целеполагание и контроль, в гораздо большей степени способствует развитию детской памяти, чем традиционная система обучения.

В результате исследований формирования учебной мотивации было выявлено, что у большинства учащихся экспериментальных классов познавательные интересы претерпевали значительные изменения – будучи узко учебными во II классе, они к IV становились широко познавательными. Для многих учащихся этих классов был характерен возрастающий от года к году интерес к общим способам решения задач, к теоретическим закономерностям учебного материала. У большинства школьников обычных классов узкие учебные интересы не перерастали в широкие познавательные. У них преобладали интересы к степени успешности учения, выражающейся в отметках.

Но одно дело результаты, достигаемые экспериментальных классах, и другое – результаты практического применения системы в массовой практике. Было проведено комплексное исследование результатов образования, в котором участвовали классы, работающие по системе Эльконина-Давыдова (43 класса из разных регионов). Их результаты сравнивались с результатами классов, работавших по традиционной программе (24 класса). В число последних включались только лучшие классы, отобранные органами управления образованием.

Сравнение результатов образования проводилось по 26 показателям, сгруппированным в 4 блока: 1) уровень сформированности учебной деятельности, 2) уровень интеллектуального развития, 3) уровень развития ученических коллективов и личности, 4) уровень умений и навыков.

Уровень сформированности учебной деятельности оценивался по пяти показателям.

1. Тип мотивации учебной деятельности, характеризующийся преобладанием внутренних или внешних мотивов учения.
2. Уровень развития познавательного интереса.
3. Особенности целеполагания ("принятия учебной задачи") – степени совпадения фактической цели учащихся с целью, заданной учителем.
4. Сформированность рефлексивного контроля.
5. Сформированность действия оценки.

В табл. 7.1 приведены оценки сформированности учебной деятельности по названным выше показателям. В таблице все классы, работающие по системе Эльконина-Давыдова разбиты на три группы – высокого ($РО_в$), среднего ($РО_с$) и низкого уровня ($РО_н$)[1], в зависимости от того, насколько полно и эффективно они реализуют программу развивающего образования. Группа классов низкого уровня лишь частично работают по технологии развивающего обучения, ограничиваясь в основном использованием учебников и пособий. В строках ТО приведены средние оценки для классов традиционного образования.

Таблица 7.1

Оценки уровня сформированности учебной деятельности

Группы классов	*Показатели уровня сформированности учебной деятельности*				
	1	*2*	*3*	*4*	*5*
$РО_в$	0,94	0,80	0,80	0,65	0,75
$РО_с$	0,82	0,62	0,68	0,38	0,63
$РО_н$	0,81	0,52	0,48	0,10	0,48
ТО	0,40	0,46	0,42	0,03	0,38

Оценки по всем показателям в группах $РО_в$ и $РО_с$ позволяют говорить, что в них на протяжении начального обучения имел место планомерный процесс формирования учебной деятельности. Хотя зафиксированные в группе $РО_с$ результаты достоверно ниже, чем в группе $РО_в$, они и по своим количественным характеристикам, и по соотношению друг с другом принципиально отличны от результатов в группе ТО. Различия результатов в группах $РО_в$ и $РО_с$ свидетельствуют о разных уровнях сформированности учебной деятельности, а не о разных типах ее формирования.

Уровень интеллектуального развития учащихся оценивался по девяти показателям.

6. Эмпирическое обобщение.
7. Содержательное (теоретическое) обобщение грамматического материала.
8. Содержательное (теоретическое) обобщение математического материала.
9. Интеллектуальная рефлексия.
10. Уровень развития невербального воображения.
11. Уровень произвольного запоминания теоретического материала.
12. Уровень произвольного запоминания фактического материала.
13. Уровень произвольного запоминания сюжетного материала.
14. Уровень непроизвольной памяти.

[1] Доля этих классов составила 20% от всех 43 обследованных классов развивающего образования

В табл. 7.2 представлены результаты обследования классов развивающего и традиционного образования и по этим показателям.

Таблица 7.2

Оценки уровня интеллектуального развития учащихся

Группы классов	*Показатели уровня интеллектуального развития учащихся*								
	6	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*
$РО_в$	0,64	0,96	0,40	0,53	0,42	0,45	0,54	0,91	0,64
$РО_с$	0,64	0,77	0,19	0,45	0,37	0,31	0,32	0,83	0,43
$РО_н$	0,64	0,84	0,04	0,12	0,24	0,20	0,21	0,77	0,40
ТО	0,58	0,20	0,01	0,08	0,20	0,20	0,20	0,78	0,22

Как видно из таблицы, оценки эмпирического обобщения (6) практически одинаковы во всех группах, то оценки содержательного (теоретического) обобщения даже в его простейшей форме (7) в группах РО существенно выше, чем в группе ТО. Еще более заметным разрыв оказался в том случае, когда было необходимо осуществить содержательное обобщение без опоры на известные способы анализа (8). Хотя оценки по этому показателю в группах $РО_в$ и $РО_с$ намного ниже, чем при выполнении задания 7, они все же значительно выше, чем в группах ТО. Эмпирическое обобщение, достигает высокого уровня уже к концу дошкольного возраста и оказывается относительно нейтральным к содержанию обучения в школе. Но развитие содержательного обобщения происходит только в школьном обучении. Оно решающим образом зависит от того, сталкиваются ли ученики с задачами на усвоение понятий, требующими содержательного обобщения, и овладевают ли они способами анализа, обеспечивающими возможность осуществления такого обобщения.

Оценки развития произвольной памяти также свидетельствуют о преимуществах обучения по программам развивающего образования.

Оценки классов, в которых программы развивающего образования реализуются на низком уровне, близки к достижениям классов, работающих по традиционным программам, но следует иметь в ввиду, что это были лучшие классы.

Результаты этой части обследования дают основание говорить о том, что они отражают два типа интеллектуального развития младших школьников, связанных с разными типами формирования учебной деятельности.

Уровень развития ученических коллективов и личности оценивался по восьми показателям.

15. Сплоченность ученического коллектива.

16. Опосредствующая роль совместной учебной деятельности в межличностных отношениях

17. Личностная рефлексия

18. Эмоциональная устойчивость личности.

19. Степень агрессивности в отношениях к сверстникам и взрослым.
20. Уверенность в себе.
21. Присутствие демонстративности в поведении.
22. Присутствие трудностей в общении.

Таблица 7.3

Оценки уровня развития ученических коллективов и личности

Группы классов	*Показатели уровня развития ученических коллективов и личности*							
	15	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*	*22*
$РО_в$	0,60	0,84	0,87	0,84	0,87	0,97	0,94	0,85
$РО_с$	0.43	0,74	0,56	0,73	0,73	0,64	0,86	0,62
$РО_н$	0,41	0,43	0,55	0,53	0,68	0,72	0,59	0,49
ТО	0,33	0,49	0,25	0,52	0,53	0,78	0,73	0,52

Данные таблицы свидетельствуют о том, что особенности процесса формирования учебной деятельности оказывают существенное влияние на формирование ученических коллективов и развитие личности учащихся, хотя оно и не столь однозначно, как влияние на интеллектуальное развитие.

Классы РО в целом более сплочены, т.е. в значительно меньшей степени разделены на изолированные группировки. В них ярче проявляется ориентация межличностных отношений на совместную учебную деятельность.

В классах РО у значительно большего числа учащихся отмечена личностная рефлексия, а в группе $РО_в$ такие ученики составляют подавляющее большинство.

Учащиеся классов развивающего образования отличаются большей эмоциональной устойчивостью (у них намного ниже общая тревожность), для них менее характерны проявления агрессивности в межличностных отношениях и демонстративное поведение, они свободнее вступают в общение.

Уровень умений и навыков оценивался по четырем показателям.

23. Орфографический навык.
24. Грамматические умения.
25. Математические умения.
26. Вычислительный навык.

Таблица 7.4

Оценка уровня умений и навыков

Группы классов	*Показатели уровня умений и навыков*			
	23	*24*	*25*	*26*
$РО_в$	0,98	0,88	0,89	0,96
$РО_с$	0,98	0,83	0,78	0,81
$РО_н$	0,97	0,87	0,88	0.91
ТО	0,95	0,78	0,67	0,91

Из данных табл. 7.4 видно, что во всех группах классов оценки умений и навыков более однородны, чем оценки уровня сформированности учебной деятельности и развития учащихся. Особенно это относится к оценкам орфографических навыков и вычислительных навыков, формированию которых традиционная система начального обучения уделяет особое внимание. В системе развивающего обучения центр тяжести перенесен на усвоение теоретических понятий, вследствие чего время, отводимое на выполнение тренировочных упражнений, значительно сокращается, но формируются они не менее успешно.

* * *

Система Эльконина-Давыдова доказала свою жизнеспособность и эффективность применительно к начальному образованию. Однако существует еще много вопросов, на которые нет обоснованного ответа и требующих для их получения проведения специальных исследований. Обсуждая нерешенные проблемы теории учебной деятельности, В.В. Давыдов констатировал, что нередко не удается сформировать у учащихся способность быть субъектом учебной деятельности. Наиболее слабой стороной теории учебной деятельности он считал неразработанность в ней проблемы возникновения и формирования у школьников потребности в учебной деятельности. Он так же обращал внимание на то, что за пределами начальной школы учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в V–IX классах, а затем в старших классах? Какова роль разных учебных предметов в ее развитии (например, предметов гуманитарного цикла в отличие от естественно-математического)? Какое влияние на нее оказывают другие виды деятельности школьников, например, художественная, спортивная и трудовая? Четкого ответа на эти вопросы пока еще нет (хотя работы в этом направлении ведутся)[1].

Задание 1

Если Вы считаете, что изучили содержание этой главы, вернитесь к ее началу и проверьте, есть ли у Вас знания и умения, которые нужно было приобрести в результате освоения материала.

Задание 2

Ответьте на вопрос: "Чем обучение по системе Эльконина-Давыдова радикально отличается от обучения по ассоциативно-репродуктивной (ЗУНовской) системы?

---

[1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996.

Задание 3

Ответьте на вопрос: "Чем мышление учителя, работающего по системе Эльконина-Давыдова, должно отличаться от мышления учителя, работающего по ассоциативно-репродуктивной (ЗУНовской) системе?

Задание 4

Ответьте на вопрос: "Какие условия необходимы, чтобы у учащихся формировалась способность быть субъектом учебной деятельность и как они обеспечиваются в системе Эльконина-Давыдова?"

Рекомендуемая литература

1. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Образовательная система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов. – М.: Изд-во Рассказов, 2002. – 303 с.
2. Гуружапов, В.А. Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова). Часть 1. Метод. пособие к дисциплине "Психологическая теория учебной деятельности" / В.А. Гуружапов. – М.: АНО "ПЭБ", 2008. – 80 с.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Репкин, В.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.
5. Репкина, Н.В. Что такое развивающее обучение? / Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1993. – 64 с.
6. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, И.Т. Ивошина. – М.: МГППУ, 2003. – 272 с.
7. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
8. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. – Воронеж, 1996. – 384 с.
9. Урок в развивающем обучении: Кн. для учителя / А.К. Дусавицкий, Е.М. Кондратюк, И.Н. Толмачева, З.И. Шилкунова. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2010. – 288 с.
10. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. – М., Рига: ПЦ "Эксперимент", 2000. – 224 с.
11. Цукерман, Г.А. Оценка без отметки / Г.А. Цукерман. – М., Рига: ПЦ "Эксперимент", 1999. – 134 с.
12. Цукерман, Г.А. Урок в системе развивающего образования / Г.А. Цукерман, С.И. Шияновская // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 75–78.
13. Эльконин, Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 212–220.
14. Эльконин, Д.Б. О теории начального обучения // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 199–212.
15. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 220–258.

Глава 8

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ: СИСТЕМА ЗАНКОВА

8.1 История создания

8.2 Теоретические основания системы

8.3 Принципы и цели образования

8.4 Содержание обучения

8.5 Технология и формы организации учебного процесса

8.6 Деятельность учителя в системе Занкова

8.7 Контроль и оценка в системе Занкова

8.8 Результаты образования по системе Занкова в сравнении с традиционным образованием

После изучения содержания этой главы Вам нужно:

знать:

- ✓ *историю создания системы;*
- ✓ *принципы, на которых строится система и ее образовательные цели;*
- ✓ *результаты эмпирической проверки системы Занкова;*

уметь:

✓ *охарактеризовать теоретические основания, на которых построена система, показать ее связь с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского;*

✓ *охарактеризовать цели образования в системе Занкова и объяснить, почему они такие;*

✓ *охарактеризовать принципы, на которых построено образование в системе Занкова и объяснить, почему они такие;*

✓ *охарактеризовать особенности содержания образования в системе Занкова и объяснить, чем они обусловлены;*

✓ *охарактеризовать особенности технологии обучения в системе Занкова и объяснить, чем они обусловлены;*

✓ *охарактеризовать формы проведения учебных занятий и объяснить, почему они такие;*

✓ *охарактеризовать способы контроля и оценки, предпочитаемые в системе Занкова;*

✓ *охарактеризовать особенности деятельности учителя в системе Занкова и предъявляемых к ней требований.*

Идея Л.С. Выготского о том, что образование должно вести за собой развитие, стала ведущей для другой группы исследователей под руководством Л.В. Занкова. Как и система Эльконина-Давыдова, система Занкова охватывает начальную ступень школьного образования. И хотя в своих исходных основаниях она базируется на идеях культурно-исторической теории Л.В. Выготского, по целям, форме и содержанию учебного процесса она существенно отличается от системы Эльконина-Давыдова.

8.1 История создания

В 1957 г. Л.В. Занков и сотрудники его лаборатории приступили к психолого-педагогическому исследованию проблемы "Обучение и развитие". Задача, которую Л.В. Занков поставил перед своим коллективом, заключалась в том, чтобы раскрыть характер объективной закономерной связи между построением обучения и ходом общего развития младших школьников.

Приступая к экспериментальному исследованию связи образования и развития, Л.В. Занков прежде всего подверг критическому анализу сложившуюся в то время систему обучения в начальных классах. В вышедшей в 1963 г. книге "О начальном обучении", он писал "…Сложившаяся у нас система начального обучения имеет целый ряд уязвимых мест. …Мы хотим воспитать человека-творца, а нынешняя методика начального обучения формирует из школьников односторонних исполнителей. Мы хотим, чтобы жизнь широким потоком ворвалась в школьное обучение, чтобы дети увидели ее во всей многогранности и красочности, а в начальных классах детям показывают жизнь через узкую щель немногочисленных экскурсий и статей из учебной книги "Родная речь". Коренная перестройка начального обучения действительно назрела" [с. 91]. Он констатировал, что в системе начального образования:

– учебный материал носит облегченный примитивный характер с низким теоретическим уровнем,
– она рассчитывает на память учащихся в ущерб мысли,
– ограничение опытного познания ведет к вербализму,
– любознательность и индивидуальность детей игнорируется,
– практикуется медленный темп обучения.

Вследствие этого программы и методика обучения в начальных классах не обеспечивают максимально возможного общего развития учащихся и одновременно дают низкий уровень знаний и умений.

Л.В. Занков и его сотрудники стремились создать новую дидактическую систему путем организации экспериментально-педагогических исследований, проведение которых в реальных школьных классах изменило бы

существующую практику обучения детей. Для этого были образованы экспериментальные классы. Результаты воздействия экспериментального обучения на развитие детей в таких классах постоянно сравнивались с уровнем развития их сверстников в обычных классах.

Сначала исследования Л.В. Занкова и его сотрудников проводились на базе одного класса (1957–1960 гг.), а затем в него включались все новые и новые школы. В 1963–1967 гг. были выпущены книги с описанием методологии и методики нового типа обучения, разработаны первые экспериментальные учебники для начальной школы по русскому языку, чтению, математике и естествознанию, написаны первые методические пояснения, создана система оценки эффективности обучения с точки зрения его влияния на усвоение знаний и на общее развитие учащихся.

К 1977 г. – году смерти Л.В. Занкова – в эксперименте участвовали более тысячи классов. Но после смерти Л.В. Занкова его лаборатория была расформирована, а все экспериментальные классы закрыты. Только через 16 лет начался новый этап в жизни этой системы – в 1993 году Министерство образования России организовало Федеральный научно-методический центр им. Л.В. Занкова, ядро которого составили ученики и последователи ученого. Они продолжили исследовательскую и практическую работу. С 1996 г. система Занкова, наряду с традиционной системой и системой Эльконина-Давыдова, признана в качестве государственной образовательной системы обучения.

8.2 Теоретические основания системы

Л.В. Занков полагал, что взаимоотношение образования и развития принадлежит к числу тех вопросов, теоретическое и практическое значение которых поистине огромно.

Приступая к исследованию проблемы связи обучения и развития, он не видел возможности опереться на разработанную теорию вопроса, так как считал, что ее просто нет. Общие развиваемые в психологии верные положения о ведущей роли обучения в развитии, о возможности и необходимости всесторонне развивать всех детей не подтверждались данными педагогических исследований, показывавшими реальный процесс развития детей при той или иной системе обучения и, прежде всего, действовавшей в школе в то время. С другой стороны, критически проанализировав существовавшие в то время работы по дидактике, Л.В. Занков констатировал, что ни принципы, ни методы обучения, ни дидактические основы составления школьных программ, ни другие вопросы дидактики (а также вопросы воспитания) не рассматривались под углом зрения работы над развитием школьников. Разрозненные соображения, содержавшиеся в педагогических трудах, высказывались в общей форме и касались только умственного развития

или познавательных сил и способностей. Соотношение обучения и развития в педагогике не исследовалось экспериментально в качестве научной проблемы.

Будучи прямым учеником Л.С. Выготского, Л.В. Занков разделял его взгляды на психику и механизмы ее развития. Он разделял положение Л.С. Выготского о ведущей роли образования в развитии, но задачу видел в том, чтобы двигаться дальше. По его мнению, суть дела в том, чтобы ответить, по крайней мере, на такие вопросы:

1. В чем конкретно состоит влияние образования на развитие учащихся?

2. Какими путями осуществляется это влияние?

Образование должно вести за собой развитие, ориентируясь на зоны ближайшего развития. Исходя из этого, нужно строить образовательный процесс. Идея Л.С. Выготского об обучении в зоне ближайшего развития стала для Л.В. Занкова основополагающей.

Вместе с тем, на основании своих исследований он пришел к заключению, что так называемая зона ближайшего развития не представляет собой единственного пути воздействия обучения на развитие. Педагог может определенным образом организовывать материал, с которым имеет дело ребенок, и не помогает ребенку, предоставляя выполнение задания его собственным усилиям. В процессе самостоятельного решения поставленных задач ребенок самостоятельно продвигается в той или иной области психической деятельности. Но как возможно такое продвижение и каков его психологический механизм Л.В. Занков не раскрывает. Фактически здесь Л.В. Занков, полагая возможным движение в развитии не "от коллективного к индивидуальному" отходит от культурно-исторической теории. С ее позиции развитие понимается как процесс перехода от совместного выполнения трудных, но доступных ребенку заданий, к самостоятельному выполнению заданий без помощи взрослого. Это же является мерой эффективности помощи взрослого: если ребенок становится способным самостоятельно делать то, что "вчера" делал только в сотрудничестве со взрослым, то помощь оценивается как эффективная. Для Л.С. Выготского и его последователей развитие может происходить только тогда, когда ребенок *осваивает культурные способы реализации соответствующих психических функций.*

В трактовке Л.В. Занковым взаимодействия взрослого и ребенка в зоне ближайшего развития также обнаруживается отход от позиции Л.С. Выготского. Согласно Л.В. Занкову, создание зоны ближайшего развития как определенный путь воздействия на умственное развитие, характеризуется тем, что учитель показывает способ выполнения задания*, а учащийся подражает ему*[1]. Но для Л.С. Выготского взрослый не задает способ действий ребенку в готовом виде, а помогает ему самому построить этот способ. Ребенок открывает новый способ действий с помощью взрослого. Здесь обна-

[1] Развитие учащихся в процессе обучения / Л.В. Занков и др. М.: Изд-во АПН СССР, 1963. С. 16.

руживается принципиальное отличие системы Занкова от системы Эльконина-Давыдова. Другие принципиальные отличия состоят в том, что у Л.В. Занкова нет понятий учебной деятельности и ее субъекта. Развитие учащихся не связывается им с освоением детьми способов учебной деятельности. Само понятие развития детей начального школьного возраста трактуется в системе Занкова существенно иначе, чем в системе Эльконина-Давыдова.

Вслед за Л.С. Выготским, развитие Л.В. Занков понимает как появление новообразований в психике ребенка, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов. Общее развитие по Л.В. Занкову есть развитие личности ребенка, всех ее сторон. Л.В. Занков делит психику на ум, волю и чувство и включает в общее развитие эти три линии: развитие ума, развитие воли, развитие чувств. В своей системе он представляет эти три линии развития как:

1) развитие аналитического наблюдения (умение целенаправленно и выборочно воспринимать факты, явления);

2) развитие отвлеченного мышления (способность к анализу, синтезу, сравнению, обобщению);

3) развитие практического действия (умение создать материальный объект, произвести согласованные ручные операции).

По его мнению, эти три стороны психики отражают три главных отношения человека к действительности: получение данных о действительности с помощью собственных органов чувств – с помощью наблюдений; абстрагирование, отвлечение от непосредственных данных, их обобщение; материальное воздействие на мир с целью его изменения, что достигается практическими действиями.

Л.В. Занков признавал необходимость учитывать возрастные особенности школьника в их связи с построением учебного процесса. По его мнению, обучение и воспитание должны строиться сообразно возрастным особенностям, но строя свою систему он не опирался на какую-то теоретическую периодизацию психического развития.

8.3 Принципы и цели образования в системе Занкова

Направляющая и регулирующая роль по отношению к процессу обучения в системе Занкова принадлежит разработанным им в ходе первоначальных экспериментальных исследований дидактическим принципам. Основных принципов в системе Занкова пять.

1. Обучение на высоком уровне трудности (ученики познают взаимозависимость изучаемых явлений, их внутренние связи).

2. Ведущая роль теоретических знаний в начальном обучении (младшие школьники усваивают не только представления, но и научные по-

нятия. Педагог должен стимулировать учащихся к поиску обобщений и даже закономерностей).

3. Изучение программного материала в быстром темпе (суть этого принципа не в увеличении объема учебного материала, а в наполнении материала разносторонним содержанием).

4. Осознание учеником процесса учения (дети подводятся к овладению мыслительными операциями на осознанном уровне).

5. Целенаправленная систематическая работа над общим развитием всех учащихся класса (работа с отстающими, особое внимание к формированию мотивов учения, внутренних, субъективных побудителей познавательного интереса интеллектуального роста).

Принцип обучения обучение на высоком уровне трудности Л.В. Занков считает важнейшим. Он полагал, что если дети не встречают в процессе изучения материала препятствий, которые должны быть преодолены, то процесс идет вяло и слабо. Обучение на высоком уровне трудности вызывает своеобразные процессы психической деятельности школьника в овладении учебным материалом. Здесь происходит не только добавление к имеющимся знаниям и их объединение. Усвоение определенных сведений, становясь достоянием школьника, вместе с тем ведет к их переосмыслению в дальнейшем течении познания. Так происходит систематизация знаний, имеющая сложную структуру.

Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. Она имеет не абсолютный, а относительный характер. Если не соблюдать меры трудности, то ребенок не сможет разобраться в материале и пойдет по пути механического запоминания. Тогда высокий уровень трудности превратится из положительного фактора в отрицательный.

Принцип высокой трудности напрямую связан с ***принципом ведущей роли теоретических знаний***. Трудность – это не трудность вообще, а обусловленная познанием взаимозависимости явлений, их внутренней существенно связи. Наряду с освоением теоретических знаний программа Занкова предполагает и формирование у учащихся различных умений и навыков.

Принцип обучения на высоком уровне трудности непосредственно связан с ***принципом изучения программного материала в быстром темпе***. Согласно Л.В. Занкову, неправомерное замедление темпа, связанное с многократным повторением пройденного создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности. Быстро идти вперед не значит торопиться давать в спешке как можно больше сведений. Суть дела заключается не в том, чтобы дети в течение урока решили как можно больше примеров, выполнили как можно больше упражнений и т.п. Столь же неприемлемы и многократные однообразные повторения.

Принцип осознания учеником процесса учения предполагает обращенность сознания на процесс обучения. Его реализация ведет к тому, чтобы школьник осознал основания расположения определенного материала, необходимость заучивания определенного содержания, источники своих ошибок. Принцип осознания школьниками процесса учения отличаются принципа

сознательности в его обычном понимании по объекту и по характеру осознания. Во втором осознание обращено вовне, имея своим объектом сведения, умения и навыки, которыми надо овладеть. Принцип осознания школьниками процесса учения обращен внутрь, на протекание учебной деятельности.

Принцип целенаправленной систематической работы над общим развитием всех учащихся класса требует, чтобы учитель вел целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся класса, в том числе и наиболее слабых. Неуспевающие ученики не меньше, а более других нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа над их развитием.

Названные принципы обучения реализуются в построении содержания начального образования, в построении работы по учебным предметам. Их реализация призвана обеспечить достижение тех результатов, которые определены в качестве целей образования в системе Занкова.

Общую цель образования Л.В. Занков определил как развитие личности ребенка. В такой формулировке цель оказывается плохо определенной в силу множественности толкований понятия личность. Л.В. Занков конкретизирует общую цель по трем направлениям: развитие аналитического наблюдения; развитие мышления; развитие практического действия.

Наблюдение понимается в системе Занкова как выделение и соотнесение, объединение чувственно данных частей, аспектов, свойств непосредственно воспринимаемых предмет, как целенаправленная деятельность, подчиненная определенной познавательной задаче. Развитие наблюдательности в системе Занкова ориентировано на формирование способностей:

– подчинить свое восприятие поставленной задаче;

– обеспечить полноту наблюдения – исчерпывающее выделение частей, разносторонность рассмотрения свойств, действий и состояний объекта в соответствии с поставленной целью;

– обеспечить тонкость наблюдения, умение подмечать малозаметные компоненты;

– обеспечить планомерность обследования объекта;

– осмыслению, интерпретации воспринятого в свете прежнего опыта и имеющихся знаний;

– длительно сохранять внутреннее побуждение к осуществлению наблюдения;

– осознавать черты наблюдательного человека, контролировать и развивать в себе соответствующие черты.

Развитие *мышления* в системе Занкова ориентировано на формирование мыслительных операций: планирования, сравнения, классификации, подведения конкретного под общее, установления причинно-следственных связей, установления аналогий. Л.В. Занков не признавал различения эмпирического и теоретического типов мышления[1]. Поэтому, какого типа опера-

[1] Существование этих двух типов мышления сегодня доказано многочисленными экспериментальными исследованиями.

ции формируются в его системе не определено. Анализ В.В. Давыдовым программ и учебно-методических пособий, подготовленных под руководством Л.В. Занкова, привел его к выводу, что они ориентированы на формирование эмпирического типа мышления [1996].

Развитие *практических действий* в системе Занкова призвано обеспечивать не только развитие ручной умелости через овладение многообразными ручными операциями, по-разному влияющими на психофизиологические функции ребенка, но и развитие внутреннего плана деятельности, включающего целеполагание, планирование (умения составлять план действий и применять его для решения учебных задач), прогнозирование (предсказание будущего результата при различных условиях выполнения действия), контроль, коррекцию и оценку.

8.4 Содержание обучения в системе Занкова

Согласно Л.В. Занкову, составляя экспериментальные программы, он и его сотрудники не ставили задачу радикально перестроить содержание традиционных образовательных программ.

Содержание обучения дает школьникам общую картину мира на основе ценностей науки, литературы, искусства, материальной культуры.

Богатство содержания образования достигается:

во-первых, за счет включения в учебный план (при обычной часовой нагрузке) в качестве отдельных предметов естествознания (с I класса), географии (со II класса);

во-вторых, за счет обогащения содержания обычных, общепринятых в начальных классах предметов – русского языка, чтения, математики, трудового обучения, предметов эстетического цикла;

в-третьих, за счет изменения соотношения значимости так называемых главных и неглавных предметов (музыки, изобразительного искусства, уроков труда). С точки зрения Л.В. Занкова нет главных и неглавных предметов. Не меньшее значение, чем продвижение учащихся в овладении орфографическими навыками, счетом, чтением имеет овладение изобразительной деятельностью, приобщение к произведениям искусства, развитие ручных умений, умений наблюдать окружающий мир – всем этим подчас питается процесс овладения навыками;

в-четвертых, за счет увеличения удельного веса знаний, получаемых детьми под руководством учителя вне стен школы, во время различного рода экскурсий;

в-пятых, за счет привнесения в ход урока самостоятельных, личных, житейских наблюдений детей (ученикам предоставляется возможность делиться такими наблюдениями с товарищами, это обогащает урок и благотворно влияет на самоощущение детей в школе);

в-шестых, важным элементом содержания образования в занковских классах выступает собственное "Я" ребенка, познание, осознание ребенком самого себя.

Программы обучения построены как расчленение целого на многообразные формы и ступени, возникновение различий в процессе движения содержания.

Центральное место занимает работа по четкому разграничению разных признаков изучаемых объектов и явлений. Занковцы не отрицают дедуктивного подхода к формированию понятий, способов мышления, деятельности, но все-таки доминирующее начало в их системе – путь индуктивный, т.е. движение от частного к общему.

Хотя один из главных принципов, выдвигаемых Л.В. Занковым – принцип ведущей роли теоретических знаний, но, по мнению В.В. Давыдова, он не был глубоко проработан с логико-психологической стороны. Термин "теоретические знания" в системе Занкова не получил развернутого истолкования. В содержании многих учебно-методических пособий, подготовленных сотрудниками и последователями Л.В. Занкова, при всем их своеобразии, не проведена линия на развертывание собственно теоретических знаний.

8.5 Технология и формы организации учебного процесса в системе Занкова

Л.В. Занков определяет свою *методическую систему* как единство, обладающую типическими педагогическими свойствами. К ним он относит:

Многогранность, заключающуюся в том, что методическим приемам свойственны разнородные функции.

Эмоции. Они могут оказывать тонизирующее или угнетающее влияние на мыслительную деятельность. У ребенка младшего школьного возраста акцент делается на эмоциональное развитие, которое дает толчок интеллектуальному развитию.

Процессуальный характер. Процесс – это не просто изменение, а ряд последовательно сменяющихся стадий. Согласно процессуальному характеру методической системы каждый отрезок учебного курса входит в качестве зависимого элемента в органическую связь с другими элементами, при этом каждый новый материал поднимает и активизирует все связи, поднимаются все слои, которые были раньше.

Коллизии. Занков отвергает искусственное насаждение противоречия в овладении знаниями. В то же время он считает необходимым использовать коллизии для возбуждения интенсивности учения школьника.

Вариативность. Возможность изменять в определенных пределах образовательную программу с учетом наличных условий, особенностей учителя.

Урок остается основным элементом образовательного процесса, но в системе Л.В. Занкова его функции, форма организации могут существенно варьироваться.

Особенности урока:

– ход познания – "от учеников". Учитель составляет и обсуждает план урока вместе с учащимися, использует в ходе урока дидактический материал, позволяющий ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания;

– преобразующий характер деятельности учащегося: наблюдают, сравнивают, группируют, классифицируют, делают выводы, выясняют закономерности. Отсюда иной характер заданий: не просто списать и вставить пропущенные буквы, решить задачу, но пробудить к мыслительным действиям, их планированию;

– интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, связанная с эмоциональным переживанием, которая сопровождается эффектом неожиданности задания, включением ориентировочно-исследовательской реакции, механизма творчества, помощью и поощрением со стороны учителя;

– коллективный поиск, направляемый учителем, который обеспечивается вопросами, пробуждающими самостоятельную мысль учеников, предварительными домашними заданиями;

– создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика;

– гибкая структура. Выделенные общие цели и средства организации урока в технологии развивающего обучения конкретизируются учителем в зависимости от назначения урока, его тематического содержания.

Согласно позиции Л.В. Занкова, активная познавательная деятельность ребенка может состояться только в том случае, если в классе установились добрые, доверительные отношения между учителем и учениками и между самими учениками. В занковских классах учитель не теряет руководящей роли при ведении урока, но он должен быть внимательным к личности каждого ребенка, его мнению, должен правильно реагировать на ошибки или на проступки ученика, не допуская при этом грубости и унижения достоинства ребенка.

Процесс обучения строится таким образом, чтобы ученик мог, по возможности, добывать знания самостоятельно, а учитель только помогал ему, направляя на нужный путь. Урок строится в форме дискуссии. Ученики могут не согласиться не только с мнением товарищей, но и с мнением учителя. Им предоставлено право спорить, отстаивать и аргументировать свою точку зрения.

В системе Занкова широко применяются нетрадиционные формы уроков: ролевая игра; урок – фантазирование; урок – соревнование; урок – конкурс; урок – путешествие; межпредметный интегрированный урок.

Система Л.В. Занкова предполагает разнообразие форм обучения: например, наряду с занятиями в классе широко практикуются экскурсии (в музеи, театры, на концерты, природу, предприятия – в зависимости от предмета и изучаемого материала), а также занятия в библиотеке.

8.6 Деятельность учителя в системе Занкова

От учителя требуется большое искусство: сохранив свою ведущую роль, обеспечить свободу самореализации ребенка, создать такие условия, чтобы с первых шагов пребывания на уроке ребенок не боялся высказывать свои, пусть еще незрелые, мысли, свои наблюдения, познания. Для этого считается важным задавать детям вопросы, требующие именно вариантных, а не однозначных ответов. Тогда каждый ученик может найти возможность высказать свои соображения.

Меняется отношение к понятию "дисциплина на уроке". При пробужденной активности детей возможен и рабочий шум, и возгласы, и смех, и шутка. Исключительно важной организационной формой в системе Занкова являются экскурсии. Нельзя считать, что учитель реализует эту систему, если он недооценивает роль выхода за стены школы. Экскурсии способствуют убеждению детей в том, что источником познания являются не только книга, слово учителя, но и окружающая действительность – природа, материальная культура, социальное окружение.

Домашние задания рассматриваются также как важная организационная форма обучения. Но они должны быть очень разнообразными, т.е. включать в себя не только тренировку в письме, чтении, решении задач, но и наблюдение за разными объектами, выяснение каких-то вопросов у взрослых, практические поделки и т.п. В силу их разнообразия домашние задания не становятся источником перегрузки.

Важное звено в работе учителя – подготовка к уроку. Тематическое содержание уроков определяется программой для каждой ступени начальной школы. Учитель готовится к цепочке уроков, составляющих определенную тему. Он начинает с программы, составляя примерный тематический план, учитывает требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся применительно к данному классу. Но он готовится и к каждому отдельному уроку. При отборе материала учитель должен учесть его развивающее значение, объем и глубину, логику развертывания, характер учебных заданий.

При планировании процесса обучения учитель ориентируется на разнообразие видов деятельности, которые предложит ученикам. Он должен думать о соотношении репродуктивной и творческой деятельности школьников на уроке, об оправданности применения прямых и косвенных путей учения.

Учитель должен быть готов к необходимости перестроить ход урока в зависимости от готовности детей работать по намеченному плану, сложности заданий, хода мысли учащихся, возникших у них вопросов.

8.7 Контроль и оценка в системе Занкова

Оценочная деятельность учителя в системе Занкова строится на основе следующих общих принципов:

1) оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. В зависимости от этапа обучения используется диагностическое (стартовое, текущее) и срезовое (тематическое, промежуточное, рубежное, итоговое) оценивание. При этом итоговая оценка (отметка) может быть выставлена как обобщенный, усредненный результат всего периода обучения;

2) оценивание может быть только критериальным. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты. При этом нормы и критерии оценивания, алгоритм выставления отметки известны заранее и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно;

3) оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика и процесс их формирования, но не личные качества ребенка. Оценивать можно только то, чему учат;

4) система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке и взаимооценке.

В системе Л.В. Занкова разработана качественная оценка достижений школьника, которая позволяет ребенку видеть свои сильные и слабые стороны, а учителю и родителям оценить динамику продвижения каждого ученика по отношению к самому себе. При подведении итогов в системе Занкова первостепенное значение придается выявлению того, как дети продвинулись в общем развитии, а не только в усвоении школьной программы: как развивается наблюдательность, мышление, практические действия, эмоционально-волевые качества, потребности, ценностные ориентации. Показатели успеваемости имеют свою цену лишь в сочетании с оценкой развития. Обучение может быть расценено как высокоэффективное и в том случае, если ученик не достиг высоких показателей в усвоении программы, но сильно продвинулся в общем развитии, например, у него появилось желание учиться, изменилось отношение к коллективу класса, мироощущение.

Наряду с оценкой развития учащихся в системе Занкова изучается уровень знаний, умений, навыков школьников в ходе усвоения учебных предметов. Для этого проводятся проверочные и итоговые (рубежных) контрольные работы.

Отметка в баллах не исключена, но она не играет той главенствующей роли, которая придается ей в традиционной системе. Отметки служат лишь инструментом для отражения итогов усвоения школьной программы (в основном по показаниям письменных работ), стимулирующая роль их сведена к минимуму.

Изучение результативности обучения в системе Занкова осуществляется на двух уровнях:

1) уровень непосредственных наблюдений за участниками педагогического процесса без применения каких-либо специальных методик;

2) уровень более глубокого, детального изучения результативности с применением специальных методик, приемов, заданий.

На *первом* уровне учитель наблюдает за детьми на уроке, перемене, собирает факты, которые говорят об их поведении во внешкольных ситуациях. В поле внимания учителя при непосредственных наблюдениях за школьниками могут оказаться такие их качества, как познавательные интересы, кругозор, ценностные ориентации.

На *втором* уровне изучается:

– общее развитие школьника;
– развитие наблюдательности;
– развитие мыслительной деятельности;
– развитие практических действий.

Для каждого из названных объектов контроля и оценки разработаны специальные методические средства.

8.8 Результаты образования по системе Занкова в сравнении с традиционным образованием

Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников, обучавшихся в экспериментальных и обычных классах, проводилось путем индивидуального обследования детей с помощью особых психологических методик. Изучались особенности наблюдения (восприятия), мышления, практических действий по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживалось своеобразие духовного роста и учения отдельных детей на протяжении всего начального обучения. В частности, изучалось взаимодействие мышления и эмоций, наблюдения и мышления. Благодаря этому выявлялось состояние общего психического развития детей, а не только умственного.

Особенности наблюдения определялись с помощью методики, требовавшей от детей вычленения и описания свойств и качеств предлагаемых незнакомых предметов (чучела птицы, растения из гербария). Уровень наблюдения оценивался по таким показателям, как количество выделенных ребенком свойств и качеств предмета, по их разносторонности, по умению сравнивать данный предмет с каким-либо другим представляемым предметом, по степени обобщенности описываемого свойства. Результаты исследования обнаружили следующее обстоятельство: по всем перечисленным показателям у большинства учащихся экспериментальных классов наблюдение находилось на более высоком уровне, чем у школьников обычных (они выделяли и описывали большее количество свойств и качеств предметов, лучше их сравнивали и т.д.).

Характеристики мышления младших школьников изучались с помощью методики, которая предписывала выявить и обосновать общность группы предметов по нескольким основаниям (аспектам). Так перед детьми располагались геометрические тела, различавшиеся по форме, высоте и цвету. Эти тела образовывали 4 группы, каждая из которых имела условное название в соответствии с двумя общими признаками – определенной высоте и форме (например, низкие цилиндры назывались "цев"). Дети должны были разгадать принцип объединения фигур в ту или иную группу и обоснованно выделить каждую из них.

Реальная работа детей по группировке предметов выявила наличие семи ее ступеней. Для самой низшей из них было характерно то, что ученик не понимал смысла самого задания, требовавшего отобрать предметы, сходные с образцом по двум признакам. Ребенок, находившийся на самой высокой ступени, выделял сходство фигур по высоте и форме и давал словесное обоснование группировок фигур по этим признакам. На других ступенях наблюдались различные виды ориентировки детей на основания требуемых группировок (эти виды ориентировки находились на определенной градации между низшей и высшей ступенями умения выполнять группировки предметов).

Результаты обследования младших школьников с помощью изложенной методики показали, что продвижение детей на более высокие ступени в экспериментальных классах происходило быстрее, чем в обычных, – это свидетельствовало и о более интенсивном их умственном развитии.

На основе экспериментальных материалов аналогичный вывод был сделан и в отношении практических действий: учащиеся экспериментальных классов значительно успешнее изготовляли заданный предмет, чем их сверстники из обычных.

Поскольку наблюдение, мышление и практическое действие являются, по мнению Л.В. Занкова, основными линиями общего психического развития ребенка, то приведенные данные позволили ему утверждать, что имеется "фундаментальное превосходство школьников экспериментальных классов над учащимися обычных классов в общем развитии".

В.В. Давыдов, обсуждая результаты экспериментальной апробации системы Занкова, констатировал, что ее использование действительно продемонстрировало развивающий эффект в сфере таких процессов детей, как наблюдение, мышление, ручные поделки. Однако, все методики, с помощью которых сотрудники Л.В. Занкова обследовали психическое развитие младших школьников, могли выявить лишь различные уровни их эмпирического сознания и мышления. По мнению В.В. Давыдова, при всем большом значении дидактической системы Л.В. Занкова при практической реализации она не может дать того сдвига в психическом развитии детей, которого требует подлинно современное начальное образование[1].

---

[1] Анализ В.В. Давыдовым системы Л.В. Занкова см. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 379–382.

Задание 1

Если Вы считаете, что изучили содержание этой главы, вернитесь к ее началу и проверьте, есть ли у Вас знания и умения, которые нужно было приобрести в результате освоения материала.

Задание 2

Ответьте на вопрос: "Что общего в системе Занкова с системой Эльконина-Давыдова":

- ✓ в целях;
- ✓ в содержании образования;
- ✓ в образовательных технологиях;
- ✓ в формах организации образовательного процесса;
- ✓ в способах контроля и оценки;
- ✓ в деятельности учителя?

Задание 3

Ответьте на вопрос: "Каковы различия системы Занкова и системы Эльконина-Давыдова":

- ✓ в целях;
- ✓ в содержании образования;
- ✓ в образовательных технологиях;
- ✓ в формах организации образовательного процесса;
- ✓ в способах контроля и оценки;
- ✓ в деятельности учителя?

Рекомендуемая литература

1. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения // Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. – С. 366–394.
2. Занков, Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения / Л.В. Занков, И.П. Товпинец, М.В. Зверева, И.И. Будницкая, И.И. Зборовская. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963. – 291 с.
3. Занков, Л.В. Избр. педагог. труды / Л.В. Занков. – 3-е изд., доп. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
4. Занковские чтения. Опыт. Достижения. Перспективы: Материалы первых Всероссийских Занковских чтений. – Самара: Изд. дом "Федоров". 2005. – 400 с.
5. Занковские педагогические чтения. 2011–2012: Материалы VII Всероссийских Занковских педагогических чтений. – Самара: Изд. дом "Федоров", 2012. – 352 с.
6. Занковские педагогические чтения. 2014–2015: Материалы VII Всероссийских Занковских педагогических чтений. – М.: ФНМЦ им. Л.В. Занкова, 2016. – 488 с.
7. Занковские педагогические чтения. 2016–2017: Материалы VIII Всероссийских Занковских педагогических чтений. – Самара: Изд. дом "Федоров", 2018. – 304 с.
8. Зверева, М.В. Изучение результативности обучения в начальных классах (система Л.В. Занкова): Метод. рекомендации для учителей / М.В. Зверева. – М., 2003. – 176 с.

9. Нечаева, Н.В. Система развивающего обучения Л.В. Занкова – что это такое? / Н.В. Нечаева, А.Г. Ванцян. – Самара: Изд. дом "Федоров", 2008. – 14 с.
10. Чуракова, Р.Г. Дидактическая система Л.В. Занкова: проблемы и перспективы: метод. пособие по спецкурсу "Психолого-педагогические основы дидактической системы Л.В. Занкова" / Р.Г. Чуракова. – М.: Развивающее образование, 2001. – 40 с.

Заключение

Каждый человек, осуществляющий профессиональную деятельность, так или иначе самоопределяется по отношению к ней: будет ли он исполнителем, работающим по алгоритмизированным методикам, или ее творческим субъектом. Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы. Такая деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, но и потому, что она не способствует развитию личности самого педагога. Без творчества нет педагога-мастера.

В широком смысле творчество – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой создаются новые результаты (материальные продукты, знания, методы и др.). Эти результаты могут быть новыми только для этого человека или же иметь значение новшества для многих и даже всех людей. Творчество педагога начинается с усвоения того, что уже накоплено другими (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), но в своих развитых формах это процесс преобразования сложившейся практики. Педагогов, чьи имена хорошо известны в образовании, – Я.А. Каменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, М. Монтессори, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, М.П. Щетинин, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин и др. – объединяет одно важнейшее качество – творческое отношение к делу, стремление делать его как можно лучше. Но есть множество педагогов, которые известны в меньшей степени, но обладают тем же качеством, и в повседневном поиске творят свою неповторимую практику и самих себя как личность. Творческое отношение к своему делу – важнейшая черта личности и условие ее полноценного развития.

"Личность" часто понимают как нечто, присущее каждому человеку, по сути, отождествляя это понятие с понятием "индивидуальность". Считается, что личностью обладает каждый человек. Однако в современной психологии разводят понятия *индивид* и *личность*. Как отмечал выдающийся отечественный психолог А.Н. Леонтьев: "Наш язык хорошо отражает несовпадение этих понятий: слово *личность* употребляется нами только по отношению к человеку, и притом начиная лишь с некоторого этапа его развития. Мы не говорим "личность животного" или "личность новорожденного". Никто, однако, не затрудняется говорить о животном и о новорожденном как об индивидах, об их индивидуальных особенностях.

Понятие личности так же, как и понятие индивида, выражает целостность субъекта жизни; личность не состоит из кусочков, это не "полипняк". Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не родятся, личностью *становятся*. Поэтому-то мы и не говорим о личности новорожденного или о личности младенца, хотя черты индивидуальности

проявляются на ранних ступенях онтогенеза не менее ярко, чем на более поздних возрастных этапах. Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека"[1].

Другой выдающийся отечественный психолог В.В. Давыдов, различая понятия личность и индивид отмечал, что всякий человек есть индивид, но не всякий индивид личность. "Личностью обладает творчески ("свободно") и талантливо действующий человек, создающий новые формы общественной жизни"[2]. У многих людей внешнее индивидуальное своеобразие не выступает в качестве их творческого дела. Стремление к внешней индивидуальности – это еще не показатель личности человека. Личностный уровень индивида, по В.В. Давыдову, обнаруживается прежде всего в творческом отношении к различным формам общественной жизни и уже через это – в творческом создании и самого себя. "…Личность" – это субъект деятельности, производящий новый материальный или духовный продукт. Произвести такой новый продукт – значит осуществить акт творчества. Поэтому понятия "личность" и "творчество" неотделимы друг от друга"[3]. Человек, обладающий этим особым качеством, – быть личностью – всегда стремиться создать что-то непохожее на то, что сделано другими, и в этом выразить себя, свою индивидуальность.

Исследования показали, что нет оснований полагать, будто способность творить дается Матерью-природой или Богом-отцом только избранным. Наоборот, есть основания утверждать, что творцом может быть каждый человек, стремящийся реализовать себя в своей деятельности и развивать свои деятельные способности. Важнейшая черта такого человека – стремление к созиданию нового и себя самого.

Творческий педагог – конструктор своей деятельности и одновременно ее строитель. Чтобы успешно решать такие сложные задачи, нужно опираться на научное знание. Невозможно представить современного архитектора или конструктора техники, опирающихся в своей деятельности только на здравый смысл, интуицию и какие-то шаблоны. Современный педагог так же должен строить свою деятельность, опираясь на научное знание в том числе (а возможно и прежде всего) – на психологическое. За последние десятилетия психологическая наука существенно обогатила базис образовательной деятельности. Его освоение и использование позволит каждому педагогу создавать свою уникальную систему решения профессиональных задач.

Если Вы освоили содержание этого учебника, то сделали важный шаг на этом пути. Но это только шаг, за ним нужно делать и другие. Ни один учебник не может исчерпать богатство человеческого знания, тем более что оно постоянно и во все большем темпе нарастает.

---

[1] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М., 2004. С. 134–135.

[2] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М., 1996. С. 47.

[3] Там же. С. 270.

Учебное издание

Валерий Семенович Лазарев

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебник

Техническая редакция, верстка *Л.Г. Махмутова*

Сдано в печать 20.09.2018 г. Формат 70×100/16
Печать цифровая. Гарнитура Times New Roman
Тираж 500 экз. Заказ № 38. Авт. л. 11,3

Редакционно-издательский отдел
Сургутского государственного педагогического университета
628417, г. Сургут, 50 лет ВЛКСМ, 10/2

Отпечатано в РИО СурГПУ